

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Celso Luiz Mastrascusa

**O VERBAL E O NÃO VERBAL NA SALA DE AULA:
A LINGUAGEM DO CORPO E SUAS EXPRESSÕES – CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E DA PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO**

PORTO ALEGRE

2012

CELSO LUIZ MASTRASCUSA

**O VERBAL E O NÃO VERBAL NA SALA DE AULA:
A LINGUAGEM DO CORPO E SUAS EXPRESSÕES – CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E DA PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO**

**Tese de Doutorado apresentada ao
COMPÓS - do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria
Nestrovsky Folberg**

PORTO ALEGRE

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Mastrascusa, Celso Luiz

O VERBAL E O NÃO VERBAL NA SALA DE AULA: A LINGUAGEM DO CORPO E SUAS EXPRESSÕES - CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E DA PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO / Celso Luiz Mastrascusa. -- 2012.
172 f.

Orientadora: Maria Nestrovsky Folberg.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Psicomotricidade Relacional. 2. Psicanálise e Educação. 3. Primeiro Ano do Ensino Básico. 4. Verbal e Não Verbal. 5. Jogo livre e Espontâneo. Folberg, Maria Nestrovsky, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A minha esposa Susana Costa, meus filhos Luísa e Raul, minha admiração, respeito e carinho: pela companhia, pela amizade, pela empolgação, pela leveza, pelo amor... nutrindo, impulsionando, vibrando juntos, vivos, vivendo nossas vidas eternamente.

RESUMO

A escuta do Verbal e Não Verbal na sala de aula é o Tema desta Tese. Trata-se de um repensar nossa Educação ainda muito direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho da professora, muitas vezes solitária, sem uma formação profissional que dê suporte não apenas aos conhecimentos específicos, mas antes de qualquer coisa, sem a necessária formação pessoal que proporcione uma segurança emocional a Professora/Educadora auxiliando-a em sua função pedagógica. Esta Tese é propositiva e tem a pretensão de apresentar a possibilidade de contribuição no ambiente escolar, em particular no primeiro ano do ensino fundamental, pela via do jogo, do brincar, na qualificação da escuta do Adulto (professora). Apresentamos um método educacional e pedagógico qual seja a Psicomotricidade Relacional acompanhada da visão psicanalítica. O estudo proposto foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, pois não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados e sim obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos. Como foco central desta pesquisa aponto: Compreender como ocorre à escuta do Verbal e do Não Verbal na sala de aula: a linguagem do corpo e suas expressões. No primeiro bloco intitulado - o primeiro ano de nossas vidas, apresento e caracterizo uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de um Colégio particular de Porto Alegre, através do olhar das professoras e orientadora educacional, bem como através de observações realizadas pelo pesquisador nas aulas. As narrativas das entrevistas foram examinadas na perspectiva da análise do discurso, com base na visão psicanalítica, de forma a compor uma visão de como são planejadas as aulas e de que forma aparece a importância do Verbal e do Não Verbal nas relações de aprendizagens. No segundo bloco - psicomotricidade relacional: o prazer do jogo livre e espontâneo transbordamento da agressividade apresento a relação da teoria com o material empírico recolhido durante o ano de 2011, analisando a demanda das crianças nas sessões de Psicomotricidade Relacional, fazendo o entrecruzar de conceitos e destacando aquilo que nos pareceu fundamental na compreensão do foco de nossa Tese. No terceiro e último bloco - a Excola: a eterna queda de braço entre brincar e aprender apresento as considerações sobre a importância da formação pessoal das professoras, da constituição de uma possibilidade de construção de uma forma de viver e atuar na educação. Os enigmas da sala de aula continuarão presentes, tanto com as professoras, quanto com as crianças. Porém, devemos ter a coragem de marcar as diferenças, ousar na transformação de nossa função, de nossa postura no interior das escolas, na busca de uma Excola.

Palavras - Chave: *Psicomotricidade Relacional. Psicanálise e Educação. Verbal e Não Verbal. Formação Pessoal*

ABSTRACT

Listening to Verbal and Non-Verbal classroom is the theme of this thesis. It is a way of rethinking our education which is still too directed to the transmission of specific content, organized in time and supported by a hard work of the teacher. Many times the teacher does not have a professional training that supports besides the specific knowledge, the personal formation that will provide some emotional security on its pedagogical function. This thesis is purposeful and intends to contribute in the school environment, particularly in the first year of primary school, through the game, playing, and by the qualification Adult listening (teacher). We present an educational and pedagogical method which is the Psychomotricity Relational with the psychoanalytic view. The study proposed was developed in a qualitative approach because the goal is not to enumerate or measure the events studied, but to get descriptive data about people, places and interactive processes by the direct contact with the researcher and the situation studied, trying to understand the phenomena from the perspective of subjects. The central focus of this study is: Understand how the listening of the Verbal and Nonverbal classroom happens in the classroom: the body language and its expressions. In the first block - the first year of our lives, I present and characterize a first year class of an elementary school in a private school in Porto Alegre, through the eyes of the teachers and educational guides, as well as through observations made by the researcher in the classroom. The narratives of the interviews were examined from the perspective of discourse analysis, based on psychoanalytic view, in order to compose a vision of how the lessons are planned and how the importance of Verbal and Nonverbal appears in learning relationships. In the second block - Relational Psychomotricity: the pleasure of the free and spontaneous game - overflow of aggression, I present the relationship between theory and empirical material collected during the year 2011, analyzing the demand of children in Relational Psychomotricity sessions, making the interlacing of concepts and highlighting what seemed to be essential in understanding the focus of our thesis. In the third and last block - The Excola: the eternal fight between play and learn. I present considerations about the importance of teachers' personal training, the provision of a possibility of building a way to live and work in education. The puzzles in the classroom will be always present, both with teachers, and with children. But we must have the courage to make the differences, daring in a transformation of our role, our position within schools, in search of an Excola.

Key-Words: *Relational Psychomotricity. Psychoanalysis and Education. Verbal and Non-Verbal. Personal Training.*

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO	8
1.1 O TEMA.....	8
1.2 A TESE.....	19
2 O PRIMEIRO ANO DE NOSSAS VIDAS	25
2.1 A CENA.....	25
2.2 A FAMÍLIA BATE À PORTA DA ESCOLA.....	26
2.3 O ACOLHIMENTO	29
2.4 RETRATOS FALADOS – CARACTERIZANDO A TURMA	30
3 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: O PRAZER DO JOGO LIVRE E ESPONTÂNEO – TRANSBORDAMENTO DA AGRESSIVIDADE	41
3.1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE E DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL	43
3.2 PSICOMOTRICIDADE – ÁREAS DE ATUAÇÃO.....	45
3.3 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – O ADJETIVO RELACIONAL.....	45
3.4 MÉTODO PEDAGÓGICO – O VERBAL E O NÃO VERBAL	48
3.4.1 Ritual de Entrada.....	50
3.4.2 Jogo Livre e Espontâneo	54
3.4.3 Ritual de Saída.....	67
3.5 O TRANSBORDAMENTO DA AGRESSIVIDADE.....	68
3.6 FORMAÇÃO PESSOAL - REENCONTRO DO "EU" NA EQUIPE DOCENTE: CONSEQUÊNCIAS NA ACEITAÇÃO DAS DIFERENÇAS.....	70
4 PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO – O SUTIL ENCONTRO ENTRE AS VERDADES – FAMÍLIA E PROFESSORA / SABER E CONHECIMENTO	77
5 A EXCOLA: ETERNA QUEDA DE BRAÇO ENTRE BRINCAR E APRENDER ...	96

CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – Roteiro de Perguntas para Entrevista Semi-estruturada com Supervisora e Professoras.....	114
ANEXO A Termo de Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)	115
ANEXO B – Entrevista Supervisora (S) e Pesquisador (P).....	119
ANEXO C – Professora Tutora (S1)	121
ANEXO D – Professora Especializada (S2)	131
ANEXO E – Professora Especializada (S3)	138
ANEXO F – Professora Especializada (S4).....	147
ANEXO G – Observação do Pesquisador nas aulas (OP).....	153
ANEXO H – Relatório da Sessão de Psicomotricidade Relacional – (RS).....	164

1 APRESENTANDO

1.1 O TEMA

A escolha da temática proposta nesta Tese vem atrelada a mais de vinte e cinco anos de minha experiência profissional atuando como professor de Educação Física da Educação Infantil e Anos Iniciais. Assim, observei as diversas formas de intervenção com a criança/ o aluno e as expectativas, as intenções e os processos de ensino-aprendizagem propostos pelos estabelecimentos de ensino na defesa de suas linhas pedagógicas e convicções educacionais.

Apesar da distância temporal do início de minha carreira como professor de Educação Física da Educação Infantil e Anos Iniciais até o momento atual, infelizmente, vê-se que pouco ou nada desta relação ensinar e aprender se modificou no sentido de uma visão na qual se privilegie a linguagem Verbal e Não-Verbal, e suas expressões na sala de aula.

A Educação Física me aproximou da Psicomotricidade e da Psicomotricidade Relacional, e me fizeram passar de uma visão de um corpo funcional de movimento racional, para uma visão global de ser – Afetivo, Psicomotor, Cognitivo e Espiritual, um ser de relações. Irei aprofundar esta visão de ser global no segundo bloco da Tese.

Em Porto Alegre, no ano de 1992, inicia o primeiro grupo de formação em Psicomotricidade Relacional supervisionado e certificado por André Lapierre, Francês criador do método, que, por várias vezes, esteve em seminários, palestras, supervisões e orientações deste grupo do qual fiz parte.

Em 1999, iniciei atuação na Clínica do IPA (Instituto Porto Alegre) com projeto de pesquisa com Psicomotricidade Relacional no auxílio à dificuldade de aprendizagem. Um destes grupos de atendimento clínico serviu de base para minha Dissertação de Mestrado na UFRGS-PPGEdu-FACED, em 2005, tornando-se, em 2011, base para meu primeiro livro intitulado “O Silêncio da Criança”.

Em 2008, coordenei a Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional em Porto Alegre em parceria com o CIAR Curitiba, com a presença de Anne Lapierre, filha de André Lapierre e parceira na criação deste método. Após minha formação em Psicomotricidade Relacional, procurei dar continuidade a meu processo de

formação, realizando a Formação para Formador de Adultos, com o objetivo de ser formador dos futuros psicomotricistas relacionais. Desta forma, ampliei minha experiência acompanhando Anne Lapierre como interveniente em Análise Corporal da Relação – ACR Avançada, trabalho terapêutico realizado com Adultos.

Nesta experiência de formação de formador de adultos, tive a oportunidade de conhecer, com maior proximidade, Anne Lapierre que mostrou um excepcional conhecimento teórico e prático com sua supervisão, que por meio das filmagens de minhas intervenções junto aos grupos de ACR, aprofundávamos nossas ações e decodificações necessárias para uma melhor e mais segura formação.

Esta experiência, que, na formação de formador de Adulto, se chama de “Interveniente”, fez toda a diferença em todos estes meus anos de prática e teoria em Psicomotricidade Relacional. Deparar-me com casos de psicose, histeria, as vicissitudes dos fantasmas revividos simbolicamente por adultos, e experienciados e sentidos nas relações que éramos envolvidos e envolvíamos, favoreceu minha maturidade nas demais relações e observações das demandas, tanto de crianças como de adolescentes e adultos.

Todo formador de Adulto, necessariamente, deve passar por esta formação e tive o privilégio de ter passado pela orientação de Anne Lapierre, que demonstrou sua maestria, simplicidade, firmeza e sabedoria em suas análises e colocações sobre minha atuação por meio de um processo de autoanálise e supervisão criteriosa e didática; incansável no debate e aprofundamento das questões sobre as consequências de minhas intervenções no transcurso de minha atuação como interveniente.

Estas breves informações sobre minha história de formação servirão para todo desenvolvimento da metodologia que pretendo apresentar durante esta Tese, procurando contextualizar com os conflitos e as turbulências de nossa sociedade em constante modificação, influenciando a vida, o cotidiano, tanto dos estabelecimentos de ensino como das professoras, dos pais e das crianças/dos alunos.

Nossa sociedade vivencia a complexa transformação tecnológica e o progressivo distanciamento do ser humano das relações com seus semelhantes.

Neste cenário, os estabelecimentos de ensino têm passado, em consequência, por inúmeras tentativas de transformação, seja em seu currículo e nas disciplinas, como em sua metodologia e didática, e também na atuação

professor-criança/aluno-comunidade. Observa-se o descontentamento tanto dos profissionais, como dos alunos e pais, quanto ao real aproveitamento das disciplinas e currículos oferecidos, de forma a referendar um crescente e necessário reencontro da “humanização” do ser.

Parece que esta crise se apresenta não só nas escolas brasileiras, mas também por todo mundo. A situação crescente do homem e da mulher na busca de bens de consumo torna semelhante o processo de afastamento das pessoas, das relações afetivas, o distanciamento de “corpos” e da comunicação pessoal. Buscamos mais o “ter” do que o “ser”, sem percebe-se que, cada vez mais, se está escravizando na sede de se adquirir bens materiais. Fica-se enclausurado e refém de nossa própria ganância pelo excesso de consumo.

Concorda-se com Roudinesco quando diz:

Inscrita no movimento de uma globalização econômica que transforma os homens em objetos, a sociedade depressiva não quer mais ouvir falar de culpa nem de sentido íntimo, nem de consciência nem de desejo nem de inconsciente. Quanto mais ela se encerra na lógica narcísica, mais foge da ideia de subjetividade. Só se interessa pelo indivíduo, portanto, para contabilizar seus sucessos, e só se interessa pelo sujeito sofrido para encará-lo como uma vítima. E, se procura incessantemente codificar o déficit, medir a deficiência ou quantificar o trauma, é para nunca mais ter que se interrogar sobre a origem deles (ROUDINESCO, 2000, p. 42).

Em Paulo Freire, encontra-se:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. [...] O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões (FREIRE, 1997, p. 86).

Dentro da Escola, não é diferente. A qualidade de Vida passa pela luta pelo poder de gestão, poder de opinião, poder de decisão, portanto com responsabilidade de ação que passa, necessariamente, por uma nova visão de Educação.

Se ampliarmos a clientela atendida nos estabelecimentos escolares regulares, pensando em qualidade de vida, incluindo crianças que apresentam dificuldades ou necessidades especiais, sejam estas quais forem, perceberemos que a distância entre o discurso e a prática educacional forma um abismo de proporções inimagináveis.

A Escola acredita que se deve “normalizar” tais dificuldades, e tanto os profissionais, professores, pais e familiares, que, de alguma forma, atendem suas “dificuldades”, tentam enquadrá-las em alguma ordem para, desta forma, “auxiliá-las” e/ou “entendê-las”, por exemplo: hiperatividade, *déficit* de atenção, transtorno global do desenvolvimento, etc...

Então, passam despercebidas a todos a complexidade e singularidade do sujeito: sua história, suas marcas, suas carências, suas {im}possibilidades, seu reconhecimento.

Mittler (2003, p. 17) nos mostra a realidade das escolas do Reino Unido, e ressalta as perspectivas lançadas na possibilidade de cada criança evoluir, com uma reestruturação geral no sistema educacional: “A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos”.

Destaco a visão de inclusão que apresento neste início de minha Tese, pois entendo que a inclusão passa pelo necessário reconhecimento de nossas próprias diferenças, de tamanho, de peso, de cor, de odores, de destreza, de escuta. Torna-se significativo e relevante perceber que tanto Educadores como pais e Educandos devam ser orientados na aceitação primeiro de suas próprias diferenças para, então, iniciar a compreensão das diferenças dos outros.

Uma discussão também se faz necessária, neste momento em que pretendo apresentar este estudo com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, que é a visão de modelo educacional de ensino.

Segundo informações do caderno do Ministério da Educação da Secretaria de Educação Básica do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Coordenação Geral de Ensino Fundamental em suas Orientações Gerais (2004), cabe reconhecer o quanto o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Fundamental, pois, hoje, 97% das crianças estão na escola. Entretanto, avalia-se que o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro.

Qualquer debate sobre mudanças na estrutura tradicional de nossa educação básica deve passar pela análise da qualidade do aprendizado e do que as crianças estão aprendendo, garantindo a permanência destas na escola e focando naquilo que entendo ser um dos pontos frágeis da Educação, seja do ensino público seja privado, as RELAÇÕES entre os atores do sistema educacional.

Seguindo esta linha da reflexão, conforme texto do Conselho Nacional de Educação – CNE (2004), apresentam-se questionamentos sobre a estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar, que se propõem como uma infinidade de situações e procedimentos cristalizados pela rotina, pela burocracia, pelas repetições e que raramente se indagam sobre seu sentido para a educação das crianças e adolescentes.

Cabe perceber que a organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior de alunos, de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva.

Os currículos têm sido tratados como um programa, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência e utilizando um determinado critério com pouca ou nenhuma ênfase nos aspectos psicoafetivos.

As atividades e rotinas da escola, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, estão reguladas por unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de sirene ou campainha, reproduzindo, de certa forma, a organização do tempo empregada em fábricas ou oficinas com trabalhadores.

Esta situação obriga a criança que está envolvida em sua produção imaginária, cognitiva, a, naquele instante, interromper seu pensamento e passar imediatamente a outro modo de pensar conforme a organização escolar exige.

Infelizmente, todas estas estruturas, espacial, curricular, dos programas e tempo escolar desfavorecem uma Mudança na Educação que realmente transforme este sujeito de relações que integram o sistema educacional, o qual será foco nesta Tese, a qual apresenta a atuação das professoras em relação à escuta do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de um Colégio particular de Porto Alegre.

Enfim, trata-se de um repensar nosso ensino ainda muito direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no

trabalho da professora, muitas vezes, solitária, sem uma formação profissional que dê suporte não apenas aos conhecimentos específicos, mas antes de qualquer coisa, sem a necessária **formação pessoal** que proporcione uma segurança emocional à Professora/Educadora e que a auxilie em sua função pedagógica.

É imprescindível propor novos olhares a esta mudança que se pretende há várias décadas e, até o momento, muito pouco alcançado. Assim, esta Tese é propositiva e tem a pretensão de apresentar a possibilidade de contribuição no ambiente escolar, em particular, no primeiro ano do Ensino Fundamental, pela via do jogo, do brincar, na qualificação da escuta do Adulto (professora).

Atuamos por meio do brincar livre e espontâneo, fala-se quando o desejo o solicita; vivenciamos a expressividade em suas variadas formas de comunicação e expressão: brincar sem amarras, sem obrigações externas, livres e libertas. O desejo como propulsor das ações e comunicações expressas pela comunicação autêntica e espontânea no brincar.

Ao chegarmos ao primeiro ano do Ensino Fundamental, verificamos que este parece ser o detonador do início da alfabetização, como se, antes disso, na Educação Infantil, ou na própria família e meio social, as crianças não estavam lendo o mundo por meio das diversas falas, de como está o dia, como estão se sentindo, o que fez no dia anterior, com quem brincaram etc.

Ainda na atualidade dos estabelecimentos de ensino, o “brincar” não é percebido e não é utilizado como estratégia de aprendizado, percebido como “apenas” momento de diversão, de “nada fazer”. Uma visão ainda muito ligada à vida do trabalho, ou seja, “o trabalho enobrece o homem”, e só se aprende trabalhando, executando um exercício, sérios, sem sorrisos, e isto não é “brincadeira”.

Encontramos, no ambiente escolar, uma visão perpassada por professores, pais, enfim, pelos adultos responsáveis em geral, que os estabelecimentos de ensino são locais nos quais as crianças devem passar por treinamentos, exercícios e os conhecimentos devem ser transmitidos por aqueles que detêm o saber. Um local em que as dificuldades devem ser detectadas por meio de testagens, de avaliações, e sanadas por muitos, exaustivos e repetitivos exercícios com os quais a criança deva “normalizar-se”.

O conhecimento Universal, a globalização, se sobrepõe ao reconhecimento das diferenças singulares.

Para Roudinesco:

Assim, a era da individualidade substituiu a da subjetividade: dando a si mesmo a ilusão de uma liberdade irrestrita, de uma independência sem desejo e de uma historicidade sem história, o homem de hoje transformou-se no contrário de um sujeito. Longe de construir seu ser a partir da consciência das determinações inconscientes que o perpassam à sua revelia, longe de ser uma individualidade biológica, longe de pretender-se um sujeito livre, desvinculado de suas raízes e de sua coletividade, ele se toma por senhor de um destino cuja significação reduz a uma reivindicação normativa. Por isso liga-se a redes, a grupos, a coletivos e a comunidade, sem conseguir afirmar sua verdadeira diferença (ROUDINESCO, 2000, p. 14).

Propomos contribuir com estas reflexões pela via do jogo livre e espontâneo. Como por meio da brincadeira, da expressão pelo jogo corporal, do verbal e do não-verbal, a criança aprende, desaprende, reaprende, inventa, cria, recria, sonha, vive e busca seu reconhecimento como sujeito. Reconhecimento de ser único, sujeito faltante, falante, sujeito global e não apenas sujeito cognitivo.

Portanto, sim, precisamos de uma Escola “VIVA” e feliz, na qual a comunidade escolar desperta para o prazer de aprender.

Neste sentido, Dolto (2002) afirma: “porque a escola não é para todas as crianças o lugar de alegria e o refúgio onde ela encontra repouso para as tensões familiares, a confiança em si, um meio social vivo, uma ocupação atraente”.

Nosso foco nesta Tese está no primeiro ano do Ensino Fundamental, primeiro ano que incorpora as crianças de seis anos até a pouco tempo pertencente à Educação Infantil, e a escuta das professoras do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹ fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos entre eles, destacam-se:

As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...].

- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas [...] devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo,

¹ CNE/CEB. Parecer nº 22/98.

comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

- Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

- [...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

- As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

- A participação dos educadores é mesmo participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.

Este parecer também explica a opção pela faixa etária dos seis aos quatorze anos e não dos sete aos quinze anos, para o Ensino Fundamental de nove anos como seguindo a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de seis anos na rede escolar.

Na sequência deste mesmo Parecer, encontramos:

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (CNE/CEB. Parecer nº 22/98).

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é, em princípio, assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, desta forma com maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do

aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do uso eficiente e eficaz do tempo.

Cabe ressaltar a posição de Bergès (2004) ao falar da entrada da criança com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental:

Faz um tempo, os meninos e as meninas entravam nas classes iniciais com cinco anos (França); na Rússia, por exemplo, as crianças entram em aula aos sete anos; existe, portanto, em torno desta questão, conclusões práticas que dão o que pensar. Nós, nós temos o hábito de dizer que entre cinco anos e meio e seis anos e meio acontecem muitas coisas. Este limiar não é somente na posição da criança em relação ao que se chama a professora; existe também o traçado eletroencefalográfico (BERGÈS, 2004, p. 387).

Temos a preocupação de focalizar nosso estudo na busca da “verdade”, sabedores que ela sempre é meia, como diz Lacan (1985), mas em busca de um sentido com consequências para a sociedade e também para o meio acadêmico educacional, pois percebemos nos profissionais da Educação uma incerteza no rumo e, pior, sem esperanças de um futuro diferenciado, tanto para as crianças como para todos nós.

Educador sem desejo, sem vontade, morto vivo, indo e vindo numa rotina desesperadora, e, muitas vezes, infrutífera e estéril, reproduzindo as Leis de uma sociedade que vive a decadência do PAI, a falta de limites, a voracidade em ter, o desrespeito à autoridade. Esta decadência aparece na desqualificação do professor, sem autoridade e sem respeito, muitas vezes, sem “PODER” e sem “SABER”, pois perdeu o “SABOR” de ensinar e aprender, um professor sem “PRAZER”.

Propomos trabalhar com Professor/Educador e Aluno/Educando, com suas possibilidades de espontaneidade e de possibilidades, respeitando os limites de cada um, ou seja, suas diferenças. Nesta visão do reconhecimento, está a chave da superação das dificuldades pelas possibilidades de cada um.

Apresentaremos um método educacional e pedagógico, qual seja, a Psicomotricidade Relacional acompanhada da visão psicanalítica. Estas áreas entrecruzadas formarão a base teórica que proporcionará um olhar mais atento ao foco psicoafetivo, tão importante e, ao mesmo tempo, tão pouco valorizado nas instituições de ensino.

Provar que se sabe o conteúdo informado por aquele que detém o saber, o conhecimento, é sinal de educação.

A educação muda? Ou não? Por que o ambiente educacional emudece o ser? Por que não inclui o jogo livre e espontâneo como acesso à qualidade das relações interpessoais e, em consequência, dos aprendizados? O Verbal e o Não-Verbal na Educação dão acesso a uma nova forma de ensino-aprendizagem, uma nova fórmula na relação professor-aluno?

Recentemente, para ser mais preciso, no dia 28 de agosto de 2012, a RBS (Rede Brasil Sul de Comunicação) lançou uma nova bandeira institucional que tem como mote a procura por soluções para os principais obstáculos à aprendizagem de qualidade, tendo como *slogan*: “A Educação Precisa de Respostas”.

Esta preocupação da sociedade, apresentada por meio deste poderoso veículo de informação que é o Grupo RBS, vem a clamar por esta necessária mobilização para esse tema, que vem ao encontro de nossos estudos nesta Tese.

Nossa pesquisa transitará nesta perspectiva propositiva de mudança com a escuta do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula, procurando atingir aquilo que nos parece escondido na estrutura educacional, ou seja, a Humanização do Ser por meio da Educação pela Psicomotricidade Relacional transpassada pelos conceitos psicanalíticos.

Para que a Educação tenha RESPOSTAS, serão necessárias PERGUNTAS. Perguntas no sentido de fazer pensar, reflexão dos próprios alunos, das crianças, bem como de todos os agentes envolvidos no sistema educacional.

Nossa tendência diante da criança, como Adultos, é de responder e não de perguntar. Para não cairmos nesta armadilha, é necessário a escuta, o tempo para, por meio das PERGUNTAS formuladas para criança, o professor e para a sociedade fazerem surgir, então, as RESPOSTAS. Aqui se dará a diferença, pois, ao provocarmos a elaboração da resposta, ocorrerá o processo interno fundamental ao aprendizado de qualidade, o sujeito aparecerá com sua verdade.

“A verdade não está com os Homens, mas entre os Homens”, professava Sócrates.

Nosso poeta Rosa (2001) afirma: “... mire, ou seja, o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”.

Desta forma, o diferente surgirá nas respostas modificando efetivamente a relação do Professor/Aluno, Educador/Educando, Adulto/Criança, tornando-os novamente vivos, neste processo educacional que passa por enormes conflitos mortificadores das relações, geradores de estresse e violência, apagamento do desejo de ambos.

Buscamos desta forma, viver o prazer de aprender, no brincar livre e espontâneo, na realização de vivências que envolvam nossas emoções, nossos seres desejantes de reconhecimento em busca do “gozo” do saber. De um saber com consequência e sentido.

Lembremos Rubem Alves (1999) quando afirma:

Quando a gente se envolve numa atividade por prazer a gente está brincando. Não olha para o relógio. É o caso das crianças correndo – como potrinhos. Ou na água: como golfinhos. O espaço, representado pela grama, pela água, pelo vazio, é o seu companheiro de brincadeira. A atividade lúdica produz um corpo feliz (ALVES, 1999. p. 48).

1.2 A TESE

O estudo proposto foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, pois não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados e sim obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos.

Em Bogdan e Biklen (1994), encontramos “uma teoria desenvolvida deste modo procede de baixo para cima (em vez de cima para baixo), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas.” A teoria, portanto, está dada como embasamento teórico fundamentado à prática.

Minayo (1993, p. 23) considera a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente.”. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Concordamos com Mucchielli (1991):

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma

crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte (MUCCHIELLI, 1991, p. 3).

Este estudo de campo teve a duração de, aproximadamente, um ano letivo, por meio de entrevista com as professoras além de observação das aulas, bem como com as dezoito crianças desta turma do primeiro ano do Ensino Fundamental deste Colégio particular de Porto Alegre, com sessões de Psicomotricidade Relacional. Tanto as professoras como os pais dos alunos consentiram sua participação pela assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme Anexo A. Para tanto, foi realizada uma reunião inicial com os pais dos alunos envolvidos, no próprio Colégio, com a presença da orientadora educacional, em que foi entregue o TCLE aos pais dos alunos que participaram com seus filhos da pesquisa, explicando todos os passos e sanando as dúvidas. Este termo retornou ao Colégio uma semana após a reunião assinado pelos dezoito pais, garantindo, desta forma, o direito destes serem informados sobre a pesquisa, e todas as questões éticas e de sigilo das informações colhidas.

Tínhamos planejado entrevistas individuais com os pais, porém, apesar dos horários disponibilizados, não ocorreram agendamentos. Este fato foi analisado no primeiro bloco de nossa Tese.

Como nosso foco está na escuta do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras que desejassem participar da pesquisa e foi assinado o TCLE, por meio de uma pergunta inicial solicitando que caracterizasse a turma, apontando pontos favoráveis e desfavoráveis da sua relação com seus alunos e da relação entre eles. A vantagem da entrevista é a oportunidade do contato mais próximo com o entrevistado. As entrevistas não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras observações, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) dos motivos que fundamentam aquilo que entendemos fundamentais para a verificação de nossos objetivos propostos.

Estivemos no Colégio de 24 de março a 30 de junho de 2011, uma vez por semana, permanecendo por, aproximadamente, duas horas, registrando um total de treze relatórios de observações das crianças desta turma do primeiro ano do Ensino Fundamental em suas atividades cotidianas (sala de aula e aulas especializadas), objetivando captar a realidade do ambiente, das relações dos sujeitos com seus pares e com as professoras, dando subsídios para a análise e reflexão sobre a compreensão das possibilidades quanto à importância da escuta do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula.

Realizamos também dez sessões de Psicomotricidade Relacional, de 24 de agosto a 16 de novembro de 2011, uma vez por semana, com duração aproximada de sessenta minutos, orientada pelo pesquisador com o auxílio de um(a) estagiário(a) do curso de Especialização em Psicomotricidade Relacional de Porto Alegre para filmagem das sessões. Os filmes, as imagens e as gravações que foram realizadas durante a pesquisa serviram para organização dos relatórios das sessões. Estas imagens ficarão sob a guarda do pesquisador, por 2 anos após a finalização da pesquisa e, terminado este prazo, serão descartadas.

Para Stake (1998), uma das qualidades principais dos investigadores qualitativos é a experiência, a observação e reflexão, a veracidade do que vê e a solidez de sua interpretação.

Esclareço, mais uma vez, que o interesse desta Tese foi o de procurar compreender de que forma é feita a escuta do Verbal e do Não-Verbal nas aulas de um primeiro ano do Ensino Fundamental. Orientou-se para as diversas formas de linguagens utilizadas pelas professoras em relação às crianças no Colégio por meio do corpo e por suas expressões nos diversos ambientes e aulas no transcurso de um ano letivo, e a maneira como as professoras decodificam estas mensagens e as respostas enviadas.

Pretendeu, também, compreender as possibilidades e investimentos do Colégio quanto à importância do Verbal e do Não-Verbal nas aulas, em comparação com as demandas identificadas nas sessões de Psicomotricidade Relacional orientadas pelo pesquisador.

Como foco central desta pesquisa, aponto: Compreender como ocorre a escuta do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula: a linguagem do corpo e suas expressões.

Meus objetivos específicos foram:

- Problematizar as formas do reconhecimento e a importância da linguagem do corpo e suas expressões nas sessões de Psicomotricidade Relacional;
- Compreender as possibilidades e investimentos do Colégio quanto à importância do Verbal e do Não-Verbal nas aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental;
- Identificar a possibilidade da Psicomotricidade Relacional como método pedagógico na Educação, permeada pela visão psicanalítica, possibilitando a possível mudança nas relações das professoras e dos alunos/das crianças em sala de aula.

Vale ressaltar que as diferentes manifestações das crianças no dia a dia escolar, seja em sua agressividade, sua agitação, sua falta de “atenção”, em seu “descontrole” corporal, em seu silêncio, em sua “imaturidade”, entende-se, nesta Tese, como parte do desenvolvimento de cada um dos sujeitos que formam esta turma de primeiro ano. Isto supõe considerar o discurso “Verbal e Não-verbal” em todas as dimensões de aprendizagem e vida escolar.

De forma a melhor analisar as respostas e observações desta pesquisa, outras questões foram apresentadas a partir do tema central, tais como:

- Qual a relevância do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula para a qualificação das mensagens entre professora e alunos?
- Em sua formação, as professoras estão capacitadas para a escuta e decodificação da mensagem enviada pelos alunos em suas variadas linguagens Verbal e Não-Verbal?
- Existe um interesse ou preocupação do Colégio para possibilitar maiores espaços de vivências das relações interpessoais no ambiente escolar?

Compondo o arcabouço da pesquisa, conforme citado anteriormente, realizei entrevistas semiestruturadas com as professoras desta turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de um Colégio particular de Porto Alegre, RS, BR, bem como com a orientadora educacional, além de observações em sala de aulas.

Com as filmagens das sessões de Psicomotricidade Relacional, orientadas pelo pesquisador com o auxílio para filmagem de uma aluna do curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional de Porto Alegre, obtiveram-se dados para perceber a demanda das crianças com relação às questões norteadoras desta pesquisa.

O tema também me desafiou a questionar: afinal, qual a formação desta professora que agora irá alfabetizar ou dar início à alfabetização de uma criança que ingressa com seis anos de idade, em sua escuta do Verbal e Não-Verbal, na sala de aula? Quais as bagagens trazidas em sua formação e sua aplicabilidade?

Nas entrevistas realizadas com as professoras que atuam com esta turma de primeiro ano foco de nossas observações, ao serem questionadas sobre os motivos que levaram à escolha da profissão e da escolha por este Colégio para atuarem como professoras, afirmaram o que segue, conforme Anexo:

S1 - Minha mãe é professora né então sempre teve em casa aquela, aquela coisa assim de, coisa de corrigir caderno, planejar a aula, todos os preparativos para sala de aula e eu sempre muito envolvida nisso sô a filha mais nova, a filha mais velha ficava por perto, a mãe assim haa me ajuda vê o que eu to fazendo, sempre motivou um pouco e a minha Irma não mostrou vontade e eu sempre gostei muito disso assim sempre fui muito estudiosa muito organizada assim com coisas do colégio e ai o tempo foi passando ai quando terminou o ensino fundamental bom o que que eu vou fazer né só tinha isso na minha cabeça né magistério, daí fiz magistério terminei o magistério...

S2 - Fui atleta com ginástica olímpica e depois fui professora de Ginástica olímpica...eu sempre quis ser professora, professora de educação física corpo treinado....entrei neste Colégio como professora de ginástica olímpica...com a saída da professora anterior tive oportunidade de...

S3 - Fiz magistério e depois comecei a dar aulas...como menina brincava de dar aulas...fiz faculdade de Letras...anos iniciais nunca lecionei...sempre trabalhou em curso de idiomas – trabalho 18 anos com adolescentes e adultos...trabalhei em Florianópolis e se especializou em crianças não alfabetizadas... uma colega a convidou para vir dar aula neste colégio... fiz mestrado com crianças pré-escolares e línguas estrangeiras...já apresentei vários trabalhos nesta fase escolar com língua estrangeira.

S4 - Já fazia estágio no colégio e uma seleção para contação de história e entrei por querer desenvolver mais a contação de história na escola e a escolha do colégio por já estar integrada há 2 anos como estagiária na instituição e por oportunidade que a instituição que te dá para continuar estudando na universidade, então me formei em pedagogia e já entrei em psicologia.

Pergunto se realmente esta formação pela qual passaram estas professoras está capacitando-as para uma escuta além daquilo que se estabelece como aprendizagem ou alfabetização?

Então, chega-se ao foco de nosso trabalho: “Como ocorre a escuta do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula?”.

Assegurar essa formação é um desafio e, certamente, algo inédito na Educação. Uma formação sensível aos aspectos da vida destas educadoras/professoras, especialmente no tocante às capacidades, às atitudes, aos valores, aos princípios e às concepções que norteiam a prática pedagógica, ou seja, uma **formação pessoal**, abrindo a possibilidade de uma escuta das demandas destas crianças. Demandas cada vez mais diferenciadas e voltadas aos conflitos da atualidade por que passam. Uma escuta que supere o ouvir, além do cognitivo, mas das múltiplas formas de expressões da comunicação humana.

Promover a formação continuada e coletiva é um modo de gestão das entidades de ensino indispensável para o desenvolvimento harmônico de um trabalho pedagógico qualitativo que valorize o educador e promova o desenvolvimento global das crianças.

Este é um investimento que ainda se deve aprimorar e aprofundar nas escolas em geral. Esse fazer pedagógico precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no contexto do Colégio, ligado às vivências cotidianas e não apenas no início ou no final do ano como início ou culminância de um trabalho. O cotidiano e a frequência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos com este olhar permitirá um foco prioritário articulando a indissociável discussão teoria-prática.

Segundo o caderno do Governo Federal para a Educação (2004, p. 25), “as experiências revelam que essa estratégia, além de mais bem qualificar o trabalho pedagógico, ainda democratiza as relações intra-escolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola.”.

Destaca-se o ineditismo desta proposta de formação pessoal na Educação, da necessária possibilidade de uma verdadeira, eficiente e eficaz visão de formação pessoal e pedagógica alicerçada não mais em apenas aspectos cognitivos e de como se aprende e ensina, mas numa visão global de ser humano, tratando como fator central as questões psicoafetivas.

Cabe ressaltar que em hipótese alguma estamos desejando terapeutizar a Educação, clinicar na escola; pelo contrário, existe uma necessária nova visão desta Educação que ultrapasse o cognitivismo do fazer pedagógico, aprofundando no DESEJO DE APRENDER, naquilo que dá sentido a qualquer ação humana, a

vontade de aprender, não pela obrigação, mas sim pela descoberta, criatividade e espontaneidade das ações.

Nesta nova professora, o **DESPERTAR PARA DESEJAR APRENDER**, necessariamente deverá ser despertado para o desejar ensinar, ver-se vibrante, ver-se feliz, ver-se **RECONHECIDO** em sua função.

A Tese que apresento divide-se em três Blocos, que permitiu a triangulação e a organização, discussão e análise dos dados referentes às entrevistas com as professoras, realizadas neste Colégio; as observações em sala de aula; as sessões de Psicomotricidade Relacional, filmagens e relatórios das sessões e, por fim, as considerações finais, nas quais se articulou com os princípios teóricos da Psicomotricidade Relacional e da Psicanálise que fundamentam este trabalho.

No primeiro bloco denominado **O PRIMEIRO ANO DE NOSSAS VIDAS** apresento e caracterizo a turma pelo olhar das professoras e orientadora educacional, bem como com as observações realizadas pelo pesquisador nas aulas. As narrativas das entrevistas foram examinadas na perspectiva da análise do discurso, com base na visão psicanalítica, de forma a compor uma visão de como são planejadas as aulas e de que forma aparece a importância do Verbal e do Não-Verbal nas relações de aprendizagens.

Procurou-se verificar também de que forma estas questões se aproximam com as questões de relacionamento e de comportamento das crianças na sala de aula, apontadas nas entrevistas pelas professoras. Desta maneira, iremos organizando o contributo teórico entrelaçado com as entrevistas e observações de campo sem a preocupação cronológica dessas, mas sim de acordo com o foco das questões que se apresentam.

No segundo bloco, intitulado **PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: O PRAZER DO JOGO LIVRE E ESPONTÂNEO – TRANSBORDAMENTO DA AGRESSIVIDADE**, apresento a relação da teoria com o material empírico recolhido durante este ano de 2011, analisando a demanda das crianças nas sessões de Psicomotricidade Relacional, fazendo o entrecruzar de conceitos e destacando aquilo que nos pareceu fundamental na compreensão do foco de nossa Tese.

No terceiro e último bloco – **A ExCOLA: A ETERNA QUEDA DE BRAÇO ENTRE BRINCAR E APRENDER** – apresentam-se as considerações sobre a

importância da formação pessoal das professoras, e da constituição de uma possibilidade de construção de uma forma de viver e atuar na educação.

Primeiro Bloco

2 O PRIMEIRO ANO DE NOSSAS VIDAS

2.1 A CENA

Fui apresentado aos pais desta turma eleita pelo Colégio por dois motivos principais. O primeiro, pela solicitação que fiz para que, no máximo, tivéssemos vinte alunos, em que, por nossa experiência prática por mais de dez anos atuando com Psicomotricidade Relacional, bem como pelas referências bibliográficas recomendadas pelos próprios criadores do método, percebemos ser o número máximo e adequado para nosso envolvimento necessário nas sessões. O segundo, a indicação do próprio Colégio apontando a dificuldade verificada com a turma em sua organização, limites e relacionamento.

Aceitamos o desafio com a certeza da possibilidade de contribuir tanto com o Colégio como com a pesquisa de novas abordagens dentro da Educação.

Marcamos, a partir daí, uma reunião com os pais desta turma, que compareceram no horário de início das aulas. Na sala, estavam presentes os pais e a orientadora educacional. A participação dos alunos na pesquisa seria aceita somente após os pais ou responsáveis terem assinado e concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Apresentei, então, o projeto conforme TCLE, lido e esclarecido ao grupo. Abriu-se para dúvidas e perguntas, e notou-se que os pais não demonstraram maior interesse no assunto e também não se opuseram à participação dos filhos (as).

Diz Jerusalinsky (2002) quanto à escuta dos pais:

Na medida em que as crianças tão pequenas, isto é, no período pré edípico, não falam ou falam pouco, a escuta que permite deduzir o que elas não dizem não pode, para Freud, estar situada do mesmo modo que se escuta o neurótico adulto. Tampouco pode estar dirigida somente a escutar ou a observar os bebês mesmos. É por isso que os primeiros passos que Freud dá em psicanálise de crianças, a saber, o pequeno Hans, se cumpre através da escuta dos pais (JERUSALINSKY, 2002, p. 30).

Entendeu-se que este primeiro encontro fora a cena inicial de apresentação de nosso trabalho e atuação com estas crianças, seus filhos, procurando uma maior aproximação para qualificação das demais informações cogentes.

Os dados foram coletados pelo pesquisador por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras da turma que aceitarem participar com a assinatura do TCLE, além da utilização da observação das aulas.

Para Stake (1998), uma das qualidades principais dos investigadores qualitativos é a experiência, a observação e reflexão, a veracidade do que vê e a solidez de sua interpretação.

Nosso intuito, inicialmente, é realizar o registro das entrevistas com as professoras da turma e observação das aulas, de março a junho, uma vez por semana, com duração aproximada de duas horas. Para entrada no Colégio e realização da pesquisa, apresentamos esta metodologia, Psicomotricidade Relacional, à Direção e aos professores desta turma de primeiro ano do Ensino Fundamental para que tivessem o conhecimento do que, como e quando irão ocorrer as entrevistas, observações das aulas e sessões de Psicomotricidade Relacional com o pesquisador.

2.2 A FAMÍLIA BATE À PORTA DA ESCOLA

Ao receber aqueles pais, na primeira reunião em relação às sessões que realizaria com seus filhos, nos demos conta da importância de percebermos que família está recebendo hoje as escolas.

Que família é esta que, ao escutar a apresentação de um projeto a ser desenvolvido com seus filhos, pouco ou nada se importam?

Portanto, é necessário propor reflexões sobre a organização destas Famílias por meio dos tempos, baseadas, principalmente, na abordagem psicanalítica, englobando a visão de Homem, Pai, Mulher, Mãe, Relações pais e filhos, Tempo e Contexto, etc.

Neste momento, pela perspectiva de Roudinesco (2003), iremos compartilhar algumas de suas ideias a respeito da *“Família em desordem”*, título de sua obra.

Baseada durante séculos na soberania divina do pai, a família ocidental foi desafiada, no século XVIII, pela irrupção do feminino. Foi, então, que se transformou, com o advento da burguesia, em uma célula biológica que concedia lugar central à maternidade.

A nova ordem familiar conseguiu represar a ameaça que esta irrupção do feminino representava à custa do questionamento do antigo poder patriarcal. A partir do declínio deste, cuja testemunha e principal teórico foi Freud ao revisitar a história de Édipo e de Hamlet, esboçou-se um processo de emancipação que permitiu às mulheres afirmar sua diferença, às crianças serem olhadas como sujeitos e aos "invertidos" se normalizarem.

Esse movimento gerou uma angústia e uma desordem específicas, ligadas ao terror da abolição da diferença dos sexos, com a perspectiva de uma dissolução da família no fim do caminho. Sua primeira incursão neste tema se dá por meio da observação sobre a criação da família. A universalidade da família repousa, na concepção naturalista, na diferença dos sexos.

Outro fator na história da humanidade vem colocar um diferencial, cuja aplicação assegura à passagem da natureza a cultura, qual seja, a proibição do incesto, que, portanto, será tão necessária à criação de uma família, à união de um macho com uma fêmea.

O pai dos tempos arcaicos é a encarnação familiar de Deus, herdeiro do monoteísmo, reina sobre o corpo das famílias e decide sobre os castigos infligidos aos filhos. Em direito romano, o “pater” é aquele que se designa a si mesmo como pai de uma criança por adoção, que conduz pela mão. Como consequência, a filiação biológica (genitor) é totalmente desconsiderada caso não se siga a designação pelo gesto ou pela palavra. O pai não é um pai procriador, senão na medida em que é um pai pela fala.

Roudinesco (2003), ao descrever a história de Édipo, propõe a seguinte reflexão:

Podemos conjecturar que Freud reinventou Édipo para responder de maneira racional ao terror da irrupção do feminino e a obsessão pela supressão da diferença sexual que haviam tomado conta da sociedade europeia do fim do século, no momento em que se apagavam em Viena o

poder e a glória das últimas monarquias imperiais. Com a ajuda do mito reconvertido em complexo, Freud, de fato, restabelece simbolicamente diferenças necessárias à manutenção de um modelo de família que se temia que estivesse desaparecendo na realidade. Em suma, atribuía ao inconsciente o lugar da soberania perdida por Deus pai para nele fazer reinar a lei da diferença: diferença entre gerações, entre os sexos, entre os pais e os filhos etc. (ROUDINESCO, 2003, p. 65).

Como consequência, o modelo edipiano, que os considera sem os opor, é, de fato, a tradução de uma organização nova da família, originária da própria sociedade civil. Desta forma, revestido de um novo poder genealógico, o filho passou a ser visto, no seio da família burguesa, como um investimento na transmissão do patrimônio e como um ser desejado, e não mais um "acidente de percurso".

Roudinesco (2003, p. 127) ainda faz várias comparações e reflexões sobre a Homossexualidade, como segue: "Os dois modos da homossexualidade: feminino, quando a menina permanece ligada a sua mãe a ponto de escolher um parceiro do mesmo sexo; masculino, quando o menino efetua uma escolha semelhante a ponto de negar a castração materna".

Com a chegada dos meios contraceptivos, permitiu-se às mulheres conhecerem o prazer sem risco de procriarem; graças à medicalização dessa procriação, podia-se fabricar livremente filhos sem prazer, até mesmo sem desejo.

Destaca-se a importância da Psicanálise chamando à atenção para as funções paterna e materna, e Folberg (2012) ressalta:

A psicanálise, desde os primórdios do século XX, foi pródiga nas chamadas para a importância das funções paterna e materna, com suas diferentes características, para o desenvolvimento de um sujeito sadio socialmente instalado. Lacan, em meados do século XX, destacava a função paterna como introdutória das leis da Cultura na estrutura de um sujeito em formação, sem o que estaria aberta a porta para a psicose e a perversão (FOLBERG, 2012, p. 2).

Finalizando, fica a pergunta quanto ao futuro da família. Aqueles que temem, mais uma vez, sua destruição ou sua dissolução, objetamos, em contrapartida, que a família contemporânea, horizontal e em "redes", vem se comportando bem e garantindo corretamente a reprodução das gerações. Porém, o próprio princípio da autoridade, sobre o qual ela sempre se baseou, encontra-se, atualmente, em crise no seio da sociedade ocidental. "A família do futuro deve ser mais uma vez reinventada" (ROUDINESCO, 2003, p. 199).

Apontamos e percebemos, diante da apresentação aos pais e durante todo o processo de observação dentro deste Colégio, o declínio da autoridade do “pai” e potencialização ao extremo do “poder” entregue às crianças como forma de minimizar sua falta, sua ausência constante e cada vez mais forte, entregando, no colo da escola, seu filho a ser “embalado-ninado” ou “mimado”.

2.3 O ACOLHIMENTO

A chegada ou entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental traz, em todos os sujeitos envolvidos com a criança e na própria criança que ingressa na escola, uma enorme expectativa. Expectativa que ultrapassa as questões de aprendizagem, compreensão da realidade, seu próprio futuro escolar, como sendo, para muitas famílias, a porta de entrada para a futura vida profissional, além de todas as projeções dos pais sobre o futuro de seus filhos, aquilo que gostariam que fosse, aquilo que não conseguiram quem sabe ser ou ter.

Lapierre e Aucouturier, há mais de 30 anos, já afirmavam quanto ao ensino na França:

A escola materna e, em certa medida, o jardim de infância, são muitas vezes considerados como locais onde se pode “depositar” a criança (da qual não se sabe o que fazer), assegurando-lhe um certo conforto material. Se responder a suas necessidades materiais é realmente necessário, torna-se ainda mais necessário responder a suas necessidades afetivas, saber acompanhá-la e guiá-la na dinâmica conflitante de seus desejos (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 53).

Falar deste início da vida escolar, deste acolhimento no primeiro ano, tem o objetivo de pensarmos sobre de que maneira encaram-se os primeiros anos de nossa vida escolar e perceber de que forma os conteúdos psicoafetivos estão colocados e valorizados, tanto por pais como por professores em geral.

Desde a escolha da instituição de ensino até de quem será a responsabilidade de buscá-lo ao final da aula fazem parte deste processo de acolhimento destas crianças que chegam cada vez mais novas nas instituições de ensino, agora com seis anos no primeiro ano escolar.

A marca deste futuro, da perspectiva no ambiente escolar de suas realizações, aparece implicada e depositada na visão daqueles que são os

responsáveis pelo ensino-aprendizagem no ambiente escolar: os professores e toda estrutura educacional desta instituição.

Destaco, mais uma vez, neste sentido, a importância fundamental de uma melhor formação das educadoras, além de uma sensibilização dos pais para a importância destes primeiros anos de vida da criança.

A escola primária é digestiva. Infelizmente, porque a partir de sete, oito anos, já poderia ser genital, isto é, encontro de dois espíritos férteis. O que é muito diferente de engolir e devolver um dever, vomitado ou defecado, e bem destacado com cor vermelha, verde, com tudo que é necessário para que o professor fique contente, como quando se faz um belo coco para a mamãe quando se é pequeno. Mas disso não sobra quase nada, só saber, e nenhum conhecimento. O conhecimento é de ordem genital e o saber de ordem oral, anal (DOLTO, 2002, p. 9).

Este acolhimento pelo Colégio deve ser o início da entrada no mundo do conhecimento proposto pela professora que ao receber dos pais seus filhos farão corte no “cordão umbilical” e passagem do saber familiar ao conhecimento da Cultura.

2.4 RETRATOS FALADOS – CARACTERIZANDO A TURMA

Será apresentada a caracterização desta turma por meio das respostas às entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras que atuaram com estas crianças durante o ano de 2011, neste Colégio de Porto Alegre, RS, BR.

Início pelo olhar das professoras que denomino de S1 e S2, conforme TCLE, preservando sua identidade e sigilo, nosso primeiro contato com a caracterização desta turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, composta de crianças com idade entre seis e sete anos.

*S1 – Caso de crianças agitadas e de **passar os outros para trás...** mais meninos que meninas, 3 vieram da turma da tarde, mais agitados, eles impõe as regras e 2 foram levados por este grupo e outros mais “bobinhos”... esta semana foi melhorando...fila em ordem alfabética ainda tem problema... são gritões, imaturidade, difícil de adaptar as regras de esperar... qual é o combinado?...começam a falar alto... eles não rendem quanto ao trabalho, pouca atenção, preguiça para pintar, recorte rápido, o rendimento não é o mesmo.*

*S2 – Turma afetiva... tem que pontuar os salientes... se dispersam muito... tem um que é terrível... sempre xingando, falando mais alto com ele... falta de limites... as meninas não entram tanto nos grupinhos... questão emocional, as famílias compactuam com o que as crianças fazem... **as crianças estão selvagens, maldosas...** reações muito fortes do nada...*

não percebem as maldades... mal educadas... nas atividades práticas começam a se puxar e se machucar... as meninas são queridas, meigas.

Este foi meu primeiro encontro na sala de aula com estas duas professoras que, em poucos minutos de encontro, aproximadamente quinze minutos, descreveram seus retratos, suas impressões, um retrato não deixa de ser uma impressão da luz que fere a tela e deixa suas marcas, resultando na fotografia.

Chamou-me a atenção a utilização do termo “passar os outros para trás”, referido pela professora tutora da turma, que demonstra uma desconfiança que recai sobre estas crianças e a colocação por outra professora que se refere como “*crianças estão selvagens, maldosas*”.

Mas, afinal, de que “crianças” estão falando? As suas crianças?

Nesta mesma linha de respostas, está a professora que chamo de S3 que diz ao caracterizar esta turma:

*S3 - super **agitados/desorganizados**, não têm assim, uma concentração, **imatuross** (idade, filho único, infantis) para o tipo de trabalho que a gente faz com o primeiro ano, acho eles **muito imatuross** assim, pela questão que eles não tem a prontidão para sentar, passar uma manhã inteira, por exemplo, sentados... estão entrando muito, muito infantis ainda, eles deveriam tá na pré-escola, mas devido à lei eles tem idade pra entrar pro primeiro ano, mas eu acho que eles não tem prontidão física pra ficar né.*

*S1... o **trabalho** teve que ser todo reformulado, né ham crianças mais **imaturas** que coisas que a gente fazia antes não dá pra fazer agora e coisas que a gente precisa fazer que ta lá no primeiro ano que tem que fazer eu não consigo fazer eu tenho que mudar tudo.*

Estas professoras, com suas colocações sobre a turma, me suscitaram indagações sobre: “Afinal, o que se espera de uma turma de primeiro ano?”, “Qual mensagem passam ao falar de ‘agitados’, ‘falta de limites’, ‘não rendem quanto ao trabalho’, ‘imaturidade’?”, “Qual o comportamento esperado?” e “Quais projeções estão envolvidas neste processo de caracterização desta turma?”.

Vale ressaltar que, quando cheguei à instituição para conhecer a turma, ao conversar com a recepcionista, solicitando informações sobre a sala de aula deste primeiro ano, e se as crianças já estavam na sala de aula, após me indicar o local, esta me comentou que esta turma era “terrível”.

Estas afirmações têm em comum uma ênfase em aspectos emocionais e negativos, ou seja, aquilo que chamam de agitados, ou sem limites ou imatuross e

que, certamente, interferem nas relações em aula, são nada mais nada menos do que maneiras de expressar sentimentos que, por diversas situações, sejam das relações com colegas, familiares, sociais ou culturais, apresentam-se na forma de expressão de agressividade pelo movimento do corpo.

Um corpo que fala pelo olhar, pelo gesto, pela inquietude ou pela “imaturidade” apontada, porém não compreendido como expressão daquilo que conseguem realizar, suas possibilidades de aprender e responder a uma solicitação, mas sim como impedidores do conhecimento.

Constata-se, pelas falas das professoras, enfatizadas com maior veemência por S1 e S3, que existe uma expectativa que estas crianças, para aprender, necessariamente, devam ser calmas, quietas e mais “atentas”. O movimento e a agitação não fazem parte da aprendizagem.

*S1 - ...muitas crianças já alfabetizadas mas assim não sabendo brincar, não sabendo recortar, não sabendo pintar é uma turma que não, agora eu percebo assim eles tiveram uma evolução mas não é uma turma assim cativante que tu diz uma coisa pra fazer eles ficam super empolgados, não eles ficam assim naquela porque, porque já tão pensando em fazer outra coisa **eles só querem brincar**, né a ideia deles é o que né, me parece que eles ainda **não estão preparados pra sentar** poder fazer um **trabalho** o tempo todo tu tem que tá falando...[...]*

S3 - Tá, quando eles estão muito desorganizados eu tenho que avisar ou falar alguma coisa, a gente vai pedindo, pedindo né, geralmente o que eu faço é eu apago a LUZ que aí eles já sabem né, tem alguns sinais que a gente usa e chama a atenção, né, até eles se acalmarem, né, chama a atenção individualmente daqueles que ainda não conseguiram ouvir que tu tá... depois de todos estes sinais que tu deu ele ainda não conseguiu te atender daí eu vou pro individual e chamo a atenção individualmente, né...e quando eles vão bem sempre tem que elogiar, né, dando elogio individual porque eu acho que é importante praquela criança e importante para os outros verem e se estimularem também a agirem da mesma forma e o coletivo também pra eles se estimularem a agir daquela forma pretendida assim mais vezes.

Lacan afirma que o que é erotizado na criança é a atividade motora.

O corpo deve estar preparado para ficar sentado, para trabalhar e o apagar de luzes, escuridão, traz a criança qual expectativa, qual mensagem? Estas mensagens estão sendo positivas ao aprendizado ou apenas uma maneira de **controle** do movimento, da agressividade aparentemente visualizada na “desorganização” e “agitação” da turma?

Em contrapartida, está o reforço positivo, treinamento, recompensa, andando muito próximos e tornando-se parte do comportamento aceito dentro da sala de aula e que deverá ser copiado por todos.

Lapierre e Aucouturier (1984, p. 45) destacam “para que a criança não fuja do controle do Adulto, é absolutamente necessário que este discipline seu corpo, o mantendo, custe que custar, no nível de um corpo instrumentalizado”.

Estes autores identificam como adulto todo aquele que tem contato com a criança, sejam pais, responsáveis, professores, atendentes de creche, etc.

O corpo desta criança de seis anos que chega agora ao primeiro ano e “deve” se alfabetizar precisa de um corpo instrumentalizado, corpo racional, condicionado e treinado para poder aprender? O corpo dos sentimentos, das emoções, um corpo que brinca, criativo e expressivo está distante desta maneira de ensinar e aprender?

Outra professora caracteriza a mesma turma desta forma:

*S4...é um grupo haamm que tem muitas pulsões, assim, um grupo **agressivo**... eu vejo entre os meninos muita **competitividade** assim de **agressão** física mesmo, de querer se bater, de brincar de lutinha, isso pode ser uma brincadeira, mas eu vi que aqui na biblioteca muitas vezes com esta turma é diferente das outras turmas eles **são mais agressivos** uns com os outros é um grupo também que é difícil de tu cativar eles para alguma atividade [...] porque eu não consigo, não é, como eu vou explicar, como é um grupo **muito agitado** eu preciso de um certo tempo pra ir acalmando eles, porque se eu não dou este certo tempo pra eles mesmo irem se acalmando eu não consigo fazer a contação de histórias eles ficam um período aqui, haam, nesta **agressividade**, principalmente os meninos, como é uma turma que tem poucas meninas, eles são, eles têm isso [...] **eles precisam desse tempo** pra se acalmar no início porque senão não consigo desenvolver o trabalho.*

Verifica-se, nesta última fala de S4, a possibilidade do diferente fazer parte do contexto da aprendizagem, em que entende o necessário tempo para se acalmarem, mais do que as outras turmas. Esta escuta de S4 possibilita às crianças um outro comportamento diante daquele que ensina. Uma relação mais próxima e com uma maior visão de grupo.

Para Lapierre e Aucouturier:

Os professores não estão preparados para receber este corpo, como são ou deveriam ser os psicólogos clínicos ou psiquiatras. Eles têm medo da criança, desta criança real e autêntica que não respeita mais as regras do jogo pedagógico e da hipocrisia social. Muito vulneráveis a este nível, eles

não podem nem admitir, nem compreender na criança o que não reconheceram e nem aceitaram neles próprios (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 46).

Ao enfatizarem como algo que desqualifica a turma, mascaram, por meio dos termos “imaturos”, “agitados”, “desorganizados”, aqueles comportamentos diversos do padrão que, em sua maioria das vezes, não é aceito na sala de aula. Linguagem não-verbal expressando a necessidade de movimento que se evidencia pelo movimento do corpo, pois a criança necessita, quando atua, falar. Falar de suas questões imaginárias, de sua vida psíquica, lembrando que estamos nos reportando a crianças de seis a sete anos de idade.

A maior parte dos professores está condicionada, pela situação escolar tradicional onde cada um deve fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, participar com os outros da mesma atividade. Não se admite que se possa fazer outra coisa senão o que o mestre decidiu ou, numa pedagogia de grupo, o que o grupo decidiu (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 51).

Em outra das observações de aula em que a professora utilizava instrumentos musicais (pandeiros e triângulos), no primeiro momento, todos estavam sentados junto à parede e a professora coloca uma música que representava o Hipopótamo e a Joanelha, sendo que aqueles que tinham o pandeiro tocavam quando a música falava do Hipopótamo e os que tinham triângulo quando era a parte da Joanelha. Todas as meninas ficaram com triângulo. Ao comando da professora, trocavam de instrumento. É chamada a atenção pela professora para os sons graves e agudos, respectivamente da música. Todos deveriam fazer o mesmo movimento e o mesmo ritmo comandados pela música.

Fica evidente a dificuldade dos professores pelas próprias limitações de espaço, recursos materiais, tempo de aula e formação pessoal na exploração de situações diversas daquelas que estão em seu plano de aula, ou que fogem de um padrão esperado para aquela faixa etária.

O diferente se torna empecilho, transtorno da ordem, falta de limites daquela criança que ousa realizar seus desejos de criatividade, espontaneidade, de colocar, em sala de aula, uma linguagem que não estamos prontos para entender. Uma linguagem sem a necessidade da fala, uma linguagem que comunica sentimentos, emoções e verdades, por vezes, pouco ou nada aproveitadas. Existe ainda muito

forte uma necessidade de padronização das ações, que, de certa forma, é uma maneira de controle dos comportamentos das crianças.

Noutra observação, a turma foi dividida em pequenos grupos, em que cada grupo deveria organizar uma história com duas personagens diferentes. Estas personagens deveriam se movimentar ao som da música pré-estabelecida, enquanto os demais grupos observavam. Foram formados cinco pequenos grupos e algumas crianças do grupo que não estavam se apresentando começaram a saltar e se movimentar, sendo repreendidas pela professora, que coloca uma destas crianças, mais agitada, sentada num banco próximo à parede da sala, pois, naquele momento, não era sua vez.

Os diversos comportamentos corporais expressos espontaneamente pelas crianças manifestam seu acordo e seu interesse por aquele movimento apresentado e sua satisfação com esse, não necessariamente estaria desacatando a ordem ou tumultuando a aula.

Poucas são as experiências vivenciadas na escola em que cada um tem o direito de expressar seu sentimento, sua vontade, sua criatividade, desta forma, os comportamentos cada vez mais são tolhidos e nos momentos em que conseguem um pouco de liberdade usufruem de forma desordenada e atrapalhada.

Neste Retrato Falado da turma, aparece muito aquilo que as professoras definem como *desorganização corporal*, descrito abaixo:

*S3 - Tem que criar uma rotina, eu acho que com qualquer criança, mas eu acho que principalmente pra eles como eles tem essa **desorganização corporal** e enfim né... é importante que a gente mantenha a rotina, porque tudo que eles se desorganizam né então agora eles estão acostumados com esta rotina de várias aulas, né porque a maioria da turma ali são alunos novos de escolinha... também tem isso né..quando os alunos vem aqui da nossa pré-escola aqui eles já entram na rotina do Colégio mais facilmente porque a gente já trabalha porque algumas rotinas a gente já trabalha na educação infantil então como esta turma a metade já eram de escolinha onde a profe vem serve o lanche dá o lanche eu acho que num aspecto geral assim sim eles melhoraram, e enquanto a minha disciplina também eles atingiram sim foram além...*

Não estaria “esta desorganização” a serviço do aprender brincando para esta criança que recém inicia sua jornada no Ensino Fundamental?

Ao responder, a entrevistada S3 coloca o que desfavorece a turma conforme (Anexo):

S3 - Olha desfavorece a desorganização porque eles têm que ter uma atenção pra trabalhar uma língua estrangeira que não é a língua que eles usam todos os dias então sou eu que promovo esse momento né, como eles tem essa **desorganização** é muito difícil eles ficarem atentos a isso né então esta desatenção me atrapalha muiiito né, eles são... e o que me ajuda é que a grande maioria assim eu posso dizer 80% da turma, hoje eu posso dizer isso, eles pegam tudo muito rápido, eles compreendem muito rápido hamm aquela direção ou aquela, aquilo que tu tá mandando eles fazerem, então, seria esta desatenção, na maioria dos momentos, é difícil, mas quando tu consegue que eles prestem atenção, eles são rápidos, a maioria é rápida.

Em outra situação, o grupo assistia a um filme de desenho animado em Inglês, deitados ou sentados, como desejassem, em uma sala especial para este fim. O filme foi interrompido antes do final, pois tinha dado o sinal para o próximo período e, na saída, um dos alunos foi correndo pela porta para ir ao banheiro e a professora conteve o menino que disse: “*tu é uma idiota, não podia me puxar pelo braço assim*”. Ficou sentado na sala bravo e só saiu de lá quando a professora veio conversar com ele, porém este não quis ouvi-la.

Os tempos das aulas ainda estão muito limitados às sirenes dos Colégios, desfavorecendo o ritmo individual e de cada turma em específico. Este fator é apontado como necessário de se observar e identificar para a qualidade do aprendizado, principalmente destas crianças que, agora com 6 anos, ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Neste “retrato”, aparecem as imagens de questões relacionadas a limites, regras e combinações com o grupo:

S (Supervisora) - Eu posso te dizer assim oh, em termos de **regras**... eles sempre tiveram dificuldades aceitar **regras** né, que pra eles é muito difícil... **Limites** pra eles muito difícil. Este ano a professora tá fazendo um trabalho bem legal com eles só que aqui oh com **rédea puxada**, porque senão....

S4 - Aí a gente vai pra hora do conto, aí a gente senta em roda, então isto já é uma **regra**, sentar sempre em roda porque assim a gente consegue se vê né, então eu frisei muito isto na semana passada [...] **regras** em função dos livros assim do cuidado com o livro no primeiro dia eu falo muito, eu mostro um livro novo e mostro um livro, tem um que uma criança que riscou todo o livro, então eu mostro também que tem que ter cuidado com o livro. [...] mas questão de **regras** é mais isso assim e de grupo também na hora do conto né...

S2 - Desrespeitar algumas **regras**... e isso vai gerando conflitos, briguinhas, ansiedades, agitação... eu percebo isso sabe? Por exemplo, tá um quietinho fazendo uma coisa mas daí vem outro e já implica com aquele, e ele que ele não pode implicar com aquele porque aquele é estourado, mas ele vai justamente naquele que é estourado e aí as coisas já ficam agitadas sabe? ... o ambiente não fica tranquilo...

*S1 - ...é uma turma agitada e com dificuldade de **limite** né, alguns tentam fazer com que os outros ham não estabeleçam o que foi **combinado**, não façam o que foi **combinado** eu percebo isso né..*

*S2 - bom eu trabalho com uma turma na manhã e 3 na tarde e eu posso dizer que a turma da manhã é uma turma bastante eee ééé ela não é linear, ela é... como é que eu posso dizer... ela tem altos e baixos, ela é volúvel, compreende... então assim eu nunca, eu nunca to tranquila ali, eu tenho sempre que estar alerta naquela turma... [...] assim ó, aonde a gente não dá o **limite** eles tomam conta, mas eles tomam conta de uma forma que eu não acho que seja tão positiva assim, sabe, existem algumas brincadeiras que de... maldosas e se machucam, então a gente sempre tem que tá com aquela turma, ali parece... na linha, eu não consigo relaxar muito bem na turma. [...] eles tão sempre parece, pilhados assim...*

Este “retrato” da turma toma contornos pouco positivos para um aprendizado de qualidade e, principalmente, para uma qualidade relacional. Qual o significado do termo “rédea puxada”? Nas observações das aulas de S1 e S3, percebe-se, constantemente, a utilização do pedido de silêncio com os sons vocais com a boca (chiii). Ao observar uma das aulas de S2, vê-se a necessidade extrema de sua parte em controlar a movimentação das crianças. Desta forma, colocadas em duplas de frente uma para as outras e devem se movimentar ao sinal da professora realizando os movimentos e ações pré-determinadas a serem cumpridas. Pouco ou nada a criar ou explorar. Em seu modo de pensar a aula, ela acredita, como referiu na entrevista, se deixar para exploração livre ou deixar a turma criar eles acabam por se “machucar”.

Quanto destes “retratos” está contaminado pela “lente da câmera” da professora que, ao não ajustar o foco, visualiza a imagem distorcida da cena apresentada, respondendo, na maioria das vezes, ao que “viu” de uma foto com imagem distorcida?

O que poderá acontecer se deixar a turma criar, se expressar?

“Querer introduzir este corpo vivido e permitir-lhe exprimir-se, é uma atividade subversiva. Ela tende, com efeito, a destruir o caráter institucional das relações professor-aluno, mestre-aprendiz, baseado, na transmissão de um saber” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 45).

Vale a pena pensar o quanto desejamos que a criança responda ao modelo do Mestre e como ficamos frustrados se isto não acontece.

Em uma de minhas observações na sala de aula desta turma do primeiro ano, a professora apresentava o cavalo como um símbolo para os gaúchos, um elemento da cultura gaúcha, conforme observação:

OP (Observação Pesquisador) – [...] fala do gaúcho que gosta de tomar seu chimarrão e também gosta muito de seu cavalo que é seu amigo inseparável. Nesse momento um dos alunos se levanta da classe e começa a imitar um cavaleiro cavalgando com seu cavalo bem no meio da sala de aula. A professora imediatamente solicitou que ele sentasse para fazer o desenho sobre o gaúcho, se concentrasse em seu trabalho, que ali não era o momento para isto.

A professora não aproveitou a situação para quem sabe realizar alguma atividade de movimentação com estas crianças, explorando o movimento do cavalo.

Vê-se que as linguagens corporais não fazem parte do cotidiano da sala de aula, que ali se deve ter um corpo disciplinado e quieto.

Somente desta forma pode-se aprender?

Ainda sobre a expressão da criança por meio do desenho, para Melman (2009, p. 81), o desenho infantil, a expressão figurativa espontânea da criança é organizada como um rébus, como um sonho, ou seja, todas suas projeções inconscientes, expectativas, frustrações estão presentes.

A criança expressava suas imagens mentais por meio do jogo simbólico na imitação de um gaúcho sobre seu cavalo. Nosso entendimento deste jogo simbólico vem pela via da Psicanálise.

Desta maneira, toda atividade que seja representativa do mundo imaginário por meio da ação está considerada como simbólica, como simbolização. Ao representar um cãozinho, um super-homem, mulher gato, a mãe, o pai, a professora, a bailarina, o cavaleiro, há uma vivência imaginária produzida nas sessões de Psicomotricidade Relacional, nos jogos, nas brincadeiras e, também, na própria sala de aula.

A criança ao imitar o gaúcho cavalgando em seu cavalo comunicou com seus gestos, olhar, expressão facial, toda uma vivência imaginária por meio de uma expressão simbólica vivida corporalmente.

Em Lacan (1998, p. 302), encontramos “a fala com efeito, é um dom de linguagem, e a linguagem não é imaterial. É um corpo sutil, mas é corpo. As palavras são tiradas de todas as imagens corporais que cativam o sujeito.”.

O desenho foi a expressão solicitada pela professora que não percebeu a movimentação da criança como linguagem sutil pela via do corpo.

Há a escuta do verbal e não-verbal na sala de aula, e suas expressões?

Em outra de minhas observações em sala de aula desta turma de primeiro ano, em dez minutos de atividade com a professora S3, esta solicitou silêncio dez vezes, fazendo um som com a boca, “chiii”, som vocal utilizado também pela professora tutora da turma. Descrevo, conforme Anexo II, parte da observação em sala de aula:

OP - ... Assim que as crianças vão entregando seus trabalhos a professora comenta - “dá pra caprichar mais neste desenho einh!” – solicitando que as crianças voltem a sua classe e continuem fazendo seu trabalho (desenho e pintura). Seguem os sons com a boca emitidos pela professora, que em dez minutos emitiu dez sons (chiii). A expressão da professora é sempre séria durante todo tempo da aula.

De que forma estava sendo feita a escuta destas crianças? De que maneira estava sendo expressa esta necessidade de escuta se a menor agitação ou conversa da parte das crianças ocorria o pedido de silêncio pela professora?

Onde estas crianças procuram ser escutadas no Colégio? Em que momento são ouvidas?

Professor está distanciado por sua mesa, por sua fala, expressão vocal (chiii) e sua expressão facial sem sorrir.

Lapierre e Aucouturier (1984) colocam seu pensamento sobre a escola: “Na escola atual, a frustração é maciça, quase total e absolutamente prematura. Em sua pressa de fazer da criança um adulto, a instituição escolar não lhe deixa tempo de viver sua maturação afetiva”.

Lembro que esta afirmação destes autores se situa nos anos 70 na França, ou seja, há mais de quarenta anos e vivemos as mesmas inquietações na atualidade e, infelizmente, a mesma falta de importância nas questões psicoafetivas na Educação.

Estes mesmos autores afirmam:

Parece-nos lógico pensar que, se a criança tivesse a possibilidade de viver e dominar seus fantasmas neste período de sua vida, não seria necessário fazê-la revivê-lo, como ocorre frequentemente, através de uma psicoterapia tardia que se choca com todas as defesas que os anos de insucesso obrigaram-na a estruturar (Ibidem, p. 51).

Neste “retrato falado” desta turma, ficam evidenciadas as questões comportamentais e de relações em que o Colégio pouco faz, pouco sabe e pouco investe, e que os próprios pais não conseguem auxiliar pela simples falta de informação e conhecimento da importância dos fatores psicoafetivos e relacionais na Educação.

Este é o Retrato Falado desta turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, mas, quem sabe, de muitas e muitas “turminhas” de primeiro ano de tantos colégios espalhados por este território brasileiro.

Nossa intenção foi de verificar, pela perspectiva dos olhares das professoras, qual a relevância do Verbal e do Não-Verbal na sala de aula para a qualificação das mensagens, da comunicação, entre professores e alunos em suas intervenções diárias.

Segundo Bloco

3 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL: O PRAZER DO JOGO LIVRE E ESPONTÂNEO – TRANSBORDAMENTO DA AGRESSIVIDADE

Durante meu percurso na educação como professor, senti a necessidade de buscar, cada vez mais, uma qualificação na relação educador-educando ou professor-aluno, dando sentido e consequência a minha atuação profissional. Percebi que esta qualificação passou pela descoberta da Psicomotricidade e culminou com a Psicomotricidade Relacional.

Desta forma, dando início a este segundo bloco, apresento o contexto histórico da Psicomotricidade e da Psicomotricidade Relacional. Logo após, apresento parte das sessões realizadas com as crianças, entrecruzadas com as atividades realizadas em aula, apontando e fazendo uma reflexão sobre as demandas das crianças e o transbordamento da agressividade detectada neste grupo como o fator de maior importância e por não ser “aceito” na educação.

Este “tamponamento” da agressividade, principalmente pela via do controle, da “disciplina”, irá aparecer nos momentos em que a criança, em sua ânsia de aprender, se movimenta, fica inquieta, deseja correr, agir com seu corpo e acaba não encontrando, por parte do educador, a tranquilidade e segurança necessárias ao aprendizado.

Esta movimentação e agitação são percebidas como “bagunça”, desordem, muitas vezes, como falta de limites e que, na realidade, em certas ocasiões, não passam de vontade de descoberta do novo.

Percebo, nestes meus mais de vinte e cinco anos como professor de Educação Física na escola, o quanto, na maioria das aulas, deixamos de tratar daquilo que realmente traz CONSEQUÊNCIA a nossos alunos, ou seja, O DESPERTAR PARA O PRAZER DE APRENDER A APRENDER, ou seja, estar realizando a atividade no Colégio com interesse e desejo de estar ali naquele momento.

Isto vale, com maior importância ainda, para as crianças que ingressam agora com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Precisamos que a Educação evolua e desenvolva no Sujeito aprendente este prazer de aprender. O brilho nos olhos, da descoberta do novo, do aprendizado para vida, com CONSEQUÊNCIA.

E a criança sabe muito bem, pois seu desejo de correr, pular, rir, brincar, rolar, subir em obstáculos, ficar de cabeça para baixo e se divertir é natural e espontâneo. Todas suas células estão em movimento, crescimento, com sede de aprendizagem.

Não um aprendizado da técnica, do jeito “certo” de fazer, que obtenha mais resultado, mas pelo simples fato de buscar o movimento corporal e experimentar novas maneiras e formas de movimentar seu corpo e de se relacionar com os demais. A criança sabe que é assim que se aprende verdadeiramente e para toda vida.

Aprender com emoção!

Ser feliz!

As crianças da Educação Infantil me ensinaram que o que mais queriam era se divertir em minhas aulas. E eu tentava fazer de minhas aulas uma experiência

ÚNICA para cada uma delas, experiência em que, a cada momento, surgiria o IMPREVISÍVEL.

Este imprevisível terá suas possibilidades de surgimento ou não muito mais pela postura do professor do que pelo conteúdo, técnica ou organização do ambiente em que se ensina. Senão, vejamos, a partir de fragmentos do texto “Desaprender a lição” que Afonso Romano de Sant’Anna, poeta, em seu discurso na formatura de uma turma de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, utilizando a citação de “Aula” de Roland Barthes, o que propõe à plateia:

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe, mas em seguida vem outra idade em que se ensina o que não sabe”...

Segue afirmando que:

[...] é preciso “desaprender”, “deixar trabalhar o IMPREVISÍVEL” até que surja a chamada “sapiência”, uma sensação de “nenhum poder”, “um pouco de saber”, mas com “o maior SABOR possível”...

E onde se situa a possibilidade de surgimento do IMPREVISÍVEL, dentro da sala de aula, nas aulas de Educação Física, Música, Inglês, Biblioteca, Religião, para que surja a sapiência? Na relação do professor e do aluno, pois percebam na sequência de seu discurso:

[...] o professor pensa ensinar o que sabe o que recolheu nos livros e na vida. Mas o aluno aprende do professor não necessariamente o que o outro quer ensinar, mas aquilo que quer aprender. Assim o aluno pode aprender o avesso ou o diferente do que o professor ensinou. Ou aquilo que o mestre nem sabe que ensinou, mas o aluno reteve. O professor, por isto, ensina também o que não quer algo de que não se dá conta e passa silenciosamente pelos gestos e paredes da sala. Assim o melhor professor seria aquele que não detém o poder nem o saber, mas que está disposto a perder o poder, para fazer emergir o saber múltiplo. Nesse caso, perder é uma forma de ganhar e o saber é recomeçar [...].

Ao apresentar o chamado, o IMPREVISÍVEL ocorre na tentativa de despertar aquilo que, em Psicomotricidade Relacional, aprendemos em nossa formação: buscar, a todo o momento, nossa espontaneidade, para entrar em relação o mais profundamente possível com a criança diante deste Adulto que deverá “desaprender” a lição para poder deixar surgir o saber múltiplo.

A Psicomotricidade Relacional surge da Psicomotricidade e apresenta suas diferenças. Para tanto, iremos contextualizar estes temas a partir de agora.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE E DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.

A História da Psicomotricidade, de certa forma, está imbricada com a própria História da Humanidade e da utilização de seu corpo em movimento. Corpo este que repousa em uma herança de vinte séculos de dualismo, de acordo com Lapierre (2002, p. 11), “corpo e alma, depois corpo e espírito. Passamos de um corpo culpabilizado, corpo mortal, matéria, corpo de pecado, dualismo teológico, a outro corpo que existe porque pensa, porque é espírito, não porque sente, percebe ou age. Dualismo cartesiano”.

Vislumbramos um corpo integrante da globalidade do ser humano, um corpo agindo, um corpo ator, um corpo atuante, vivo, portanto, constituído por meio das relações do sujeito com o outro. Uma visão Global de ser humano: Afetivo, Cognitivo, Psicomotor e de Espiritualidade (valores).

A Psicomotricidade é um termo do início do século XX e me chamam a atenção fatos paralelos que revolucionaram o pensamento da humanidade também ao início deste século, tais como os estudos de Freud com a criação da Psicanálise, em 1896, o destaque ao inconsciente, e à teoria da sexualidade infantil em 1905. Em 1909, Dupré cria o termo Psicomotricidade para evidenciar o paralelismo entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento intelectual entre os “débeis mentais”. (Ainda em 1905, Einstein desenvolve a Teoria da Relatividade restrita, trazendo a noção de que não há movimentos absolutos no Universo, apenas relativos).

Encontramos em Fonseca:

A psicomotricidade na sua essência não é só a chave da sobrevivência, como se observa no animal e na espécie humana, mas é igualmente, a chave da criação cultural. Em síntese, é a primeira e a última manifestação da inteligência. A psicomotricidade, em termos filogenéticos, tem, portanto, um passado de vários milhões de anos, porém uma história restrita de apenas cem anos (FONSECA, 2004, p. 25).

A libertação gradativa do polo orgânico da psicomotricidade iniciou-se por Ajuriaguerra, situando-se num prisma psicofisiológico, relacionado à aprendizagem e à vida psicoafetiva, vinculado aos afetos e às emoções. Ele delimitou os termos motricidade e psicomotricidade. Ajuriaguerra (1980, p. 211) dizia que “as modificações tônicas acompanham normalmente não apenas cada afeto, mas

também cada fato de consciência”. A Psicomotricidade é percebida como atividade de um organismo global ou total, expressando uma personalidade inteira e correspondente à análise geral do indivíduo, traduzindo certo modo de ser sob o ponto de vista motor, caracterizando todo o seu comportamento.

Ajuriaguerra (1993, p.211) concorda com Wallon quando aborda a importância da fusão afetiva primitiva em todos os desenvolvimentos posteriores do indivíduo, fusão que se exprime por meio de fenômenos motores, em um diálogo que é o prelúdio do diálogo verbal posterior e que Ajuriaguerra chama de “diálogo tônico”. Este diálogo tônico, que coloca o indivíduo por inteiro na comunhão afetiva, só pode ter como instrumento à sua altura um instrumento total: o corpo.

Desta forma, a psicomotricidade entra na história e no século XX como uma ciência que estuda a unidade indivisível do ser humano: o soma e a psique. Soma = organismo, corpo, e Psique = processos psíquicos.

Em 1982, André Lapierre, francês, é convidado, pela primeira vez, a vir ao Brasil no primeiro Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, promovido pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBTP), trazendo esta nova abordagem da Psicomotricidade Relacional, revolucionando os métodos até então conhecidos, sendo iniciado o primeiro curso de formação em Psicomotricidade Relacional no Rio de Janeiro.

Em 1986, ele volta ao Brasil no IIº Congresso Brasileiro de Psicomotricidade da SBTP, em Porto Alegre, mostrando o caso “Bruno”, polemizando as intervenções terapêuticas devido à proximidade e ao envolvimento corporal que ele e Aucouturier propunham como auxílio às crianças com dificuldades. Neste congresso, apresentei minha monografia da especialização em Educação Psicomotora como tema livre e, desta forma, conheci os estudos de Lapierre.

Em 1988, André Lapierre percebe que aqueles que estavam buscando a formação em Psicomotricidade Relacional revelavam que estavam muito mais interessados em entender suas problemáticas psicoafetivas, uma terapia, do que buscando uma formação e, desta forma, ele cria juntamente com sua filha Anne Lapierre a Análise Corporal da Relação – ACR.

Lapierre (2002, p. 34) cria, nos anos 60-70, a Psicomotricidade Relacional “colocando ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos”.

Lapierre faleceu em seis de abril de 2008 deixando-nos um legado excepcional a ser seguido, ampliado e estudado com toda profundidade e seriedade que sempre demonstrou em suas obras e sua vida de “semeador”.

Esta metodologia apaixonante, e ainda muito pouco conhecida e divulgada no ambiente escolar, clínico e empresarial, carece de aprofundamento teórico e prático, que dará sustentação a sua aplicabilidade e atuação.

3.2 PSICOMOTRICIDADE – ÁREAS DE ATUAÇÃO

A Psicomotricidade, de acordo com Bueno (1998), como área de atuação, pode ser subdividida em Estimulação, Terapia, Reeducação ou Educação.

O mesmo tema para Lapierre e Aucouturier (1984) é formulado transpassado pelos conceitos Lacanianos do Real, Simbólico e Imaginário, obtendo, desta forma, outra visão dos mesmos conteúdos.

A atuação como Terapia situa o registro do Imaginário, ao se dirigir às crianças diagnosticadas como francamente doentes, considerando prioritariamente a patologia de seu comportamento; como Reeducação oscila inconfortavelmente entre o Real e o Imaginário, se dirigindo às crianças que “flutuam” entre o diagnóstico de “normais” e “patológicas”, cuja grande maioria chama a atenção ao fracassar na escola; em Educação, temos o registro do Real, reportando-se a crianças consideradas como “normais”, segundo o mesmo Lapierre. Este mesmo autor complementa afirmando: “Que se trate de Educação, de Reeducação ou de Terapia, deve-se considerar o ser humano em sua GLOBALIDADE, quer dizer, nas duas dimensões de sua vivência: REAL e IMAGINÁRIA pela via do SIMBÓLICO” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 54).

3.3 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – O ADJETIVO RELACIONAL

Sem dúvida, a colocação do adjetivo Relacional tem uma intencionalidade, marcando a especificidade desse método, indicando que a atenção a este trabalho está centrada e concentrada sobre a relação, sobre o conteúdo simbólico dessa relação, ou seja, o foco psicoafetivo.

A Psicomotricidade Relacional é ainda muito pouco divulgada tanto no Brasil como no mundo. Conforme Mastrascusa (2011):

A Psicomotricidade Relacional não é vista como uma técnica que possa ser aplicada da mesma forma, nos mesmos ambientes, e sim melhor definida **como um método, onde seus passos possam ser constantemente atualizados às situações que vão sendo vivenciadas** (MASTRASCUSA, 2011, p. 23).

A intensidade das vivências, seus conteúdos devem, pois, ser analisados, decodificados e compreendidos a *posteriori*, nada está pronto e acabado, muito antes pelo contrário, vão surgindo e acontecendo as transformações a cada ato ou imobilidade.

Especificaremos melhor o que designamos de “método pedagógico” no próximo subitem.

Nosso objetivo em psicomotricidade relacional é o de detectar, na medida do possível, os sentimentos conflituais reprimidos no inconsciente que provocam perturbações na vida afetiva e relacional da criança. Esses sentimentos se expressam espontaneamente no jogo, e de maneira mais autêntica se o adulto o favorecer, entrando ele também no jogo não-verbal (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 107).

Todo o material necessário ao acontecimento relacional está, desde o início da sessão, colocado pelas crianças que, mesmo sem falar, o apresentam. Deve, então, o professor (Adulto) entrar nesse jogo não-verbal, livre e espontâneo, e participar efetivamente destas histórias que serão contadas pelas crianças quando brincam, no acordo e desacordo corporal, no encontro e desencontro das situações emergentes.

Encontramos em Lapierre: “O meu caminho conduziu-me àquilo que chamei de Psicomotricidade Relacional, colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos” (LAPIERRE, 2002, p. 34).

O ensino na visão “Racional” ou Funcional é baseado na transmissão verbal, oral ou escrita, sobre a base visomotora, olho-mão somente, excluindo a globalidade do sujeito.

No entanto, sabe-se que os espaços gráfico e matemático necessitam de uma base, ou seja, uma organização e uma estruturação da consciência corporal, do

espaço corporal, que se dá por meio de atividades globais e vivenciais, não apenas por atividades intelectuais.

A Psicomotricidade “Racional” ou Funcional preocupa-se com a intelectualização do corpo; o corpo como instrumento mecanizado, esquecendo e desprezando toda a riqueza e a variedade de atividades corporais em que a própria criança pode criar, explorar, escolher, tanto os materiais quanto as atividades a realizar com o corpo e os objetos.

Na Escola, então, se começa a perceber que as dificuldades das crianças, ao se materializarem no plano cognitivo, eram, em realidade, de origem mais profunda, ligadas a transtornos da subjetividade, a dificuldades psicoafetivas, a problemas de comunicação e de relação, a conflitos inconscientes relacionados frequentemente a imagens parentais, vivenciadas na primeira infância.

Entendemos que todo o movimento corporal vem carregado de sensações psíquicas, de desejos, de satisfações e prazeres, de frustrações e proibições; também é verdade que estas mesmas sensações são geradoras de fantasmas e conflitos inconscientes recalcados. Esses fantasmas são produções inconscientes capazes de motivar comportamentos sem que o sujeito tenha consciência deles, escapando ao controle, surgindo, inesperados.

A obra intitulada *Fantasmas corporais e práticas psicomotoras*, de Lapierre e Aucouturier (1984), vem mostrar a importância do envolvimento do corpo do educador ao alcance das crianças. Na educação tradicional (ou Racional), este corpo está protegido por um *status* de mestre, adulto, ereto, de pé, equilibrado, sólido, inacessível.

Estes autores perceberam que, dando acesso às crianças a esse corpo do adulto, abririam um novo caminho, que é o da fantasmática corporal:

O corpo do adulto nos fantasmas da criança, e também o corpo da criança nos fantasmas do adulto. [...] tenta atingir o nível do imaginário no sentido laciano do termo, isto é, os fantasmas inconscientes que subentendem tanto o comportamento como a linguagem. [...] Quando se está consciente dessa fantasmática (dos fantasmas do outro e de seus próprios), é possível estabelecer neste nível uma relação de ajuda cujo objetivo é favorecer o acesso a uma autonomia responsável (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 66).

Para tanto, o Adulto (professor, terapeuta, profissional) que deseja trabalhar com Psicomotricidade Relacional deve estar ciente da necessidade de uma

formação pessoal que contemple estes aspectos, ou seja, entender sua problemática corporal para não impor à criança seu próprio desejo e estar, desta forma, conscientemente, disponível ao desejo da criança.

Encontramos em Lapierre:

Conhecer-se a si mesmo, muito bem, mas como chegar lá? Durante séculos, o único método possível parecia ser a introspecção, essa observação da consciência por ela mesma, até que Freud coloca em evidência os limites dessa consciência e a existência do inconsciente. Se temos tanta dificuldade para conhecer-nos, é porque temos bem pouco acesso ao nosso inconsciente, embora este último determine, em grande parte, aquilo que somos (LAPIERRE, 2002, p. 67).

3.4 MÉTODO PEDAGÓGICO – O VERBAL E O NÃO-VERBAL

A Psicomotricidade Relacional na Educação visa ao desenvolvimento global do ser e à atenção nas dificuldades de aprendizagem e das relações. Destaca-se como atuando nas áreas Psicoafetiva, Psicomotora, Cognitiva e da Espiritualidade – Visão Global do Ser.

Além disso, tem sua base nos fatores **Psicoafetivos**, partindo do pressuposto que, por meio das relações, pode-se qualificar a aprendizagem e o desenvolvimento harmônico do ser humano em busca da autonomia. Com os mediadores da comunicação, como o olhar, o gesto, o toque, as vocalizações, busca-se a desculpabilização do corpo e das relações. Destaca-se o fator imponderável do inconsciente na Educação como essencial para as aprendizagens.

Dentro da visão global, percebe-se o fator **Psicomotor** como sendo o movimento como propulsor das ações, de nossas vivências, atuando de forma livre e espontânea, criativa, valorizando a expressividade psicomotora, suas capacidades, habilidades, possibilidades e potencialidades. Favorecendo a apropriação do Esquema Corporal, das Coordenações e Percepções, com a vivência simbólica no brincar livre e espontâneo, como afirma Lacan: “na criança o simbólico é primeiro”.

As questões **Cognitivas** são ressaltadas com a busca da reflexão, do pensamento crítico e do raciocínio lógico, fundamentais para autocrítica. Também na resolução de problemas, vencendo obstáculos, superando seus medos e frustrações com inteligência criativa, na construção e na desconstrução de projetos por meio do brincar com situações que favoreçam a comunicação para autonomia do sujeito.

Finalizando esta visão global do ser, resta apresentar a **Espiritualidade**, ou seja, o Desenvolvimento de Valores de Solidariedade, de Respeito às diferenças, de Fraternidade, de Cooperação, de Sustentabilidade, com atitude pró-ativa e participativa, respeitando para ser respeitado.

Quando apresento a Psicomotricidade Relacional na Educação penso que estes fatores devam ser destacados, pois, ao se falar do jogo livre e espontâneo, pode-se passar a impressão de um “fazer o que quiser” ou *laissez-faire*, fragilizando e desmerecendo este método inovador, fantástico e apaixonante em sua aplicação.

A Psicomotricidade Relacional é um Método e não uma Técnica. Esta afirmação pretende colocar a importância nas diferentes maneiras de sua utilização, de acordo com as possibilidades de cada sujeito e, muito menos, como uma técnica, que poderia ser utilizada e aplicada a qualquer sujeito da mesma forma.

Também se afirma como um método, pois tem uma sequência pedagógica, que se desenvolve por meio do que se chama de Ritual. Este Ritual, como significado da palavra já diz, segue normas, rotina, padrões de organização sem, mesmo assim, descaracterizar o respeito à singularidade de cada um e à espontaneidade do psicomotricista relacional, fundamentais para utilização desta ferramenta.

As sessões de Psicomotricidade Relacional organizadas para esta turma do primeiro ano foram focadas no sentido de perceber qual a demanda deste grupo, que vem caracterizado como agitado, agressivo, imaturo, sem limites, e que gera preocupação a seus professores e direção devido a esses fatores.

Sabedor do pequeno número de encontros com esta turma, num total de dez sessões, procurei perceber qual a demanda e necessidade desta turma, organizando as sessões no sentido de desenvolver no grupo uma maior qualidade nas relações entre as crianças. Desta forma, apresento partes das sessões, realizadas de agosto a novembro do ano de 2011, com intuito de, pouco a pouco, ir apresentando esta metodologia entrecruzando teoria e prática.

Irei descrever agora os momentos da organização de uma sessão de Psicomotricidade Relacional, exemplificando com as situações vivenciadas nas sessões com as crianças desta turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de um Colégio particular de Porto Alegre, RS, BR, procurando apontar aquilo que pudesse detectar como demanda ou necessidades verbais e não-verbais destas.

3.4.1 Ritual de Entrada

Como método pedagógico, a Psicomotricidade Relacional se desenvolve seguindo um “Ritual”. Este Ritual, como já foi dito, segue normas, padrões de organização.

Dos momentos da sessão, iniciarei descrevendo o Ritual de Entrada, em que os **sujeitos** (crianças) são recebidos na sessão. Este é um momento de acolhimento do grupo, de escuta verbal.

O grupo, no caso a turma deste primeiro ano, se reúne sobre o tapete do psicomotricista relacional em nosso primeiro encontro. Todo o psicomotricista relacional tem um tapete que faz parte dos seus materiais, neste caso, pessoal, necessários para uma sessão e que iremos ressaltar sua importância na formação deste, quando abordarmos o tópico formação pessoal.

Este tapete torna-se o ponto de referência tanto para as crianças como para o psicomotricista relacional. Ali, ele recebe as crianças aceitando-as todas em sua “casa”, abrindo as portas e convidando-as a desfrutarem de momentos de alegria, partilha, relacionamentos e, claro, também de conflitos e frustrações, vividos intensa e, por vezes, tranquilamente, por meio do jogo livre e espontâneo.

Para tanto, neste momento inicial, faz-se necessário à verbalização de como cada um chega no “*setting*”, no ambiente, o que o traz à sessão, qual sentimento está presente.

Vale ressaltar que faz parte do “*setting*” todo o ambiente preparado para aquele momento, toda atmosfera daquele local que recebe e envolve as crianças.

A partir deste momento de chegada, de acolhimento, são feitas as combinações de convivência, tendo como base três regras fundamentais:

- Cuidar de si;
- Cuidar do outro;
- Cuidar do ambiente e dos materiais.

Estas três regras fundamentais vão permitir à criança, ou melhor, ao sujeito que estiver vivenciando o jogo livre e espontâneo em Psicomotricidade Relacional (criança, adolescente, adulto, 3ª idade) realizar tudo o que desejar fazer, tudo que lhe passar pela cabeça, sob a condição de permanecer dentro dos limites da expressão simbólica, considerada como as expressões aceitas no social/na cultura.

As crianças ao entrarem na sala para realização da sessão são solicitadas que tirem seus tênis, casacos, com intuito de deixá-los o mais à vontade e descontraídos possível.

Interessante recorrer ao que Lapierre e Lapierre (2002, p. 104) descrevem sobre descalçar-se para entrar na sessão, ligando ao fato de que: “Descalçar-se para entrar num lugar é de certo modo fazer deste lugar a ‘própria casa’, aceitar certa intimidade, certa confiança, privar-se da segurança de poder sair, já que para sair é preciso estar calçado.”.

Foi o que ocorreu com esta turma do primeiro ano ao entrarem pela primeira vez no “setting”. Este movimento inicial de tirar o tênis causou certa euforia no grupo, que logo, em seguida, se dirigiu ao tapete.

Todos queriam ficar perto do psicomotricista relacional. Queriam falar, saber o que iam fazer. Então, foi feita a apresentação de cada um e, logo após, iniciamos as combinações com as três regras fundamentais, porém as crianças não conseguiam escutar, pois todos queriam falar ao mesmo tempo.

Disse a eles, então, que, se não conseguíssemos conversar e fazer as combinações, não poderia iniciar as brincadeiras, o que, por alguns instantes, favoreceu a permanência de alguns escutando, porém, logo em seguida, voltavam a se dispersar. Pareciam muito ansiosos e curiosos com o que iria acontecer.

Durante o primeiro semestre, fui apresentado a eles e a seus pais, portanto, sabiam que iriam realizar brincadeiras comigo. Conheci-me das observações em sala, no pátio, nas aulas especializadas, conversava com eles, mas agora tinha chegado o momento de realmente brincarmos juntos. Toda esta expectativa estava em jogo naquele momento.

E seus corpos falavam e gritavam ao mesmo tempo, falando desorientadamente, euforicamente; mas era necessária a primeira combinação, a escuta inicial para o andamento desta e das demais sessões. O limite é estruturante.

Após muitas tentativas, com mais de dez minutos passados do Ritual de entrada sem conseguirmos escutar os colegas e as combinações, decidi que iríamos voltar à sala de aula e que, naquele momento, não conseguiríamos realizar nossa primeira sessão.

Para mim e para as crianças, foi uma frustração grande, se percebia em seus gestos e olhares, porém necessária: se fazia imperativo este limite inicial.

Começaram, então, a colocar novamente os tênis, alguns dizendo o nome de um dos colegas que mais conversava como sendo dele a “culpa” deste retorno à sala de aula, eis que, decorridos alguns minutos, uma criança solicita mais uma chance ao grupo.

Então, o psicomotricista relacional pondera com eles a necessidade da escuta e voltamos a fazer a roda inicial sobre o tapete. Realizamos as combinações das três regras fundamentais (cuidar de si, cuidar dos colegas, e cuidar do ambiente e materiais) com uma escuta e conversa mais atenta sobre os “porquês” destas regras e, finalmente, iniciamos a sessão.

Nestes primeiros quinze minutos de início de sessão, de idas e voltas ao tapete para as combinações, reconheço a necessidade premente deles serem escutados, de conseguirem se expressar, demanda muito forte de proximidade com o adulto, de sentar a seu lado, quem sabe, daquilo que Lapierre e Aucouturier chamam de *Fusão*.

A Fusão ao nível corporal é um estado emocional muito profundo. [...] A liberação do desejo fusional pelos estados emocionais é evidente; em qualquer situação de grande intensidade emocional (alegria ou tristeza) os corpos se aproximam (estou perto de você) e frequentemente entram fisicamente em contato direto (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 39).

Naquele momento de euforia pelo início de uma atividade que estavam esperando há algum tempo, a novidade, ou mesmo o “simples” tirar o tênis para entrar na sessão, a expectativa do que iria acontecer naquela sala com uma pessoa que pouco conheciam, mas que já os acompanhavam nas atividades do colégio, gerou, inevitavelmente, um estado emocional em que qualquer educação ensina a recalcar, em nome de um pretendido domínio da emoção.

Porém, como afirmei anteriormente, o limite é estruturante e necessário, as regras, as combinações, colocando a eles a importância da escuta e, principalmente, em evidência o desejo ou não deles realizarem as atividades, dando sentido àquilo que realmente desejam realizar.

Mas será que o Colégio está escutando suas demandas verbais e não-verbais em suas aulas? As professoras/educadoras estão capacitadas a esta escuta, daquilo que não é dito pela palavra?

Lapierre e Lapierre (2002) afirmam:

Quando falamos de disponibilidade, é realmente disso que se trata: estar disponível ao desejo da criança e não impor-lhe constantemente nosso próprio desejo. Nossas sessões de psicomotricidade são feitas essencialmente de escuta e de disponibilidade totais, incluindo corporais. A necessidade mais profunda da criança, como a de todo ser humano, é a de ser escutado, inclusive na intimidade dos sentimentos que para ele mesmo não são conscientes (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 51).

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional, o Ritual de Entrada também serve para sinalizar ao psicomotricista as possíveis demandas da turma, pelo comportamento observável destas crianças, assim como para a organização e planificação do transcurso da sessão, que vai se constituindo no próprio decorrer das propostas que se apresentam tanto demandadas pelas crianças como pelo próprio psicomotricista relacional.

No ritual de entrada, pode ser dada alguma consigna ao grupo, como uma ideia geradora e condutora de um pensamento, de um pedido ao grupo, um caminho que poderá e deverá evoluir na perspectiva dos participantes, como por exemplo, *“criar novas brincadeiras com os materiais.”*

No início de uma das sessões com esta turma, ocorreu o que descrevo abaixo:

RS (Relato de Sessão) - “Na entrada desta sessão ao serem desafiados a criarem novas brincadeiras com os materiais disponíveis para sessão (cordas e lençóis), o menino “A” disse... vou brincar de chutar a “L”... o que demonstra uma agressividade direcionada a esta menina, sugerindo sua vontade, desejo de aproximação por diversos fatores, porém pela via do contato agressivo. Ao retomarmos as 3 regras básicas de convivência na sessão ele se dá conta que estaria machucando a colega, mas ressaltou que estava brincando.”

Esta conversa inicial pode sinalizar desde pequenos conflitos, como situações que estão emergentes e aparecerão no decorrer do jogo livre e espontâneo, que é o caso deste menino que, de forma agressiva, expressa seu desejo de aproximação com esta menina.

Veremos, a seguir, a descrição sobre o desenvolvimento do jogo livre e espontâneo dentro das sessões realizadas com esta turma.

3.4.2 Jogo Livre e Espontâneo

Superada esta primeira etapa do RITUAL DE ENTRADA, iniciamos o brincar livre e espontâneo em que, geralmente, disponibilizamos o material escolhido para a sessão no centro da sala.

Seguindo no exemplo daquele menino “A” descrito anteriormente, o qual verbaliza que iria “brincar” de chutar a menina “L”, quando inicia o jogo livre e espontâneo com os materiais, ele vai provocá-la, não chutando a colega, mas pegando sua corda ou lançando a corda em sua direção, confirmando nossa hipótese que demonstra seu desejo de aproximação, de contato, pela via da agressividade. Uma das maneiras possíveis de evolução neste caso é a possibilidade dele, quem sabe, compartilhar com esta menina um jogo juntos, transformando sua agressividade em partilha, convivência.

Nosso intuito, ou seja, nosso objetivo maior é o trabalho com o grupo, a evolução da turma como um todo e não especificamente uma criança do grupo. Nesta visão de grupo, entendemos que somos todos diferentes, temos interesses diferentes e formas diferentes de brincar, de explorar o material e o ambiente, de criatividade, agressividade, tomada de iniciativa ou de espera pelo convite na brincadeira, liderança, aceitação ou recusa, refúgio no grupo ou recusa do grupo, etc. Enfim, uma enormidade de possibilidades de troca de experiências de aprendizagens.

Rompe-se, desta forma, com o ensino tradicional, deslocando a imagem do “Mestre” que tudo sabe e que, por isto, as crianças devem segui-lo, e todos devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e, de preferência, terminar juntos a realização das tarefas. Neste caso, o “Mestre” é aquele que dirige, determina, coordena as atividades do grupo, corrigindo os que se desviam do rumo estabelecido.

Esta disciplina coletiva leva o grupo a certa forma de socialização com imposição de regras, mas também a um conformismo social, à perda da responsabilidade, pois alguém responde por nós, a uma alienação da identidade. Quem sabe também a esta agitação e “imaturidade”, por muitas vezes citadas pelas professoras desta turma, como sendo características do grupo.

Não queremos uma disciplina AUTORITÁRIA e sim com AUTORIDADE na sessão. O psicomotricista relacional é o Adulto da sessão, portanto, o responsável e autoridade que deve ser respeitado como tal.

Nosso interesse é de trabalhar ao nível da evolução da pessoa, da criança, de suas relações e interesses verdadeiros de aprendizado, de conhecimento, de saber, abandonando o mito de uma socialização aparente e de um saber universal. Não se quer dizer, com isto, que toda a Educação, que durante todo o período de aula, se aplique esta metodologia, porém deve se ter espaço, sim, para a entrada das questões psicoafetivas na Educação, sem mesmo ser, por isso, considerada uma terapia.

A criança tem também necessidade de atividades mais estruturadas, tecnológicas e de conhecimento, porém ela estará mais disponível e aberta às atividades “ditas” intelectuais, quanto mais estiver segura de suas possibilidades de relação e aceitação, de ser reconhecida, de afirmação de sua identidade frente aos outros e ao adulto. Quando nos referimos ao Adulto, estamos levando em consideração aqueles que são seus responsáveis, ou professores, ou atendentes de creche, todos aqueles adultos que estão em contato com a criança no dia a dia.

“O desejo de aprender é a síntese do desejo fusional de comunicação e do desejo de afirmação da identidade” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 62).

Nossa entrada neste jogo se dá como parceiro simbólico, ou seja, estamos disponíveis ao pedido da criança ou do grupo, interagindo de preferência sem a utilização da linguagem verbal. O psicomotricista relacional em sua atuação nas sessões evita a utilização da verbalização, pois, desta forma, se coloca em um nível mais profundo de comunicação, menos racional e menos diretivo, ampliando suas possibilidades de escuta e de decodificação das mensagens enviadas pelas crianças em seu jogo simbólico.

Essa comunicação se expressa espontaneamente no jogo, verdadeiramente e com autenticidade quanto mais o adulto favorecer, entrando ele também no jogo não-verbal. Isto não se aprende nos livros, na teoria e sim somente por meio de uma formação que chamamos de Formação Pessoal. Em outro capítulo, iremos aprofundar este tema.

Segundo Lapierre (2002):

Na relação psicomotora que queremos estabelecer, existe, ao contrário, uma abolição dos papéis e não das pessoas. O adulto permanece adulto, ele é uma pessoa humana assim como a criança, e é neste nível que as relações autênticas podem se entrelaçar, com igualdade, sem precedência de um ou de outro. É com efeito, com uma pessoa verdadeiramente adulta que a criança tem necessidade de se confrontar, uma pessoa que não mais se abriga atrás de um personagem social ou de um saber (LAPIERRE, 2002, p. 63).

Entramos no jogo brincando com a criança em sua emoção de fugir daquele que a persegue, de pegar aquele que está fugindo, de compartilhar de seu jogo simbólico, de construir, de se proteger, de se esconder, de recuperar sua bola, etc. Viver simbolicamente o brincar com toda emoção investida na situação sem necessidade da fala.

Em uma das sessões, as meninas brincavam com bolas, separadas dos meninos. Para entrar no jogo com elas, comecei a imitar o que faziam e, rapidamente, fui convidado a participar com elas na brincadeira. Uma das bases da comunicação, principalmente com crianças, é a imitação. Esta imitação tem um significado de aceitação, de reconhecer, de compartilhar.

Desta imitação inicial, ocorre a evolução para uma variedade infinita de possibilidades que se dá pelo jogo livre e espontâneo.

Assim, entende-se o jogo livre e espontâneo à semelhança o método psicanalítico, repousando sobre aquilo que o próprio Freud definiu como regra fundamental: “O analisando é convidado a dizer aquilo que pensa e sente, sem nada escolher e sem nada omitir daquilo que lhe vem à mente, mesmo se isso lhe parecer desagradável de comunicar, ridículo, culpável, despido de interesse, ou fora de propósito” (LAPIERRE, 2005, p. 39).

Na Psicomotricidade Relacional, a linguagem é basicamente corporal, em que o participante “fala” por meio de sua expressão corporal espontânea, por suas atitudes, imobilidade, agitação, mímicas, olhar, tônus, respiração, suas aproximações e distanciamentos, seus atos. Nesta metodologia, utilizamos o jogo livre para provocar esta “fala” espontânea, liberados dos constrangimentos da realidade.

Comunicação por meio do gesto, do olhar, do toque, dos contrastes do espaço e tempo, da euforia e da quietude, da modulação tônica, das expressões, de toda ação e imobilidade presentes na sessão.

Destaco o observado em uma das sessões, como segue:

OP (Observação do Pesquisador) - "...as bolas foram disponibilizadas no centro da sala e cada um pegou a que mais chamava a sua atenção, chutou, bateu contra o chão, agarrou, chamou seu colega para jogar junto, brincou de pegar com a bola, imitou o colega, se divertiu, provocou, riu, fez parceria, ficou sozinho."

Nossa proposta visa a abrir a escuta ao inesperado, à via do não-verbal, das diversas linguagens que se apresentam numa situação de jogo, possibilitando à criança a expressão simbólica de seus desejos e de suas frustrações. Uma escuta ainda distante de acontecer no ambiente escolar.

Lapierre e Aucouturier (1984) afirmam:

O intelectualismo é uma tentativa de resolução; uma fuga da afetividade, da emoção, da fusionalidade. O culto da objetividade, erigido em dogma do positivismo, tende a despojar a linguagem de qualquer conteúdo subjetivo e emocional. É uma linguagem "fria", separada do corpo, que só veicula informações e abstrações. É a linguagem que se aprende na escola (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 39).

De forma nenhuma estamos descartando a importância do cognitivo, da inteligência, do raciocínio lógico matemático, porém este não deve se sobrepor ou excluir as demais linguagens, como exemplo, a linguagem não-verbal. Uma linguagem cada vez mais necessária nas relações, pelo descontrole e pela agitação do dia a dia atual, em que pais não se encontram mais com seus filhos, ficando a criança, muitas vezes, um maior tempo na escola do que em casa.

Durante a sessão de Psicomotricidade Relacional, utilizamos o espaço de comunicação. Nosso OBJETIVO É O DE COMUNICAR. Entrar em comunicação com a "pessoa". Para tanto, empregamos o termo MEDIADOR DE COMUNICAÇÃO.

Este termo veio da ideia de Lapierre e Lapierre (2002) ao sinalizarem que vão estabelecer uma fusão simbólica e compensar a frustração do contato da voz, do olhar e do objeto.

Segundo Lapierre (2002, p. 118), "o corpo não é feito para a informação objetiva, mas para a comunicação." Entendendo comunicação como o estabelecimento de uma relação mais profunda, com partilha de sentimentos de forte

carga emocional, com uma união em troca íntima. Este mesmo autor ainda diferencia comunicação de relação, esta se limitando habitualmente a um nível mais superficial.

Destaco, neste momento, estes mediadores de comunicação enfatizando os seguintes fatores já privilegiados por Freud e para Lacan, os quais são apresentados como objetos ditos “a” (as fezes, a placenta, a voz e o olhar), que não nos permite de modo algum saber por que os chama assim, nem, afinal, como eles se instalam. Melman (2009) apresenta estes quatro objetos afirmando que podem ser considerados como partes do corpo e, quanto à placenta e às fezes, como partes reais do corpo.

O GESTO é comunicação de sentimentos e intenções, prolongamento do gesto do outro, num contato direto e também à distância; ressaltando o papel da imitação como forma de acordo, de aceitação do outro, permitindo penetrar simbolicamente no corpo do outro. A imitação é uma das maneiras de entrar em comunicação pelo gesto, como relato:

OP – [...] meninas pulando sentadas na bola, depois rolando sobre a bola. [...] o adulto entra na brincadeira pela imitação do gesto, pulando sentado sobre a bola e depois rolando, no que é imediatamente aceito pelo grupo de meninas que se aproximam expressando um sorriso.

Quanto à VOZ, entende-se que vai se tornar palavra, mas que é, em princípio, uma troca de sons vocais, carregados de todas as tensões afetivas e corporais, ressonância de um corpo dentro do outro corpo, pode ser o grito e também todos os sons vocais que saem do corpo para entrar no corpo do outro, restabelecendo uma penetração simbólica. A voz é o mediador mais arcaico; a mãe já é percebida pelo feto no útero.

Por volta dos dois a três anos, a voz vai se tornar progressivamente linguagem, mas, para a criança muito pequena, ela é o início tonalidade, vibração do corpo, do seu corpo e do corpo do outro: tonalidade e vibrações que exprimem as tensões afetivas e emocionais. O ritmo da voz é o equivalente ao acalanto, pode recriar um acordo tônico à distância, como as canções de ninar que acalmam a criança e lhe permitem adormecer. A voz pode também constituir uma espécie de “envolvimento sonoro”, de continente simbólico. O grito que pode se tornar objeto lançado no espaço de um a outro.

Para Melman (2009):

[...] se falo no registro do comando, é porque verdadeiramente eu tenho comigo o acordo. [...] posso falar também como profeta, exercício que não é de modo algum excepcional em nossas culturas. [...] como sendo a beleza e o triunfo do canto, isto é, na interpretação que eu produzo, que eu faço (MELMAN, 2009, p. 84).

Por meio do OLHAR, o corpo do outro se torna uma imagem visual que penetra em mim... E, pouco a pouco, a criança percebe que a sua própria imagem também penetra o corpo do outro e nele provoca reações. Muitas vezes, a imitação com crianças pequenas serve como início de comunicação; uma imitação séria, respeitosa, mostrando ao outro que tem interesse no que está fazendo.

Melman (2009, p. 85) afirma que o OLHAR, à medida que é capaz de instalar um mundo de representações que se imagina seduzirem e captarem o olhar no Outro e, em particular, evidentemente, a forma humana. Não haveria narcisismo se não se imaginasse que o Outro se regozija a me ver tão belo e, nesse caso, eu só posso partilhar com ele o prazer que ele teria assim de me admirar.

A MÍMICA, expressão motora do rosto, que vai traduzir no bebê bem inconsciente no início, as tensões emocionais, e, em seguida, vai se tornar rapidamente a linguagem para o outro. Mímica do rosto, e também mímica do corpo todo em suas atitudes (atitudes de abandono, de sedução, de isolamento em si mesmo, de abertura, de defesa, etc.), aos quais responderão os gestos e as atitudes do outro.

O OBJETO, por seu contato, seu movimento, sua sonoridade, que nós manipulamos, mediador comum de nosso modo de agir é, a princípio, um mediador de contato. Para Lapierre e Lapierre (2002), o ser humano vive num mundo de objetos, e a maioria das suas atividades consiste em utilizar e deslocar objetos, sendo esta relação com estes também um pretexto para a comunicação. Estes autores distinguem várias etapas na utilização deles como mediadores.

O OBJETO Mediador de Contato, intercalado entre dois corpos com os quais está em contato, o objeto preenche o espaço que os separa; possibilita “sentir” o corpo do outro, seus gestos, suas tensões, e transmitir-lhe os seus. É assim que a criança o utiliza desde que começa a se servir dele na relação. A partir de oito a dez meses, ela vai criar espontaneamente um ritmo e transmiti-lo ao corpo do parceiro por meio desse objeto. Por meio do balanço, ela procura recriar uma unidade, uma

concordância das pulsões tônicas com o corpo do adulto, o que favorece o surgimento de sensações fusionais.

Neste relato da sessão de Psicomotricidade Relacional, pode-se perceber como exemplo:

RS - O menino com a bola entre as mãos corre atrás dos outros e tenta pegá-los atirando a bola, quando então acerta a bola no psicomotricista relacional que a segura forte junto ao corpo. O menino então corre ao encontro da bola e tenta recuperá-la. Eu seguro e inicia uma disputa pela bola. Juntam-se a esta disputa mais um colega que tenta tirar a bola.

Esta aproximação dos corpos está mediada pelo objeto, porém não numa forma regressiva com sensações fusionais, mas sim pela via da agressividade que pode demonstrar a necessidade de afirmação de seu desejo.

OBJETO Substitutivo, o mesmo objeto que serviu de mediador na comunicação afetiva vai ser carregado de afetividade. Vai tomar o lugar da mãe, do adulto amado, servir-lhe de substituto, compensar sua ausência. É o que Winnicott (1975) chama de objeto transicional; em geral, é um objeto agradável, macio, de contato quente, lembrando contato corporal (brinquedo de pelúcia, lenço, trapo, “paninho”). Evidentemente, a criança não é consciente de que esse objeto representa a sua mãe. É seu inconsciente que lhe dá esse significado. Essa fase da evolução é normal, porém não deve se prolongar exageradamente com o risco de bloquear a evolução da comunicação.

Com esta evolução, este objeto vai perder seu estatuto de substituto único da mãe, se convertendo em objeto relacional, espaço de encontro com o outro, objeto de troca, abrindo-se a comunicação aos outros. Não apareceram situações nas sessões que pudéssemos evidenciar esta relação com os objetos utilizados.

OBJETO Relacional, o objeto de troca não mais substituto da mãe, integrado simbolicamente ao corpo da criança que o segura, torna-se substituto dela mesma, de seu próprio corpo.

Entre doze e dezoito meses, a primeira comunicação estabelecida pela criança com o adulto é a de dar-lhe um objeto. Ao contrário do que se pensa, a criança nessa idade necessita muito mais dar do que receber. Dar é ser recebido, aceito no lugar do outro. Dando o objeto é ela mesma que se dá, que se reintegra no contato com o adulto, recriando, assim, uma fusão simbólica, ser aceito e ser reconhecido. A necessidade mais profunda da criança, como a de todo ser humano,

é a de ser escutado, inclusive na intimidade dos sentimentos, que, para ele mesmo, não são conscientes.

Esta mediação de comunicação permitirá o contato sem a necessidade do contato corporal. Mediador de contato, pouco a pouco, irá desculpabilizando o que a educação tradicional coloca como uma norma, ou seja, o distanciamento corporal do professor e do aluno. Um professor ereto e distante? Não.

O psicomotricista relacional, então, lança no espaço (a voz, o olhar, o objeto) ao encontro do outro, que, ao responder, estabelece o contato. A partir deste ponto, se dá início à comunicação. No espaço do “setting”, vivemos com as crianças momentos de integração, de brincadeiras, de disputa, de acordo, entrando na relação o mais espontâneo e verdadeiramente possível, com a utilização ou não de materiais.

Destaco, neste momento, alguns materiais que utilizamos nas sessões com esta turma do primeiro ano, apresentando partes das sessões mais significativas com relação a esta mediação de contato.

Os materiais utilizados nas sessões, ditos clássicos, são: a bola, o bambolê, a corda, o bastão, o tecido, a caixa de papelão e o jornal, por sua utilização e pela possibilidade de simbolização nas sessões.

BOLA

A Bola (grande ou média, colorida, de praia), por ser um objeto muito utilizado pela criança nas diferentes culturas, é um material muito comum nas primeiras sessões de Psicomotricidade Relacional, pois favorece um maior envolvimento destas, por sua plasticidade, contato agradável, movimentação (rola, pula, escapa) e leveza, favorecendo o contato à distância e a própria agressividade pode aparecer. Pode ser chutada, batida no chão, endereçada ao outro ou, mesmo, apenas pode-se possuí-la.

Pode representar, para a criança, um conteúdo simbólico, ou seja, a mãe ou pai, seu irmão, alguém ou algo importante para ela naquele momento.

Na primeira sessão quando dispomos as bolas no centro da sala, os meninos do grupo iniciaram, gritando, pulando e chutando forte as bolas nas paredes e no teto da sala, demonstrando sua agressividade. Foram, em seguida, se

agrupando por afinidades, estruturando um jogo de futebol por um grupo de meninos, outros fizeram uma brincadeira de pegar e disputar a bola, e as meninas se agruparam e brincaram de rolar sobre a bola.

As meninas permaneciam num só grupo como que se protegendo. Já os meninos transitavam de um grupo para outro. Minha intervenção ficou, nesta primeira sessão com bolas, no nível de pequenas intervenções, procurando transitar em todos os grupos, observando as diversas parcerias que se faziam a cada proposta de brincadeira.

Nesta sessão, apareceu a provocação de dois meninos com o grupo de meninas tirando a bola destas. Ao final da sessão, no Ritual de saída, as meninas reclamaram da atitude dos meninos que responderam afirmando que estas não sabiam jogar futebol como eles.

Nesta primeira sessão, conseguimos perceber a necessidade do grupo de demonstrar sua agressividade, seja na conversa inicial, na agitação, nos chutes na bola seja na provocação dos meninos com as meninas. Nesta sessão, o material serviu para nos apresentar esta agressividade latente que, de certa forma, fora verbalizada nas entrevistas com as professoras.

Outro material utilizado nas sessões foram os tecidos e cordas, os quais foram utilizados na segunda sessão em diante.

TECIDO

Com o Tecido, por ser um material de diferentes tamanhos, cores e texturas, esse pode representar tudo o que envolve; o envolvimento materno, a contenção, o calor afetivo, a proteção, mas também a agressão, que pode sufocar, asfixiar; a mortalha, a sepultura. Também utilizado como disfarce ou fantasia, imaginando uma personagem, um super-herói. Apesar destes diferentes possíveis significados parecerem opostos, podem realmente apresentar entre si relações de ambivalência, como, por exemplo, o “calor materno” que pode também “sufocar” se for excessivo. Todos estes conteúdos podem estar presentes em uma sessão, como também na sala de aula, mesmo que não estejamos preparados para entendê-los.

CORDA

Já as cordas podem representar os diferentes significados do “laço”, da união, da amarra, que prende, domina. Já para aquele que se amarra à culpa, punição ou autocensura. Também pode simbolizar o estrangulamento, o enforcado ou o chicote, a chibata, podendo também ter o caráter de provocação, punição e de dominação.

Nesta segunda sessão, estes materiais foram utilizados novamente de forma agressiva pelo grupo que, logo ao pegar as cordas, giravam sobre a cabeça e lançavam em direção aos outros. Batiam com os tecidos no chão e nos colegas; entrei na brincadeira também girando uma corda e logo os meninos procuraram me dominar, colocando-me no chão, sendo que um dos meninos mais agressivos tentava tapar meu rosto com seu tecido. Após me dominarem por alguns minutos, iniciaram um jogo de cavalinho, de andar na garupa. As meninas brincavam de trilhar corda, uma maneira de sentirem-se seguras frente ao grupo de meninos que demonstravam jogos mais agressivos.

Segundo Lapierre e Lapierre (2002), em suas observações durante dois anos com crianças pequenas (0 a 3 anos), foi surgindo, pouco a pouco, um esquema de evolução comum ao conjunto do grupo, ao conjunto das crianças. Dessa diversidade, depreenderam fases muito características desta evolução, ou seja, iniciando com a fase de Inibição, após Agressividade, depois Domesticação, Fusionalidade, Agressividade Simbólica, e, finalmente, Jogo e Independência.

Percebemos, nesta turma, que a fase de inibição pouco ou não existiu, passando diretamente para fase da Agressividade, Dominação e Domesticação, como apresentado na relação com o grupo de meninos com as cordas.

Como esta turma demonstrava, desde o início, um distanciamento entre meninos e meninas, que, de certa forma, é natural nesta fase, fiz a tentativa de aproximação destes.

Iniciei, então, propondo que uma das meninas sentasse sobre o lençol e comecei a puxá-la pela sala. Todos se voltaram a esta atividade, e queriam sentar sobre o lençol e serem puxados. Sentavam de dois, de três, compartilhando do espaço meninas e meninos, sem a preocupação ou distinção entre gênero. Neste momento, se uniram meninos e meninas para serem puxados, demonstrando um

desejo de serem acolhidos, cuidados, deixando de lado a agressividade uns com os outros.

Percebe-se, nas relações familiares entre irmãos, uma disputa pelo olhar do pai ou da mãe, em nosso “*setting*”, pelo adulto que, naquele momento, compartilha sua atenção com o grupo.

CAIXA DE PAPELÃO

Em outra sessão, utilizamos caixas de papelão. Material fácil de conseguirmos gratuitamente, com diversos tamanhos e modelos, e que possibilita a construção e destruição. Em especial para este grupo, sem dúvida, foi um excelente material muito interessante de ser trabalhado com as crianças pelos múltiplos significados empregados. Pode, facilmente, ser interpretada como a casa, proteção, a mãe, ou, também, o carro, ou barco. Pode-se entrar e ficar no “berço” descansando e sendo protegido, pois é lugar fechado.

Para este grupo, assim que disponibilizamos o material, foi, em poucos minutos, totalmente destruído, jogado para cima, amassado, ficando apenas conservado em seu estado original por um grupo de meninas que entraram dentro destas caixas, como forma de proteção. Novamente, a agressividade aparece de forma muito forte, de quebra dos limites, de falta de limites, ou da necessidade de atenção e de escuta daquilo que estão necessitando, ou seja, a contenção afetiva. Uma maneira de demonstrarem também que desejam ser compreendidos em suas expressões e sentimentos, por vezes, angustiantes.

BAMBOLÊ

Os Bambolês, assim como as caixas, proporcionam a possibilidade de entrar dentro, de proteger, mas também de penetrar, de transpor um obstáculo, pois é um espaço fechado. São de plástico preto ou colorido, podendo ser de diferentes dimensões, rolando ou sendo lançados, girando nas partes do corpo, demonstrando sua habilidade e controle. Pode servir para capturar aquele que foge, podendo ser afetiva ou agressiva esta captura, dependendo da ação dos participantes. Pode

representar uma pessoa, os membros da família, a casa, lugar de segurança, mas também a prisão que me fecha ou os meus limites, as limitações de meus desejos.

Na sessão que utilizamos o bambolê, colocamos junto as bolas, dois elementos diferenciados. O bambolê como um continente que limita ou contém e a bola que, como já vimos, poderá representar variados conteúdos relacionais. A brincadeira do grupo novamente volta-se às questões da agressividade, lançando os bambolês para capturar o colega e dominá-lo; logo ele servirá para puxar e serem conduzidos, carregados sentados no chão, como o fizemos com os tecidos e, novamente, meninos e meninas participaram juntos sem conflitos. Essa atenção do adulto (psicomotricista relacional) direcionada ao desejo de serem conduzidos, carregados e, de certa forma, cuidados, possibilitou novamente esta harmonia nas relações. Penso que esta comunicação sem a necessidade de palavras deu início a uma diferente postura dos meninos diante das meninas que, até então, sempre se manifestavam com ações agressivas.

Entramos num diálogo não-verbal, sem cobranças, apenas compartilhando o espaço do brincar.

JORNAL

Material de fácil acesso e de baixo custo, utilizado nas sessões de Psicomotricidade Relacional com muitas possibilidades de transformação. Facilmente transformado, passa de uma folha a uma bolinha de papel, podendo se tornar um “rabinho”. Leve, fino e com certa resistência, ao ser amassado ou agitado no ar, proporciona um barulho e uma movimentação bastante diferenciada. Pode ser colocado dentro da roupa, transformando-se em alguém “musculoso”, ou “barriguda”, ou “grávida”, ou com “seios grandes”. Permitem a construção e desconstrução de vários cenários. Pode tornar-se um ninho, uma toca ou caverna; esconderijo, cobrindo nosso corpo com as folhas de jornal amassadas.

Assim como os tecidos, pode aconchegar, mas também sufocar, conforme a tonalidade da brincadeira.

Realizamos duas sessões com jornal com esta turma, pois se entendeu que as situações de organização e destruição foram favoráveis à própria organização e cooperação do grupo. Ao entrarem na sala, os jornais estavam uns ao lado do

outros formando um quadrado no centro da sala. Foi solicitado ao grupo que, antes de iniciar a brincadeira, deveria forrar todo o chão da sala com o jornal, somente aí poderia iniciar as brincadeiras.

O grupo todo realizou a tarefa até o final, conversando e se divertindo com esta consigna. Logo após, iniciou-se a brincadeira de correr e jogar os jornais para cima, desta vez, com bastante euforia, mas sem atitudes violentas. Existia um prazer enorme no grupo em se jogar e passar por baixo dos jornais, numa enorme “piscina” de folhas de jornal. Esta brincadeira levou quase metade da sessão.

Iniciou um jogo de juntar todos os jornais e fazer uma “montanha” de jornais, e as crianças entravam por baixo e se cobriam. Meninos e meninas compartilhavam tranquila e euforicamente a brincadeira. Certamente, esta atividade serviu para confirmar nossa percepção da demanda agressiva do grupo em busca de uma melhor escuta de seus desejos.

Ao “organizar” a sala e, logo após, “bagunçar”, pouco a pouco, vão encontrar um ritmo nesta brincadeira que comportasse a todos sem exceção, ao mesmo tempo, respeitando o desejo de serem acolhidos, de se aconchegarem junto ao Adulto, que partilha do mesmo espaço e do mesmo brincar.

Nas demais sessões que se seguiram até a primeira quinzena de novembro de 2011, num total de dez, seguimos alternando os materiais de acordo com o que estabelecíamos como norteadores das demandas. Nesta turma, a agressividade foi um dos fatores que mais demandaram, juntamente com o ser escutado, ser acolhido.

A união de materiais nas sessões permite a entrada em jogo de uma diversidade de ações que levam a criança a viver e a reviver situações que podem estar perturbando sua vida afetiva e relacional, e que interferem em seu aprendizado, e em sua relação com as professoras e com os pais.

As afirmações das professoras, em sua maioria caracterizando a turma como imaturos, agitados, sem limites, remetem-nos imediatamente a questões no plano psicoafetivo. Desta forma, privilegiamos o jogo Não-Verbal em que o Adulto entra como parceiro simbólico desta criança, sem a obrigatoriedade da fala, desse modo, entrando numa comunicação infraverbal, diálogo dos inconscientes. As verbalizações do Adulto, suas determinações e suas imposições em nível verbal constituiriam uma ruptura nesse nível de comunicação mais profunda.

3.4.3 Ritual de Saída

Este é o momento de finalização, de fechamento da sessão, em que se abre espaço para que as crianças falem sobre o que brincaram, com quem brincaram, apontando aquilo que mais gostaram de fazer, e também aquilo que não gostaram e seus porquês. Pode ser um momento de construção coletiva, de expressão plástica e também de sugestões para as próximas sessões.

Como, no início da sessão, o momento de finalização e conversa fora, em especial, com esta turma de bastante dificuldade, pois o movimento do corpo, o prazer de brincar livre trazia muita euforia ao grupo, este momento de parada e de controle do prazer da brincadeira tinha muitas resistências. Penso que, pelo excesso de controle que a turma passava durante o período de aula, tornou-se mais difícil ainda este cenário.

Os cinquenta minutos de livre expressão com este grupo se passavam muito rápido, com muita intensidade e envolvimento. Nos primeiros encontros, este momento final foi realizado na própria sala de aula.

As meninas, principalmente, reclamavam dos meninos que pegavam seus materiais, que atrapalhavam suas brincadeiras e as incomodavam. Os meninos diziam que queriam mais tempo para brincar.

Como ocorria muita rivalidade e preconceito dos meninos quanto às meninas, nossa atitude foi sempre de procurar chamar a atenção para situações positivas ocorridas durante a sessão, como, por exemplo, no caso da diversão no momento em que todos juntos foram puxados em cima dos tecidos pela sala.

São momentos importantes para retomada de combinações, busca de soluções em conjunto e de novas possibilidades para os conflitos ocorridos.

Os momentos desta finalização da sessão devem ser de reflexão, em que enfatizamos os valores como solidariedade, fraternidade, companheirismo, colaboração, respeito, que devem estar presentes durante a sessão e pensados antes de sairmos do *setting*.

3.5 O TRANSBORDAMENTO DA AGRESSIVIDADE

O transbordamento da agressividade, agressividade como forma de expressão, é, em meu entendimento, o que acontece nas diversas formas de expressão das crianças na escola devido a muitos e diferentes fatores.

Pode-se citar o “abandono” das famílias, a falta de escuta dos pais às demandas da criança, o excesso ou a falta de limites, a competição, entre outros fatores.

Quando a criança chega ao Colégio, e agora situo a criança que chega aos seis anos e ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental, depara-se com diversos limitadores sociais e culturais, muitas vezes, impostos pelo Colégio. Existirão normas e regras a serem cumpridas e estabelecidas para o adequado e saudável desenvolvimento da criança em sua aprendizagem.

Neste momento, as regras familiares entrarão em conflito ou em acordo com as regras do Colégio, da Direção, das professoras nas atividades diárias, surgindo, necessariamente, conflitos.

Para Lapierre e Aucouturier (2004), a agressividade é o resultado de um conflito entre o desejo de afirmação pela ação, e os obstáculos e interditos encontrados por essa afirmação.

Percebi, logo no início de minhas observações em campo com esta turma do primeiro ano, que aquela agitação na sala de aula, em especial em momentos em que a professora tutora não estava presente, ou que, por algum momento deixava a sala, certamente demonstrava a agressividade daquele grupo quanto aos obstáculos apresentados para eles. Obstáculos estes que entendo como sendo as imposições determinadas pelas professoras e que, muitas vezes, eram contestadas por determinadas crianças do grupo. Esta contestação era inibida com repressão, na maioria das vezes, com a imposição das regras, sem conversar ou compreender os limites como favoráveis à organização e facilitação das situações de aula. Uma das medidas era o encaminhamento de crianças à supervisora ou a própria supervisora entrando na sala de aula.

Certamente que, para aprendermos, precisamos de concentração e atenção naquilo que realizamos, porém também devemos ter em mente que estamos lidando

com crianças de seis anos de idade, uma fase em que o brincar se torna a base fundante a todo e qualquer movimento de aprendizagem.

Uma das questões da agressividade deste grupo apareceu logo na primeira sessão, em que esta agressividade era direcionada às meninas do grupo, pois declaravam ser “as meninas fracas e que não sabiam jogar futebol”. Isto lhes daria o direito de serem agressivos com elas, os autorizavam a exercer sua força contra elas. Mas não somente contra elas, também com aqueles meninos que eram mais quietos, parados.

Em uma das sessões que realizamos com bolas e bambolês, assim que este menino mais “quieto” escolheu sua bola para brincar, dois destes meninos mais “agitados” começaram a tirar a bola dele e a provocá-lo. Procurei intervir me colocando entre os dois, tentando buscar a atenção destes sobre minha ação, porém eles pegaram outras bolas e, assim que o menino recuperou sua bola, retomaram o “ataque” contra ele.

Nas crianças inibidas, tímidas, procura-se favorecer e, até mesmo, provocar esta agressividade sob uma forma simbólica, para que estas possam se sentir mais seguras de si e mais confiante de suas escolhas. Foi o que tentei com esta criança, procurando empoderá-la na busca de seu objeto de desejo, a sua bola.

Esta agressividade apresentada a todo o momento por estes meninos deveria ser transformada em uma agressividade positiva, de construção, de jogo de habilidade, de destreza, etc.

Desta forma, propus um desafio com um bambolê seguro em cada uma das mãos, com os braços estendidos acima da cabeça, em que deveriam tentar acertar a bola por entre eles. Desviaram sua atenção em pegar a bola deste menino e partiram para o desafio de habilidade. O grupo se harmoniza e joga em busca de cada um vencer seu próprio desafio de acertar a bola no bambolê, inclusive o menino “quieto”. E minha provocação vem por meio do verbal, dizendo “cesta”, quando acertavam, e, “pra fora”, quando erravam, proporcionando o brincar com o acerto e com o erro, erro tolerado pela nova tentativa de acerto, assumindo seu acerto e seu erro.

Na primeira sessão que utilizamos apenas bolas, percebia-se o desejo intenso dos meninos em chutar cada vez mais forte as bolas no teto e nas paredes, de maneira que fizesse barulho. Neste sentido, não proibimos ou punimos aqueles

que chutassem forte, porém nossas regras de convivência eram lembradas: cuidar de si; cuidar do outro, e cuidar do ambiente e dos materiais. Novamente a agressividade aparece forte no grupo direcionada às paredes da sala.

No transcurso das sessões, percebemos, a todo o momento, a agressividade do grupo, principalmente dos meninos que, com qualquer material que era disposto para o jogo livre e espontâneo, rapidamente utilizavam-no de forma agressiva. A corda era girada sobre a cabeça e lançada contra o colega, ou batida no chão. Mesmo os tecidos eram utilizados para capturar, prender ou jogar sobre os colegas.

Propomos, então, que fossem puxados pela corda sentados sobre os tecidos, o que logo foi aceito pelo grupo todo, em momentos em que meninos e meninas compartilhavam do mesmo espaço em convivência tranquila, com muita diversão e prazer.

Nossa atitude nas sessões, muitas vezes, é de espera e escuta da demanda do grupo para, então, no momento em que entendemos como mais adequado, intervir onde as crianças necessitarem. Nosso papel é estar atento às solicitações das crianças. Assim que nos integrarmos às brincadeiras, na sintonia tônica, podemos, quem sabe, também propor novos desafios.

Nosso investimento com esta turma de primeiro ano foi no desenvolvimento do grupo em suas relações de convivência, pois percebemos a demanda muito forte por meio da agressividade e agitação, para escuta e contenção do grupo. A busca do entendimento do grupo foi nosso traçado para desenvolvimento nas 10 sessões realizadas.

3.6 FORMAÇÃO PESSOAL - REENCONTRO DO "EU" NA EQUIPE DOCENTE: CONSEQUÊNCIAS NA ACEITAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Ao tratarmos de formação pessoal, precisamos contextualizar a função do professor(a), sua formação, o contexto escolar, para, então, pensarmos em auxiliá-lo em sua profissão.

Nesta contextualização, está, muitas vezes, o número excessivo de alunos; baixos salários; o abandono das famílias, as quais depositam nos estabelecimentos de ensino todo compromisso com a Educação das crianças; responder às

expectativas, exigências e influências cada vez maiores dos pais, principalmente na escola particular; condições de estrutura física e manutenção das Escolas; perda gradativa da autoridade diante de um sistema que valoriza mais o Ter do que o Ser e, por derradeiro, sua própria condição emocional, em que, além de suas tarefas pessoais, tem como uma de suas funções "educar" a todos seus diferentes alunos.

Nas entrevistas com as professoras desta turma de primeiro ano, destacamos algumas situações expressadas que contribuíram para justificativa de nossa intenção, como segue:

*S1 – [...] Minha mãe é professora né então sempre teve em casa aquela, aquela coisa assim de, coisa de **corrigir** caderno, planejar a aula, todos os preparativos para sala de aula e eu sempre muito envolvida nisso só a filha mais nova, a filha mais velha ficava por perto, a mãe assim haa me ajuda vê o que eu to fazendo, sempre motivou um pouco e a minha Irmã não mostrou vontade e eu sempre gostei muito disso assim sempre fui **muito estudiosa muito organizada** assim com coisas do colégio e aí o tempo foi passando aí quando terminou o ensino fundamental, bom o que que eu vou fazer né... Só tinha isso na minha cabeça né... Magistério, daí fiz magistério terminei o magistério e pensei bom vou, bom naquela época assim terminou o magistério vou trabalhar mas não é bem isso né ensino médio e ai fui fazer psicologia com a ideia de me formar trabalhar em escola, psicologia pra trabalhar em escola, na época não tinha muita ideia, tinha 17 anos quando terminei, ai fui fazer psicologia, fiz 2 anos e quando eu terminasse a psicologia eu faria pedagogia era essa a ideia da minha cabeça mas ai fui fazendo e fui vendo que não era aquilo que eu né que era mesmo sala de aula né não sei por que eu quis primeiro psicologia né na época não me aí fiz 2 anos bom vou fazer pedagogia porque até eu me formar em psicologia conseguir um trabalho vai ser difícil e nesse tempo sempre trabalhando em escola como estagiária né eu estudei numa Universidade de Canoas e sempre fiz estágio na biblioteca, auxiliar de educação infantil sempre nisso mais em função da minha mãe.*

*S2 - Fui **atleta** com ginástica olímpica e depois fui professora de ginástica olímpica. Eu sempre quis ser professora, professora de educação física **corpo treinado**.... Entrei neste colégio como professora de ginástica olímpica... com a saída da outra professora titular tive oportunidade de ingressar no lugar dela.*

*S3 - Fiz magistério e depois comecei a dar aulas... como menina brincava de dar aulas....Fiz faculdade de Letras... anos iniciais nunca lecionei... sempre trabalhei em curso de idiomas – trabalhei 18 anos com **adolescente e adultos**... trabalhei em Florianópolis e fiz especialização em Inglês para crianças não alfabetizadas... Uma colega me convidou para vir dar aula no Colégio em Porto Alegre... Ai fiz mestrado para crianças pré-escolares e línguas estrangeiras... Já apresentei vários trabalhos nesta fase escolar com língua estrangeira.*

Como se percebe, não fora mencionado pelas professoras referência a um desenvolvimento maior das questões psicoafetivas, para o desenvolvimento do

potencial humano, das relações, em que a professora possa investir em um trabalho de autoconhecimento.

Fortalecer favorecendo a autoestima, percebendo-se como sujeito, portanto, "uno", diferente dos demais, reconhecendo suas fragilidades e seu poder, o quanto conduzimos e somos conduzidos, o quanto confiamos e proporcionamos confiança ao outro, é algo que dificilmente iremos perceber e nos darmos conta, pois estamos imersos por todas as condições acima descritas com a obrigação de dar conta, além de tudo isto, das exigências e dos deveres impostos pela própria organização pedagógica e administrativa da Escola. Apesar de tudo isso, a professora é aquela que tem como obrigação apresentar o sentido e a direção dos caminhos da aprendizagem.

Nossa ideia de formação pessoal passa pela premissa que, reconhecendo-se nas dificuldades e potencialidades, poderão reconhecer o outro como diferente, respeitando-o e auxiliando-o em suas necessidades e valores.

A aprendizagem é a soma de todas as experiências, reflexões e exercícios, os quais se modificam em cada novo processo. Hurtado (1983, p. 24) cita “aprendizagem é modificação de comportamento que pode ser retida e não pode ser simplesmente atribuída ao desenvolvimento; por meio da aprendizagem o sujeito se torna capaz de fazer algo que não fazia antes.”.

A aprendizagem irá tornar-se o mais proveitosa possível na mesma proporção do investimento afetivo da relação.

Lacan (1985) afirma:

Não é legítimo dar a alguns, seja como for que se os imagine, uma função que seria de uma espécie, como representando o pensamento. O pensamento não é uma categoria. Quase diria é um afeto. Embora não fosse para dizer que é o mais fundamental, do ponto de vista do afeto (LACAN, 1985, p. 85).

Aprender a entender até onde vai o seu desejo e inicia o desejo do outro, onde se complementam e se repelem. Desta forma, muitas situações de sala de aula seriam resolvidas de uma forma mais tranquila por parte da professora, mais preparada para suportar suas projeções, favorecendo um estabelecimento da comunicação com compreensão do fato em si, sem a ampliação desses.

Cito Lacan (1985) que afirma: "o que o sujeito faz tem um sentido, ele fala através de seu comportamento como através de seus sintomas, como através de todas as funções marginais de sua atividade psíquica".

Lapierre e Lapierre (2002), ao tecer comentários sobre a Psicomotricidade Relacional, enfatizam a importância da formação pessoal de educadoras no trabalho em creches, pois se aprende a estar atento à linguagem corporal da criança por meio dessa escuta permanente, a perceber o significado de seus menores gestos, atitudes, mímica, olhar, sons que emitem, da distância que mantém ou não de nosso corpo, do lugar em que ficam na sala, das tensões e das descontrações de seu próprio corpo, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais.

Uma das fronteiras a serem ultrapassadas é a da formação pessoal dos professores, no caso das professoras, principalmente esta professora que assume uma turma de crianças de seis anos. Neste momento, não me refiro aos aspectos do conhecimento de como aprender e ensinar, visão conceitual, e nem teórica que, certamente, são fundamentais àquele educador que deverá incentivar acompanhar, possibilitar à criança a entrada na leitura e escrita. Refiro-me a uma formação que ainda é muito pouco e nada referida tanto nos cursos de graduação ou em referências bibliográficas, ou, ainda, nos cursos propostos de formação continuada. Uma formação que possa dar condições à professora perceber sua problemática pessoal, sem ser terapia, mas atuando nas comunicações não-verbais, infraverbais. Formação pessoal por meio de vivências corporais, possibilitando o autoconhecimento e a qualificação das relações professora/aluno, educando/educador ou adulto/criança.

S3 - No momento que eles tem que sentar e trabalhar é difícil pra eles ficar sentadinhos trabalhando...eles querem fazer outras coisas ...eles querem conversar...eles querem né...claro que ficar uma manhã inteira nem a gente consegue ficar quatro horas né mas eles não tem esta prontidão pela imaturidade deles.... Tem MUITOS ali que são FILHOS ÚNICOS muita proteção e infantilização da criança, dos pais pela família... Acredito que o ano que vem vão melhorar vão estar mais velhos já vão estar mais maduros. Ainda não é o adequado... eles ainda se desorganizam vez por outra eles ainda ficam desatentos... Se perdem a qualquer movimento externo já se desconcentram..... Eles compreendem muito rápido Hamm aquela direção ou aquela, aquilo que tu tá mandando eles fazerem, então, seria esta desatenção, na maioria dos momentos, é difícil, mas quando tu consegue que eles prestem atenção, eles são rápidos, a maioria são rápidos.

S2 - ... Existem algumas brincadeiras que de... maldosas e se machucam, então a gente sempre tem que tá com aquela turma, ali parece... na linha, eu não consigo relaxar muito bem na turma, compreende... Como eu consigo, às vezes, de tarde, acho diferente, eu acho uma turma mas não sei se a palavra... difícil ...mas a gente tem que tá sempre alerta, sempre cuidando, sempre chamando a atenção, eu não relaxo na turma... E aonde eu largar vai, vai, acontece, parece que vai acontecer alguma coisa que eles vão se machucar ou que vai um ofender o outro, compreende, eles tão sempre parece, pilhados assim.

De qual criança estamos falando? De nossas crianças? De nossas vivências como crianças?

A Formação pessoal, como propõe a Psicomotricidade Relacional, irá propiciar uma vivência na prática do professor que determina sua “atitude pedagógica” sentida pela criança e, muitas vezes, respondida por esta de forma a se defender ou a se distanciar ou a chamar atenção, dependendo de onde repercute nas próprias atitudes da criança.

É essencial que esse professor esteja sintonizado com as necessidades relacionais de sua turma, numa visão de Ser Global (afetivo, cognitivo, psicomotor e espiritual) conforme abordamos anteriormente.

Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos, porém com aprofundamento na formação pessoal deste educador que, cada vez mais, está sendo desafiado a responder a uma demanda de agressividade crescente por parte das crianças “abandonadas” afetivamente pela dificuldade dos pais em acompanhá-las em suas necessidades de relação.

Para tanto, é indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade psicoafetiva da Educação. Não há necessidade de um perfil ou estereótipo profissional a ser buscado, mas sim a busca de um verdadeiro professor/educador capaz de não projetar suas dificuldades, seus preconceitos ou suas inseguranças em sua relação professor/aluno ou educador/educando.

Lapierre e Aucouturier (1989) afirmam:

O educador deve, pois, confiar em sua espontaneidade. Ele não conseguirá fazê-lo vantajosamente, a não ser na medida em que "domina"

perfeitamente suas próprias pulsões e em que tenha integrado profundamente seus conhecimentos e seus objetivos, a ponto de estes fazerem parte de seu ser e se integrarem imediatamente em seus atos (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1989, p. 15).

A compreensão da linguagem infraverbal ou não-verbal vem de muito tempo conosco. As primeiras comunicações do bebê iniciam muito antes da fala, como Gaiarsa (1973) afirma:

Bem antes de aprendermos a falar, já sabemos muito bem o que mamãe quer dizer com o olhar e com o tom de voz, o que significa o gesto do nosso irmão, como fazer para controlar as visitas – tudo isso sem abrir a boca! O corpo fala e os olhos ouvem muito antes de a boca aprender a articular palavras. Só vários anos depois é que a palavra começa fazer-se importante para nós; a palavra, enquanto articulação, significado, ordem, súplica. Se só as palavras tivessem significado (GAIARSA, 1973, p. 19).

A Formação Pessoal que propomos nos estabelecimentos de ensino, portanto, se dá por meio de vivências corporais, proporcionando à professora o reencontro com suas vivências mais primitivas, sem a necessidade da fala, investindo em sua escuta interior, o reconhecimento de seu poder e de suas fragilidades, favorecendo a expressão de seus desejos e frustrações pela via do simbólico no jogo livre e espontâneo. Investir na comunicação não-verbal, deixando emergir nossas emoções, tudo o que somos e que, às vezes, os condicionamentos da sociedade nos impedem de expressar.

Sem ser terapia, investimos, desta forma, no potencial humano, na valorização de suas possibilidades de comunicação, ampliando sua pró-atividade, sua resiliência, contribuindo, assim, para uma escuta do Verbal e Não-Verbal na sala de aula.

O psicomotricista relacional, em sua formação, passa, necessariamente, por uma formação pessoal que o capacite a estar preparado para lidar com as diversas situações e demandas que surgem diante dele numa sessão de Psicomotricidade Relacional por meio desta comunicação sem palavras, esta “fala” corporal; linguagem tônica, gestual, infraverbal.

André Lapierre, criador do método, preconizou um mínimo de 210h de formação pessoal, ou seja, um investimento em vivências corporais sem a utilização da palavra.

Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto. O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando (LACAN, 1998, p. 301).

Ao me “jogar” no jogo, me encontro com meu passado (criança) revivido no futuro anterior (presente).

O rompimento com a linguagem verbal, nesta formação em Psicomotricidade Relacional, tem como um dos objetivos quebrar com a racionalização ou intelectualização do brincar. O brincar livre e espontâneo proporciona um diálogo, um diálogo dos inconscientes, com perguntas e respostas imprevisíveis. Será tão profunda minha intervenção em Psicomotricidade Relacional quanto tão disponível, espontâneo, e verdadeiro, for minha entrega ao jogo sem palavras.

Um dos fundamentos é conhecer-se a si mesmo, porém sabemos da dificuldade deste aspecto. Várias tentativas foram desenvolvidas durante anos, como a introspecção, a reflexão, essa observação da consciência por ela mesma. Analogamente, assim como o psicanalista não pode ser formado a não ser pela sua própria análise, o psicomotricista relacional não pode ser formado a não ser pela sua própria vivência relacional nas sessões para este fim.

Quando Freud coloca em evidência os limites desta consciência e a existência do Inconsciente, muda-se a perspectiva destas abordagens e entendemos, então, que a dificuldade de nos conhecermos é exatamente pela dificuldade de acesso ao inconsciente.

Transpondo esta formação pessoal para a formação dos professores e professoras, em especial do primeiro ano do Ensino Fundamental, poderíamos pensar que toda construção teórica necessariamente passa por um investimento pessoal, em que esta professora/educadora deverá, além de sua formação básica na graduação, buscar um aprimoramento e qualificação num sentido mais amplo do termo Educar.

A formação por que passa atualmente este profissional da Educação lhe fornece condições da compreensão de seu autoconhecimento? Dá-lhe condições necessárias à escuta e atuação das questões relacionais emergentes, como desta “agressividade” e “imaturidade” externada por todas as professoras entrevistadas? Será esta imaturidade a condição de aprender destas crianças?

Há necessidade de um maior investimento na formação pessoal dos professores para compreenderem esta demanda. Lapierre comenta que, para ser psicomotricista relacional, não é necessário ser professor, mas todo professor deveria ser psicomotricista relacional ou, ao menos, ter uma formação pessoal semelhante pela qual passa aquele que busca esta especialização.

4 PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO – O SUTIL ENCONTRO ENTRE AS VERDADES – FAMÍLIA E PROFESSORA/ SABER E CONHECIMENTO

Em 1896, a palavra psicanálise aparece, pela primeira vez, na obra de Freud intitulada: “A Hereditariedade e a Etiologia das Neuroses” explicada por ele como segue:

A teoria da repressão tornou-se a pedra angular da nossa compreensão das neuroses. [...] Expressei meu reconhecimento da nova situação não denominando mais meu método de pesquisa e de tratamento de catarse, mas sim de psicanálise (FREUD, 1992, p. 62).

Ao me debruçar sobre os estudos da Psicomotricidade Relacional e perceber a importante e indissociável visão de ser humano global, SER GLOBAL, cada vez mais, necessitei obter informações e aprofundar meus estudos dentro da Psicanálise. Quando falamos de psicanálise, estamos nos referindo aos estudos de Freud e Lacan principalmente.

Alicerçamo-nos, então, na Psicanálise, para transitar na Educação, unindo a via psicanalítica da elaboração dos processos que levam à constituição do sujeito por meio do Verbal e do Não-Verbal, do jogo livre e espontâneo proposto pela Psicomotricidade Relacional e, por consequência, pelo respeito às diferenças de cada sujeito – visão de Inclusão.

Minha chegada à Psicanálise se dá pela aceitação, em primeira instância, como aluno ouvinte do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PEC-PPGEDU-FACED na linha em que, atualmente, faço e concluo meu Doutorado. Situo-me como diz

Jaques Derrida (2004, p. 200), “gosto da expressão – amigo da psicanálise – Ela diz de uma aliança, um compromisso sem *status* institucional.”

E segue afirmando “O ‘amigo’ saúda uma espécie de revolução freudiana, presume que ela já marcou e que deveria continuar a marcar, sempre de outra maneira, o espaço no qual habitamos, pensamos, trabalhamos, escrevemos, ensinamos etc.” (Ibidem, p. 201).

Ao ser acolhido pela Profa. Dra. Folberg mesmo sem ter a profundidade teórica da leitura de Freud e Lacan, mas com minha experiência de professor/educador, ali, naquele ato de aceite, instituiu-se meu título de “amigo da psicanálise”, a partir daquele momento, há mais de dez anos.

Penso ser necessário que a Escola torne-se URGENTEMENTE “amiga da psicanálise”, incorporando este saber ao ensino – aprendizagem educacional.

A Escola em geral, visa a padronizar comportamentos "normais" da sociedade, aquilo que é diferente, fora do "normal" deve ser arrumado, consertado. Incorporado pela psicanálise, o aluno torna-se sujeito, portanto, único.

Somos diferentes, temos demandas e desejos diferentes. Será que estamos preparados para escutar as diferentes demandas e desejos das crianças em sua sede de curiosidade de aprender?

Em Folberg, encontramos:

Me pergunto: Por que não são escutados? Será que não têm nada a dizer ou será que, por fraquezas nossas não podemos ouvi-los? [...] As crianças vêm em busca de algo, talvez aprender. Será que estamos capacitados a ensinar? Ensinar o quê? Temos nós algum saber? Observo, talvez, que nós é que estamos aprendendo a viver e a conviver, a respeitar a singularidade e o tempo de cada um, aprender com cada um (FOLBERG, 1993, p. 158).

Tais questionamentos sobre a escuta, ensinar e aprender, esta, de certa forma, "exclusão" escolar, colaboram com a visão que pretendemos mostrar, pois, na Educação, aqueles que estão envolvidos na relação educativa, ainda em muitos casos, permanecem presos à visão de transmissão do conhecimento, esquecendo que o saber reclama o “sabor” do aprendizado, porque um sem o outro torna o ensino condicionante ou licencioso.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, dentro da educação, Peter Mittler (2003) afirma:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais (MITTLER, 2003, p. 16).

Nesta visão das diferenças, dentro da escola, me causa estranheza o termo criança com “necessidades educacionais especiais”. Quanto à discussão da melhor terminologia a ser utilizada em relação às crianças que apresentam “necessidades educacionais especiais”, fica, dentre outras controvérsias, a reflexão de Mittler (2003) ressaltando que, “aprendemos a como evitar uma linguagem sexista e, provavelmente, levará tempo até que possamos desenvolver uma linguagem que evite a rotulação e a segregação e que promova a inclusão.” Todavia, precisamos iniciar.

Proponho a seguinte reflexão: somos todos diferentes; aprendemos de formas e maneiras diferentes, por conseguinte, temos possibilidades diferentes de evolução. Somos todos especiais, pois portamos vivências diferenciadas e únicas.

A Educação será tão inclusiva quanto seu currículo for acessível a todos os alunos, sem exceções, oportunizando a participação total nas atividades e que, fundamentalmente, obtenham sucesso na realização de seus feitos. Acreditamos que seja necessária a preocupação com o sucesso de todos. O empenho de todo o sistema educacional, ou seja, família, escola, comunidade, preocupados em uma escola viva, produtora de saber, mas unido à produção do sabor de aprender e ensinar.

A Educação formal, escolar ainda, infelizmente, está voltada à transmissão do conhecimento, esquecendo-se de permear em seus estudos necessidades do ser humano, de seu cotidiano, de sua cultura e de sua qualidade de vida. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações” (MITTLER, 2003, p. 21).

Sentimos a necessidade da inclusão na escola de um corpo vivido e não só um corpo racional e consciente. Este corpo racional e consciente, de onde

destacamos os “bons alunos” e reprovamos os “maus alunos”, este ensino sim é que está a serviço da não inclusão.

Este “bom aluno” que necessariamente não será aquele que melhor compreendeu ou questionou sobre se o que aprendeu foi importante a sua vida, mas, sim, na maioria das vezes, aquele que obedeceu e respondeu à expectativa implícita de seus professores/educador-mestre.

Um corpo que chora, que ri, que gosta e desgosta, que deseja aprender e que deseja ensinar está excluído dos padrões de educação? Os comportamentos corporais espontâneos que exprimem a afetividade ou a emoção são considerados como fraqueza ou mesmo desprezados pela racionalidade cognitiva dominante, mesmo para crianças que estão com seis ou sete anos de idade, em plena fase edipiana.

Uma Educação, transpassada pela Psicomotricidade Relacional e pela Psicanálise, evidencia um olhar à necessidade de cada sujeito.

Bergès *et al.* (2008) diz:

A instalação do sujeito se faz a partir de um apelo que não quer mais (demanda) ou não pode mais (desejo) ser satisfeito. A escolaridade pode acalmar a irresolução familiar? A resposta é, incontestavelmente, sim. Mas ela necessita, no sentido clínico do termo, uma transferência; que o ensinante almeje e suporte o amor que sua aprendizagem pode gerar. Será mesmo a transferência, quer seja familiar ou escolar, que prestará contas mais tarde do gosto pela aprendizagem (BERGÈS *et al.*, 2008, p. 191).

Esta transferência acontece nas “salas” de aula sem mesmo professor e alunos se aperceberem, e os avanços ou recuos nas relações de aprendizagem vão acontecendo sobre esta influência.

Conforme Bergès *et al.* (2008), “a reprovação do saber parental (eles são muitos) pode ser suficiente para desvalorizar o que é escolar. Reprovar o que vem da família, cultura familiar, pode gerar na criança uma desvalorização daquilo que aprende na escola.” (p. 192).

Com relação à família, percebe-se, nas entrevistas, pontos a serem considerados, tais como:

S1 - muito problema com as famílias também né essas coisa de disque me disque... a aconteceu isso, eles não sabem resolver os conflitos deles, conflitos que ainda permanecem eram muito fortes, de família conversar no corredor e discutir, então assim ó, muito desgastante nesse sentido, tu fazer

*um trabalho em sala de aula e aí quando chegava no outro dia tinha uma coisinha desse tamanho pequena que ficava enooorme. [...] as combinações né... Ahmm... se resolve uma coisa em sala de aula, mas aí quando **eles chegam em casa** eles aumentam aquilo... E aí eu perco muito mais tempo retomando tudo aquilo e lembrando que a gente já tinha conversado.*

*[...] eu já expliquei que é desse jeito, todo mundo entendeu? "Sim"... aí chega em casa, volta "**haaa mas a minha mãe disse que não era...**" mas o que que nós combinamos em aula?... Entendeu? Essa coisa assim... "**Mas a minha mãe disse que é assim**"... mas quem disse que é assim? **O que que nós combinamos em aula?**... Ata, aaata... sabe? Uma coisa assim ham... essa flexibilidade que me atrapalha um pouco, **eu não sei se às vezes eu cobro muito deles**, não sei, né, eu eu eu cobro, eu digo pra eles, **se a gente combinou assim, é assim....** Um dia se não deu pra fazer... Um dia se não dá pra fazer aquilo ou se deu algum problema, tudo bem! ...mas não ficar botando a culpa... **ahh mas a minha mãe...sabe?** ...eu vejo muito isso neles assim né, a responsabilidade, não sei se eu to errada né...em relação a isso...e o que que era a outra coisa? [...] *aquele menino lá do fundo, aquele menino tá com um sério problema... A família não tá aceitando e tá só nos enrolando, nos enrolando né.**

A professora S1 fica insegura quanto a sua postura diante das crianças, quanto às regras e determinações, ser severa e exigente, pois a família parece colocada distante desta relação ensino-aprendizagem, deixando a criança em dúvida a quem seguir.

Outra professora também demonstra este conflito ou desconfiança em relação às famílias, como segue:

*S3 - Tem muitos ali que são filhos únicos muita proteção e infantilização da criança, dos **pais pela família**. [...] **a pior turma** que eu já peguei e não é só eu que acho isso... Essa turma de 365 dias que não é dos 200 dias letivos ela deu problema no mínimo em 180. Todos os dias tem uma questão, todos os dias tu tem que ou é com as crianças depois do recreio ou é com os pais, sempre tem, tem que tá sempre alerta com esta turma, pisando em ovos, porque a gente nunca sabe o que vai acontecer, já teve muito pior, o primeiro semestre foi muito difícil a relação com os pais. [...] no primeiro momento a gente manda um bilhete pros **pais** e eu costumo mandar bilhete e reportar o que aconteceu tanto pra tutora como para equipe pedagógica o que aconteceu... então eu acho importante que todas as partes estejam atentas porque esta turma tem um **aspecto familiar muito complicado**, então a gente tem que se cercar disso tudo...pra que não venham outras né...outras ideias adversas ao fato propriamente dito.*

Lembrando que estamos lidando e falando de crianças de seis ou sete anos de idade, ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental, que tipo de expectativa apresentamos às crianças e aos próprios pais sobre nossa relação dentro do ambiente escolar?

Esta mesma professora afirma ainda na entrevista:

*S3 - Com **esse tipo de família** que a gente tá trabalhando esse ano eu acho que esse aí foi a melhor estratégia e a supervisão educacional está entrando na sala de aula às terças pela manhã.*

De acordo com Bergès *et al.* (2008), “Inversamente, uma cultura familiar colocada em xeque por uma escolaridade ‘estrangeira’ pode levar a criança a se proteger disso. A criança pode tentar se proteger não aprendendo por uma escolaridade diferente da familiar.”.

A Psicanálise vem contribuir com a Educação exatamente neste ponto de articulação entre saber e conhecimento. Tornar-se capaz de se aperceber dos fenômenos da vida, do nosso cotidiano, descobrindo soluções aos obstáculos encontrados. A agitação na sala de aula, a agressividade e a falta de limites seriam a expressão deste desacordo não dito refletido na criança?

Lacan (2001) aborda a questão do ato psicanalítico pela visão de se fazer psicanálise e pela visão outra quando o psicanalista se instala como tal. Poder-se-ia pensar no sentido do tornar-se professor/educador também quem sabe pela via da conquista do diploma de graduação, e, por outro lado, pela condição integrada da função que faz ato, ou seja, faz emergir o aluno/educando, em nosso caso, o despertar da criança pelo saber e sabor de aprender.

Ainda em Lacan (2001), continua pensando inicialmente pela relação motricidade, arco-reflexo-estímulo resposta. Dando continuidade a nosso pensar sobre o professor em seu ensino, aparecerá a questão dos conteúdos a serem transmitidos, aquilo que o aluno deverá aprender naquele determinado espaço de tempo de um ano letivo, de um período de aula, etc.

Assim, decide-se que TODOS aqueles matriculados naquele “ano inicial” deverão assimilar os conteúdos das diferentes disciplinas e serem avaliados para, então, conseguir sua aprovação para o próximo “pacote” anual.

Pensa-se na ação como a motricidade, acalmando o movimento para que o pensamento possa, assim, aparecer. Nas entrevistas realizadas com as professoras desta turma de primeiro ano, percebia-se a reclamação sobre a agitação da turma, mesmo nas aulas em que o movimento é pré-requisito.

Visualizando a sala de aula nesta perspectiva, esta agitação manifesta o “ato pedagógico”, o ponto que implica uma dimensão inteiramente outra, de se opor, com

efeito, radicalmente, a esta referência que resulta de uma concepção manifestamente capenga de que, para aprender, necessariamente, deva-se estar em silêncio.

Ato ou no original *acte*, que tanto significa ato, ação ou movimento, como ata, escritura, declaração ou certidão, para Lacan (2001), ele se dá *a posteriori*.

A Ação e a Motricidade se diferenciam exatamente neste ponto em que o primeiro termo corresponde não somente ao componente motor, mas está implicado também o componente psíquico. Pode-se implicar a relação da teoria de Pavlov ao que vem da motricidade, mas, para o conhecimento, há falta.

Nesta falta que se instala o que nomeio de “ato pedagógico”, ou seja, após o acontecimento, irá surgir o conhecimento. As indagações, as dúvidas, os “erros” e as reflexões se dão no momento em que damos consequência a nosso ato. Desta forma, surge o conhecimento, das experiências do saber.

Como está a professora submetida a este dito?

Lacan (2001) aborda o saber não como conhecimento e diz que “para levar os espíritos menos preparados a vislumbrar esta diferença, tenho apenas que fazer alusão ao saber-viver ou ao saber-fazer”.

Só existirá saber se alguém o signifique. É exatamente porque um elemento dessa combinatória pode vir a desempenhar o papel de representante da representação. Neste ponto, intervém a função da professora, porém necessitamos repensar nosso fazer pedagógico.

De fato, fazemos diferente no Colégio com crianças do primeiro ano?

Tudo isso para dizer lhes, dizer que a complacência, enfim, a consideração da qual goza a teoria pavloviana, ao nível da Faculdade de Ciências, onde ela tem o maior prestígio, liga-se talvez a isso que estou enfatizando, e que é, propriamente falando, sua dimensão fútil. Fútil, vocês talvez não saibam o que isto quer dizer, aliás, eu também não. Eu não sabia até certo momento, até o momento em que me aconteceu, por acaso, esbarrar no emprego da palavra *futilis* em um trecho de Ovídio, onde isto quer dizer, falando propriamente: um vaso que deixa fugir (LACAN, 2001, p. 24).

Andamos em fila pelo Colégio, justificando organização e não controle; brincamos de jogos competitivos para prepará-los para entender a vitória e a derrota da vida lá fora e não para justificarmos nosso íntimo capitalista; usamos apito na Educação Física para que possam prestar a atenção e não para intimidá-los com o

som forte e estridente; apagamos as luzes da sala de aula como um sinal para se acalmarem e não por nossa insegurança do novo.

O conhecimento pressupõe a descoberta do novo, do inesperado, da possibilidade do surgimento pela observação, pela exploração, pela experiência, pelo brincar com o mundo. A criança brinca com o mundo, curvando a realidade ao seu desejo.

Para Lacan (2001), o modelo ideológico do ato psicanalítico é feito disso, de que alguém possa fundar uma experiência, possa fundar uma experiência sobre pressupostos que ele mesmo ignora profundamente. Eis o saber para chegar ao conhecimento, porém será necessária a ação, não apenas motricidade-interação.

O “ato pedagógico” predispõe a sala de aula à abertura de suas portas e janelas, paredes e teto, não perdendo, quem sabe, o contato com o chão, mas dispostos a perder seu poder de professor e se engajar na fascinante e vibrante viagem do aprendizado em busca da consequência.

Ao trazer os conteúdos da Psicanálise para o ambiente Educacional, fazendo surgir o “ato pedagógico”, pretende-se vencer a barreira dos preconceitos estabelecidos, na maioria das vezes, por aqueles que desconhecem a potência e profundidade desta ciência, se assim posso defini-la, com intuito de buscar subsídios à função da professora, mas também no auxílio à enorme demanda que clama a Escola atual – a Agressividade.

Nas sessões com esta turma, fica muito clara a demanda pela escuta e contenção a todo o momento, como um pedido de socorro, um apelo expresso por meio da agressividade.

Lacan, nos Escritos (1998), apresenta cinco teses sobre a agressividade que apresentaremos por pequenos tópicos, procurando comparar com situações vivenciadas nas sessões ou presenciadas nas observações no Colégio.

“Tese I: A agressividade se manifesta numa experiência que é subjetiva por sua própria constituição. [...] Ela supõe, portanto, um sujeito que se manifeste como tal para um outro. [...] Somente um sujeito pode compreender um sentido; inversamente, todo fenômeno de sentido implica um sujeito.”

S2 - Por exemplo, tá um quietinho fazendo uma coisa mas daí vem outro e já implica com aquele, e ele que, ele não pode implicar com aquele porque

aquele é estourado, mas ele vai justamente naquele que é estourado e aí as coisas já ficam agitadas sabe? ... o ambiente não fica tranquilo.

Se prestarmos atenção nas variadas formas de comunicação enviadas pelas crianças, verbais e não-verbais, poderemos, de certa forma, deixar mais livres as manifestações deste cotidiano, transformando-as em aprendizado. A criança que conversa está necessitando de uma escuta por parte daquele que a está demandando. Se não é escutada, fará movimentos e ações para ser reconhecida.

“Tese II: A agressividade na experiência nos é dada como intenção de agressão e como imagem de desmembramento corporal, e é nessas modalidades que se demonstra eficiente.”

“A eficácia própria dessa intenção é manifesta: nós a constatamos frequentemente na ação formadora de um indivíduo sobre as pessoas de sua dependência” [...] “Basta escutar a fabulação e as brincadeiras das crianças, isoladas ou entre si, entre os dois e os cinco anos, para saber que arrancar a cabeça e furar a barriga, são temas espontâneos de sua imaginação, que a experiência da boneca desmantelada só faz satisfazer.”

OP - No início da sessão A. disse que queria dar um chute na L. que seria uma brincadeira nova que tinha inventado.

Perceber a agressividade como expressão de sentimento, quem sabe, de tentativa de aproximação e contato.

“Tese III: Os impulsos de agressividade decidem sobre as razões que motivam a técnica da análise.”

“A regra proposta ao paciente na análise deixa-o avançar por uma intencionalidade cega para qualquer outro fim que não sua libertação de um sofrimento ou de uma ignorância dos quais ele nem sequer conhece os limites.”

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional, destacamos o jogo livre e espontâneo como aquele que permitirá os impulsos de agressividade surgirem. O psicomotricista relacional entra em jogo como parceiro simbólico no brincar pela via não-verbal, favorecendo a expressão dos sentimentos e das emoções.

“Tese IV: A agressividade é a tendência correlativa a um modo de identificação a que chamamos narcísico, e que determina a estrutura formal do eu e do homem, e do registro de entidades características de seu mundo.”

“Assim, a agressividade que se manifesta nas retaliações de tapas e socos não pode ser apenas tomada por uma manifestação lúdica de exercício das forças e de seu emprego para o referenciamento do corpo. Ela deve ser compreendida numa ordem de coordenação mais ampla: a que subordinará as funções de posturas tônicas e de tensão vegetativa a uma relatividade social cuja prevalência Wallon sublinhou consideravelmente expressiva das emoções humanas.”

“Há nisso uma espécie de encruzilhada estrutural onde devemos acomodar nosso pensamento, para compreender a natureza da agressividade no homem e sua relação com o formalismo de seu eu e de seus objetos.”

“Essa forma se cristalizará, com efeito, na tensão conflitiva interna ao sujeito, que determina o despertar de seu desejo pelo objeto do desejo do outro: aqui, o concurso primordial se precipita numa concorrência agressiva, e é dela que nasce a tríade do outro, do eu e do objeto, que, fendendo o espaço da comunhão especular, inscreve-se nela segundo um formalismo que lhe é próprio...”

OP – [...] Um dos meninos mais “quietos” escolhe uma bola e começa a brincar sozinho; imediatamente dois meninos vão a sua direção e pegam sua bola, ele resmunga e tenta reagir, porém eles fogem com sua bola. Ele tenta retomá-la e não consegue. Entro no jogo tentando pegar a bola, propor um novo jogo, de pegar e fugir com a bola dos outros meninos que soltam a bola que haviam capturado e entram num jogo proposto, disputando a bola que seguro.

O Adulto busca entrar no jogo mobilizando o olhar da criança na disputa do objeto de desejo do outro. Favorece e potencializa a vivência entrando como parceiro simbólico no jogo.

Tese V: Tal noção de agressividade, como uma das coordenadas intencionais do eu humano, e especialmente relativo à categoria do espaço, faz conceber seu papel na neurose moderna e no mal-estar da civilização. A premência da agressividade em nossa civilização estaria suficientemente demonstrada pelo fato de ela ser habitualmente confundida, na moral mediana, com a virtude da força. (Ibidem, p. 122)

PR - As meninas brincam juntas, como forma de proteção, já os meninos formam pequenos grupinhos, correm, desafiam o colega com a corda, pegam o material dos outros, rolam pelo chão, amarram os colegas.

Na Psicomotricidade Relacional, o participante diz espontaneamente com seu corpo, seus gestos, suas atitudes, suas mímicas, seu olhar, sua respiração, suas tensões tônicas, seus contatos e suas distâncias, seus atos e seus não atos. Pode dizer seu prazer e sua dor, sua tristeza e sua alegria, seus medos e suas angústias, amor e ódio, suas ambivalências e suas inibições, seus fantasmas e suas proibições. Trata-se, então, de estarmos preparados para decodificar, analisar as possíveis mensagens enviadas por meio do não-verbal, procurando seguir a semelhança da interpretação da linguagem verbal.

Em Lapierre e Aucouturier (2004, p. 82), encontramos “liberta da agressividade primária que pode ser expressa, liberta da agressividade secundária, reacional, pela aceitação do adulto, a criança estará disponível para a busca do entendimento”.

Os estudos da Psicanálise permitem-nos entender melhor questões relacionadas aos aspectos inconscientes. Em nosso cotidiano, o inconsciente desempenha um papel oculto, inacessível pelo domínio das motivações inconscientes, tão difíceis de descobrir, por serem mascaradas pelas racionalizações secundárias. Nossas ações espontâneas se aproximam desta forma, fazendo uma ligação entre a experiência primária e suas projeções nos processos secundários, chegando à proposta do jogo livre e espontâneo como uma possibilidade de acesso às projeções inconscientes.

Para Lapierre (2002):

O id é um reservatório das pulsões potenciais, mas estas não estão sempre ativas, elas despertam quando uma situação as solicita, requerendo uma resposta, uma ação. A pulsão colocada em alerta vai, imediatamente, suscitar um desejo e uma representação imaginária de uma sequência de ação, de um fantasma que utiliza os elementos dessa situação para satisfazer esse desejo. Se tal prefiguração do ato não encontra oposição da parte do superego inconsciente, ela vai tornar-se projeto consciente e, eventualmente, concretizar-se na ação. Eventualmente, pois é preciso, para isso, que o superego o autorize. Se ele se opõe, o desejo é reprimido, mas não recalçado. Ele permanece inscrito na memória inconsciente (LAPIERRE, 2002, p. 104).

Os diferentes núcleos conflitivos estão interligados. Os conflitos ligados à imagem do pai articulam-se com os conflitos que põem em jogo a imagem da mãe. As relações triangulares são relações circulares. Nas sessões, aparecem de formas diversas, como vimos anteriormente, quando, ao provocar o colega, tirando sua bola, provocam e reeditam, quem sabe, situações da busca de atenção do “pai”, representado na figura do psicomotricista relacional.

Os fantasmas que resultam desses cruzamentos são “sobre determinados”. Eles são “superinvestidos”, na medida em que acumulam as tensões emocionais ligadas às origens. É o processo de “condensação” que realiza uma síntese, um compromisso entre duas representações.

Segundo Lacan (2001, p. 105), para quem o Inconsciente se estrutura como uma linguagem, o **deslocamento** e o investimento do afeto de uma representação a outraseria da ordem da metonímia, e a **condensação**, da ordem da metáfora. Lapierre afirma que: “em nossa prática, a dimensão metafórica é mais fácil de interpretar do que a dimensão metonímica. Concebe-se mais facilmente que a bola possa ser a metáfora do seio, por analogia da forma e de contato, do que a representação metonímica da mãe (a parte pelo todo).”

No que tange os fenômenos psíquicos, Lapierre (2002, p. 69) afirma: “duas direções de pesquisa me impuseram dois referenciais muito diferentes que se entrelaçam e se tocam em parte, sem, entretanto, se sobreporem:

- a teoria psicanalítica, porque ela me permitia dar um sentido aos comportamentos que observava;
- a neurofisiologia, porque toda atividade humana, espontânea ou refletida, consciente ou inconsciente, normal ou patológica, é, necessariamente, determinada pelo funcionamento neurológico.”.

Os estudos de Lapierre (2002, p. 71) sobre Psicomotricidade Relacional e também a Análise Corporal da Relação apontam para as questões inconscientes e, portanto, para os estudos psicanalíticos. Neste ponto, ele afirma: “Não partimos de Freud, chegamos a Freud”, e complementa “Os conceitos psicanalíticos tem valor geral”. (2002, p. 71).

Destaco nosso interesse em referendar a importância da Psicanálise na Educação, que, até os dias atuais, não se ousou colocá-la como referência teórica nas Escolas do Brasil. Ainda, infelizmente, se percebe a falta de informação e leitura

suficientemente adequadas sobre o tema, colocando a visão psicanalítica como exclusivamente clínica ou terapêutica, portanto, não havendo ainda espaço para sua entrada na Educação.

No meu entender, a Psicanálise não se destina apenas aos psicanalistas, mas, ao contrário, deve ser amplamente aberta e acessível a todos os que podem se beneficiar de sua mensagem humana. Dentre estes beneficiários, estão incluídos as professoras, principalmente aquelas que lidam com as crianças de zero a onze anos.

Dolto afirma: “a Psicanálise é mais complexa, pois não se visa a uma cura, não se visa a algo conhecido. Na Psicanálise, reconstrói-se a história de seu corpo-coração ou espírito-linguagem” (DOLTO, 2002, p. 28).

Os estudos psicanalíticos de Freud (1996), com a descoberta do inconsciente, fazem surgir uma noção de sujeito distinta do conceito tradicional de sujeito agente, centrado no cogito, ou seja, corroborando esta ideia da Psicomotricidade de Ser Global. Este é o ponto nevrálgico da teoria freudiana que, no seu mais alto nível, introduz uma noção de inconsciente que altera completamente a conceituação tradicional pré-freudiana de sujeito.

Como pensar nesta visão de constituição de sujeito desejante no contexto educacional?

Este questionamento traz consigo uma inquietude permeada pela própria dificuldade do educador, professor, e do contexto escolar, em se permitir perceber uma forma de expressão que, embora estando no cotidiano, não consegue ser decifrada ou compreendida nos padrões tradicionais e habituais do ensino-aprendizagem, sendo, então, descartada, ou pior, sem aproveitamento no auxílio fundamental, daquele(s) sujeito(s) faltante(s).

Percebemos em todos os momentos de observação em campo a necessidade premente das crianças em expressar seus desejos e necessidades, seja correndo, falando, rindo, brigando, em silêncio, isoladas ou misturadas no grupo.

Afinal, de que ser, de que sujeito está se falando? Do sujeito que se dá na estratégia do jogo.

Os sujeitos no jogo interlocutivo ficam localizados em certas posições estratégicas com relação às regras do jogo que põem em exercício através da interlocução. Parece simples expressar algo ou comunicar um conteúdo de informação. Falar não é simplesmente isso; falar é colocar-se cada um,

em determinada posição com relação ao outro, posição essa que não é independente da estratégia que funciona a partir de certas regras (VALLEJO; MAGALHÃES, 1991, p. 154).

A escuta torna-se, dessa forma, primordial na relação educador/educando, professor/aluno, estabelecendo a comunicação por meio das diferentes formas de linguagem. A Linguagem está presente e participante na vida do bebê desde seu nascimento. A criança está imersa em um banho de linguagem. Nesta troca de solicitações e demandas, surgem diálogos que independem da fala. Diálogos inconscientes, expressos desde a primeira infância, pela comunicação Não-Verbal (contatos, gestos, olhar, vocalização).

Ao escrever o prefácio do livro – Tudo é linguagem – de Dolto, Guillerault (2002) reafirma a importância da Linguagem ao dizer que tudo é linguagem vem reafirmar, na vizinhança conceitual de Lacan, a importância e a primazia da palavra, mas, até mesmo, em suas incidências corporais, em que também o corpo pode testemunhar essa simbolicidade relacional ativa no ser humano, por mais jovem que seja. É também corporalmente, carnalmente, que tudo adquire “sentido linguagem”. E é desta forma que um corpo se subjetiva, se torna um corpo de um sujeito que diz “eu”.

A criança, mesmo ainda sem falar, comunica-se com todo seu corpo em movimento. Porém, será necessário se conscientizar e estruturar sobre este corpo e reconhecê-lo como sujeito da ação, do desejo. Por meio do brincar, do jogo livre e espontâneo, a criança inicia a comunicação com o mundo exterior em busca do reconhecimento.

A criança que pega um bastão para com ele fazer um fuzil, substitui o significante “fuzil” pelo significante “bastão”. Nesse momento, ela não pensa essa trajetória em palavras, empresta a imagem significativa da arma para a imagem bastão. A criança está perfeitamente consciente dessa substituição, justificada por uma analogia de forma. Por outro lado, este significante “fuzil” pode ser substituído no inconsciente, isto é, à revelia do sujeito, por toda uma cadeia de significante: penetração, pênis, falo, pai, poder etc., que não se exprime em palavras, mas em imagens fantasmáticas que dão um sentido ao ato e o carregam de conteúdos emocionais e simbólicos. A importância do ato significativo não escapou a Freud, como testemunha a famosa história do carretel que a criança joga, para fazer desaparecer e reaparecer: ato simbólico, por analogia, à ausência da mãe. Freud se apegou ao “fort” – “da”, a essa verbalização espontânea que acompanhava o gesto, enfatizando seu sentido, mas tal sentido estava no ato, antes de estar na palavra (LAPIERRE, 2002, p. 137).

Ao brincar, a criança utiliza conteúdos simbólicos sem se aperceber que representam seu mundo interno, portanto, de extremo significado e verdade. A atividade corporal livre e espontânea permitirá à criança a expressão de conflitos e “fantasmas” demandados pela vivência das relações entre estes sujeitos, ocorridas durante a sessão de Psicomotricidade Relacional.

Transitando pela maneira como se constitui o sujeito numa visão psicanalítica, é necessário abordarmos o que Lacan (1985, p. 69) chama do estágio do espelho. Coloca clara sua oposição a qualquer filosofia diretamente oriunda do *Cogito*.

Ao perceber sua imagem refletida no espelho, por volta dos seis aos dezoito meses, a criança experimenta uma série de gestos ludicamente na relação dos movimentos assumidos por sua imagem com seu meio refletido, reduplicando a realidade com esse complexo virtual, com seu próprio corpo, e com as pessoas e objetos que estejam ao seu redor.

Apesar da impotência motora apresentada nesta fase pela criança, além da dependência da amamentação, parece-nos estar presentificado o primórdio da manifestação simbólica, “onde o eu se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (LACAN, 1985, p. 72).

Imagem despedaçada, fragmentada, que, pouco a pouco, vai se integrando, pelo contato com a mãe, pela voz, pelo gesto e pelo júbilo do olhar.

“Esse significante remete ao lugar onde se articula uma fala vetora de uma demanda ou de um desejo, isto é, testemunha uma satisfação, um desejo que será sempre desejo de outra coisa, e demanda de outra coisa” (MELMAN, 2009, p. 134).

Esta etapa nos mostra que a construção do sujeito não é o termo de um ato de pura intuição, mas necessita da mediação da imagem do corpo. Lacan (1985, p. 75), afirma que a estruturação do eu se efetua em torno da imagem especular do próprio corpo na imagem do outro.

O sujeito antecipa-se à sua própria maturação, apreendendo a forma total de seu corpo próprio em situação de imagem exterior a ele, numa época anterior à noção de esquema corporal. A criança identifica-se com essa imagem que não é ela e que, no entanto, lhe permite reconhecer-se. Nesse reconhecimento, é que se realiza o imaginário.

Esta visão de sujeito do inconsciente, sujeito de linguagem e não somente de fala, sujeito de comunicação, é que necessitamos incluir na Educação.

No campo educacional, o “não dito”, ou, falando de outra forma, o diálogo não-verbal é descartado e desprezado, na maioria das vezes, pelos educadores, pois não compreendem como forma de comunicação. A criança não necessariamente precisa da fala para comunicar-se.

O silêncio também fala. Portanto, um sintoma torna-se uma linguagem que precisa ser compreendida, pois faz parte da constituição da criança, do sujeito. Discurso da mãe, discurso do pai, demais discursos que são constituintes de seu “eu”.

Em Lacan, encontramos o seguinte sobre o sintoma:

Uma fala é matriz da parte não reconhecida do sujeito, e eis aí o nível próprio do sintoma analítico – nível descentrado com relação à experiência individual, visto ser aquele do texto histórico que a integra. Fica, a partir de então, patente que o sintoma só cederá com uma intervenção que se incida neste nível descentrado. Fracassará toda intervenção que se inspirar numa reconstituição pré-fabricada, forjada a partir de nossa idéia sobre o desenvolvimento normal do indivíduo, e visando à sua normalização – eis o que faltou a ele, eis o que deve aprender a suportar de frustração, por exemplo (LACAN, 1985, p. 61).

A aprendizagem desse código, a fala, evidentemente depende da riqueza do ambiente linguístico e, também, do desejo ou do não desejo de se comunicar nesse nível que a criança possa ter, isto é, no nível da simbolização de seu desejo.

Para Lapierre e Aucouturier (1984, p. 126), “a troca linguística assim como a troca do objeto, comporta um “dar” e um “receber”. Por muito tempo, no plano verbal, a criança fica condenada a receber sem poder dar.” “[...] A linguagem se torna, então, um meio de dominação do adulto sobre a criança.”

Este transbordamento necessário investido pela mãe irá fazer toda diferença na constituição do sujeito. A mãe, então, força o filho a se integrar ao simbólico, obrigando a levar em conta seus afetos e emoções que nomeia para designar as experiências dele em referência às suas próprias.

Bergès e Balbo (2002) vão nomear de “*golpe de força*” ou forçagem transativista:

Essa forçagem transativista antecipa e condiciona o que em seguida impele a criança a entrar, por bem ou por mal, no campo da fala e da linguagem e, enfim, no campo da linguagem escrita. [...] o golpe de força em questão não é da ordem do traumatismo, mas diz respeito ao real; esse real necessário

ao acesso ao simbólico e ao enodamento dos três registros que são o do imaginário, o do simbólico e o do real (BERGÉS; BALBO, 2002, p. 11).

Este golpe, portanto, não é traumático porque dessa forçagem a mãe e a criança fazem uma elaboração discursiva, uma antecipação, uma hipótese, em que a mãe supõe um saber à criança. Neste ponto, podem-se aproximar estes conceitos ao ensino aprendido da Escola. Quanto à professora em sala de aula, poderá provocar esta forçagem na criança demandando um saber que poderá tornar-se conhecimento? “A entrada na linguagem não é uma aprendizagem, mas sim uma forçagem no simbólico que pode ser aproximada da castração” (BERGÈS, 2008, p. 277).

Uma Educação transpassada pela Psicanálise necessariamente passará pela incorporação e conhecimento de novos conceitos, como do transitivismo e também da transferência, que veremos a seguir.

A transferência em si pode ser considerada como uma resistência, na medida em que os sentimentos são transferidos sobre a pessoa do analista, e não reportados à imagem simbólica que ele representa. A liquidação da transferência pode ser considerada como o ponto de chegada que marca o final da análise.

Lapierre (2002, p. 100) afirma: “defesas e resistências se originam do juízo culposo do superego, e é por isso que consideramos como fundamental a atitude de permissividade e de não julgamento do analista corporal”. Reforço esta premissa, também, na atitude do Psicomotricista Relacional.

Destacamos como fundamental aprofundar a técnica da análise da criança proposta por Anna Freud e a Psicomotricidade Relacional que, na escola, terá valor preventivo.

Em sua obra – *Infância normal e patológica* – Anna Freud (1976), ao comparar a Técnica da análise de adulto com a infantil, afirma que, em decorrência de sua imaturidade, falta nas crianças muitas qualidades e atitudes que, nos adultos, são tidas como indispensáveis para levar a efeito a análise.

Assim sendo, segundo Anna Freud (1976), elas não se apercebem de suas anormalidades: não desenvolvendo, assim, o desejo de “ficar boas” nem estabelecem o mesmo tipo de aliança no tratamento clínico; habitualmente, o ego toma o partido de suas resistências; não decidem, por iniciativa própria, começar, continuar ou completar o tratamento; suas relações com o analista não devem ser

exclusivas, mas sim, incluir os pais, que substituem ou suplementam, em numerosos aspectos, o ego e o superego da criança.

No adulto, ele quer saber, mas, ao mesmo tempo, não quer saber, e, sobretudo, não quer aceitar, assumir aquilo que a análise lhe revela de seu inconsciente. Outra forma de resistência se apresenta quando a pessoa não faz o que tem vontade de fazer, ou não diz o que tem vontade de dizer. “Não ousa”, “não se permite”. O “não feito” assim como o “não dito” tem, muitas vezes, mais importância do que o “feito”. Entretanto, é preciso observar que, quanto mais nos aproximamos do núcleo central do conflito, mais as resistências se acentuam e fortificam.

Chama a atenção o fato de Anna Freud (1976) afirmar que, na análise com crianças, há “incapacidade” ou “resistência” destas para produzir livres associações. Elas podem contar os sonhos e divagações, como os adultos, mas, sem livre associação, não existe um caminho idôneo do conteúdo manifesto ao latente para o terapeuta.

Este fato será de grande valia ser observado nas sessões de Psicomotricidade Relacional, pois, a priori, veremos que, pelo contrário, no jogo livre e espontâneo, a criança se expressa sem dificuldades aparentes.

Para Anna Freud (2005), apesar de muitos avanços parciais, a educação psicanalítica não conseguiu ainda tornar-se a medida preventiva que estava decidida a ser. É verdade que as crianças que cresceram sob sua influência foram, em vários aspectos, diferentes das gerações anteriores; mas não ficaram mais livres de ansiedade ou de conflitos e, portanto, menos expostas a neuroses ou a outras doenças mentais. Na realidade, isso não teria constituído surpresa se o otimismo e entusiasmo pelo trabalho preventivo não tivesse triunfado, com alguns autores, sobre a estrita aplicação dos princípios psicanalíticos.

Segundo estes, não existe uma prevenção global da neurose. A própria divisão da personalidade em id, ego e superego nos oferecem a imagem de uma estrutura psíquica em que cada parte tem as derivações específicas, suas finalidades e obediências específicas, e seus modos peculiares de funcionamento.

Buscamos compreender e auxiliar o ser humano em sua essência, é o sujeito desejante, na busca do reconhecimento: “... o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha a chave do objeto

desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro” (LACAN, 1998, p. 269).

Neste reconhecimento está a chave do avanço ou recuo de nossa relação com as crianças tanto na Escola como nas sessões de Psicomotricidade Relacional, e como, também, em qualquer relação humana.

Nossa busca incessante é pelo reconhecimento de nossas possibilidades, do olhar que aprova, que acolhe, que valida. As crianças, nas sessões, apresentam muito este comportamento e este pedido de aprovação pelo adulto. “A função simbólica apresenta-se como um duplo movimento no sujeito: o homem faz de sua ação um objeto, mas para ela devolver em tempo hábil seu lugar fundador” (LACAN, 1998, p. 286).

Quando nas sessões realizadas com esta turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, aparece esta agitação, agressividade, a conversa excessiva nada mais é do que o pedido de reconhecimento de cada um.

Entrecruzamos os estudos psicanalíticos com a Psicomotricidade Relacional para afirmar e validar nossa ação dentro da Escola pelo viés do inconsciente, como auxílio à compreensão das relações e, por consequência, na qualidade do aprendizado, produzindo na professora sua colocação em outro lugar de sua função.

Um lugar onde possa observar e decodificar as mensagens enviadas por estas crianças por meio da comunicação que, particularmente, chega, nesta turma, pela via da agressividade, como já afirmamos.

Ao finalizar este capítulo, desejo ressaltar o que Lacan afirma sobre a Psicanálise: “Ela só dará fundamentos científicos à sua teoria e à sua técnica ao formalizar adequadamente as dimensões essenciais de sua experiência, que são, juntamente com a teoria histórica do símbolo, a lógica intersubjetiva e a temporalidade do sujeito” (LACAN, 1998, p. 290).

“O Inconsciente é o mal em nós” (FREUD, 2005, p. 81)

Terceiro Bloco

5 A “ExCOLA”: ETERNA QUEDA DE BRAÇO ENTRE BRINCAR E APRENDER

Rubem Alves (1999) conta que, ao visitar uma escola em Portugal, disseram a ele que era diferente, ao ser recebido pelo Diretor e pensando que este iria mostrar-lhe suas dependências, este solicitou a uma menina de nove anos que acidentalmente passava a frente deles para que fizesse a apresentação.

“A menina guia de nove anos encaminhou-se resolutamente à minha frente, na direção da porta da escola. Lá chegando parou, voltou-se para mim, olhou-me com olhos tranquilos e me disse: Para entender a nossa escola o senhor terá de se esquecer de tudo o que sabe sobre escolas.”

Ele segue afirmando seu espanto pelo fato, não do que a menina dissera, pois há muito tempo ele já sabia que, para se aprender o novo, é preciso esquecer o velho. “O que me surpreendeu foi o fato de que ela, menina de nove anos de idade, já soubesse algo que só vim, a saber, depois de maduro. E ela o sabia de uma forma natural. Não precisava pensar para saber. Ninguém lhe havia ensinado isso. Sua afirmação fazia parte dos seus gestos, do seu olhar, do seu respirar. Não era saber do qual precisasse se lembrar. Ela não sabia com a cabeça. Sabia com o corpo.”

O corpo ainda não faz parte do aprendizado escolar, permanece fora do contexto das aprendizagens. No máximo, ele deve ser colocado em movimento para que a criança “gaste” a energia acumulada, para, então, produzir o conhecimento.

Vimos tanto nas entrevistas como nas observações em aula que, ainda hoje, o corpo deve ser disciplinado, silenciado, para que, então, esteja preparado para aprender. O brincar da criança com o corpo, com os objetos, a exploração do movimento no espaço está longe de ser considerado como fator de aprendizado, principalmente na entrada do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em Freud (1976), podemos encontrar:

Existe uma outra circunstância que nos leva a examinar por mais alguns instantes essa oposição entre a realidade e o brincar. Quando a criança cresce e pára de brincar, após esforçar-se por algumas décadas para encarar as realidades da vida com a devida seriedade, pode colocar-se certo dia numa situação mental em que mais uma vez desaparece essa oposição entre o brincar e a realidade. Como adulto, pode refletir sobre a

intensa seriedade com que realizava seus jogos na infância, equiparando suas ocupações do presente, aparentemente tão sérias, aos seus jogos de criança, pode livrar-se da pesada carga imposta pela vida e conquistar o intenso prazer proporcionado pelo humor (FREUD, 1976, p. 49).

Gradativamente, o ser humano para de brincar, de criar, reinventar, para, supostamente, demonstrar sua seriedade diante da vida, diante do seu trabalho, que exige novas posturas diante da realidade.

Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. [...] Da mesma forma, a criança em crescimento, quando para de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios. Acredito que a maioria das pessoas construa fantasias em algum período de suas vidas. Este é um fato a que, por muito tempo, não se deu atenção, e cuja importância não foi, assim, suficientemente considerada. (Ibidem)

Pearce (2001) afirma: “o segredo é ultrapassar a dicotomia fantasia e realidade e unir estas duas linhas na escolha da sua profissão”. Desta forma, o homem poderá desfrutar do prazer em sua vida e em seu trabalho.

A professora que é desejanter de sua função na Educação terá melhor desempenho e relação com seus alunos nas situações da vida escolar.

As fantasias das pessoas são menos fáceis de observar do que o brincar das crianças. A criança, é verdade, brinca sozinha ou estabelece um sistema psíquico fechado com outras crianças, com vistas a um jogo, mas mesmo que não brinque em frente dos adultos, não lhes oculta seu brinquedo. O adulto, ao contrário, envergonha-se de suas fantasias, escondendo-as das outras pessoas. Acalenta suas fantasias como seu bem mais íntimo, e em geral preferiria confessar suas faltas do que confiar a outro suas fantasias. O brincar da criança é determinado por desejos: de fato, por um único desejo — que auxilia o seu desenvolvimento —, o desejo de ser grande e adulto. [...] Já com o adulto o caso é diferente. Por um lado, sabe que dele se espera que não continue a brincar ou a fantasiar, mas que atue no mundo real; por outro lado, alguns dos desejos que provocaram suas fantasias são de tal gênero que é essencial ocultá-las. Assim, o adulto envergonha-se de suas fantasias por serem infantis e proibidas (FREUD, 1976, p. 56).

Ressaltamos, então, a dificuldade dos Adultos em geral no sentido de capacitarem-se à escuta da demanda das crianças possibilitando suas falas. Esta escuta irá proporcionar a diferença nas relações e, em consequência, no aprendizado.

Esta nova escuta na Excola permitirá a hipótese acontecer. A professora credita à criança a possibilidade de saber aquilo que ali não está presente, de algo novo a nascer, do imprevisível. Cria a necessidade da descoberta. Aqui está o *isso* da Educação.

Vejamos em Bergès (2008):

O hipotético não está do lado do olhar que descobrira um objeto que o sujeito saberia que se encontra aí, o hipotético não está na presença que supõe que possa estar ausente, e da ausência que supõe que possa estar presente; em outros termos, estas suposições do lado do objeto repousam sobre o olhar e não tem a ver com a hipótese. Por quê? Porque não existe ausência sem presença e não existe presença sem ausência. Ao passo que do lado do objeto voz, do lado dessa fala que vem do Outro (grande outro), é aí que se encontra o suporte do hipotético, não somente porque se trata do simbólico da linguagem veiculada pela fala, mas porque se trata da posição da mãe concernente ao sujeito que ele credita à criança. O desaparecimento do objeto escondido não tem nada a ver com o crédito que a mãe dá à criança. O fato de enviar uma frase, de se envolver numa frase interrogativa, do lado da mãe supõe que ela lhe credita: capacidade de compreender; capacidade de responder, quer dizer, de saber. O que ela credita à criança no hipotético é um saber. [...] não é porque o analista sabe, é porque ele faz o crédito, ao analisante, de poder utilizar o simbólico para compreender. De certa maneira, quando eu faço uma interpretação, eu recuso este saber, eu recuso este crédito, eu não dou crédito (BERGÉS, 2008, p. 313).

A professora, então, deverá abandonar seu poder, sem abandonar sua autoridade, proporcionando, na sala de aula, a possibilidade da descoberta do conhecimento. Uma professora que possa compreender suas fragilidades e suas potencialidades, evitando projetar nos alunos seus conflitos internos.

Muito antes de ser um discurso dos anos 80 no Brasil, da explosão Freiriana, infelizmente, estes fatos são corriqueiros e atuais, como descrevi por meio das entrevistas e observações das aulas neste Colégio particular de Porto Alegre.

Na medida em que a professora se torna “ausente”, abrirá o campo, no sentido de criar a hipótese que a criança pode responder.

Pergunto, então: “Existe uma Educação da hipótese?”, “Seria esta a real Educação, a nova Educação a surgir?” Se sim, temos que, então, necessariamente, estudar o Inconsciente na Educação. Compreender a comunicação humana é tarefa árdua e constante, de investimentos ainda não realizados, principalmente como vimos na **formação pessoal** da professora.

A Psicomotricidade Relacional apresenta esta possibilidade nesta “Excola”, considerando o diálogo dos inconscientes, nas perguntas e nas respostas da linguagem corporal pelo brincar.

A criança vem para Escola na qual é apresentada para aquele que tem o saber, *sujeito suposto saber*, pois ela não sabe, a professora sim, sabe. O saber e o conhecimento não passam pelos mesmos caminhos, porém ambos têm a ver com a aprendizagem.

Em especial, a criança que chega, agora, no primeiro ano do Ensino Fundamental, terá de passar deste corpo preso à fala a um Outro, que se vê às voltas com a linguagem escrita.

Este corpo da escrita, diferente da fala, fará a criança se encontrar de alguma maneira diante do vazio. A criança passa também do desenho à escrita, processos diferentes. O desenho refere-se ao corpo, o corpo que eu desenho; já a escrita é com o corpo que escrevo.

Na criança, a brincadeira é a mola mestra de seu desenvolvimento, de suas experiências com o Mundo, colocando em jogo sua criatividade, sua expressividade psicomotora. Passar do desenho à escrita é uma “forçagem”, como encontramos declarado por Bergès (2008):

...a passagem à escrita, não é outra coisa senão recolocar em jogo o que aconteceu quando eu nasci: nesse momento, eu não respiro porque tenho vontade, mas porque o CO₂ aumenta no meu sangue. É exatamente da mesma maneira como eu falo: quando chego ao mundo, “isso fala” de todos os lados. Eu não vou aprender a falar, sou tomado, introduzido à força na linguagem. Eu não vou começar a escolher as vogais, as consoantes, os ditongos... Não, eu sou mergulhado por inteiro neste banho de linguagem, é isto que falta à teoria do holding. Dito de outra maneira, não sou eu que envio uma mensagem, ela me vem do Outro. [...] Quando eu aprendo a linguagem escrita, entrando no curso preparatório, me aplicam exatamente o mesmo golpe de quando eu nasci: remetem-me à linguagem escrita assim como me remeteram à linguagem oral (BERGÉS, 2008, p. 435).

A Escola necessita compreender e internalizar os componentes psicoafetivos da aprendizagem, do brincar, do desenho, da leitura, da escrita, além das questões psicomotoras ou cognitivas. Brincar, distrair-se, divertir-se, o faz de conta vivido pela criança, como se apresentam seus conflitos diante dos pais, dos colegas, da sexualidade, dos semelhantes, da vida cotidiana.

Quanto ao brincar, Jerusalinsky (1999) aponta três variantes fundamentais: 1º) A criança simboliza (o ser é de brincadeira, ou seja, o brincar é a realidade); 2º)

A criança fica capturada no imaginário (o ser é a brincadeira, ou seja, a realidade é o brincar); 3º) A criança fica no real (o ser é sem brincadeira, ou seja, não há brincar nem realidade).

Estão envolvidos nesta formulação os processos subjetivos que o brincar envolve. A professora necessita estar preparada para a recepção e acolhimento deste brincar.

O processo pelo qual passa esta criança de seis ou sete anos que chega ao primeiro ano ao aprender a ler e escrever é uma obrigação como a sua própria respiração, afirma Bergès (2008):

...quando a criança vem ao mundo, quer isto lhe agrade ou não, ela é obrigada a respirar, senão morre. [...] É, entretanto, a mãe que vai assumir as funções sob pena de morte da criança; a mãe mantém todas as funções. Se ela não se da conta que a criança vai desbordá-la, ela vai ficar agarrada à sua onipotência. A criança tem acesso ao simbólico pela antecipação que a mãe faz. É o que a mãe envia sob forma interrogativa e supõe que a criança é capaz de entendê-la. [...] O que não é ouvido não é a diferença de fonemas, mas a inscrição do que vem sendo provado no corpo da criança enquanto a mãe fala. E eu falo do corpo quando falo da leitura e da escrita. [...] Esta criança é engajada à força na fala e na linguagem, é tomada na cadeia do que é dito (BERGÈS, 2008, p. 444).

Todo este processo inconsciente vai para além das questões motoras e intelectivas. Para Bergès (2008), o gesto gráfico é uma coisa, já o ato de escrever é outra bem diferente. E ele segue exemplificando que, quando se caminha ao longo de uma estrada, estamos realizando uma ação, um movimento, porém, quando esta estrada é uma fronteira entre um país e outro, passamos a um ato. Se passo a fronteira, digo adeus à terra de meus ancestrais, passo para o outro lado, outro país.

Quando se escreve, é isto que está em questão. Parece-me, neste ponto, que é muito importante ter em conta a diferença entre o gesto gráfico e o ato gráfico.

Neste sentido que o constrangimento da linguagem escrita nas crianças que estão em vias de aprender a escrever é um constrangimento que não é preciso acreditar que vai durar somente nos primeiros meses do primeiro ano. Este constrangimento volta sem cessar, da mesma maneira que a mãe relança o simbólico em direção a seu filho.

Aparecem, então, na criança que escreve, a dor no braço, na mão, “morde a língua”, aperta muito o lápis; é o corpo da escrita, imaginário que se cola ao que a escrita tem de imaginário. Para que a letra seja simbólica, que ela suporte o fonema,

que ela tenha a ver com o sentido, é preciso que ela esteja desembaraçada do imaginário da forma. O ato de escrever rompe a fronteira entre o familiar e escolar.

Conforme Aucouturier (2003, p. 2), “os fantasmas de ação permitem compreender o sentido profundo da atividade da criança”. É a produção imaginária, uma ilusão de um prazer de ação pulsional, saída da relação mãe-bebê. Constitui-se em torno do sexto mês de vida e sustenta os diferentes períodos da evolução psicológica.

A passagem à escrita que, no primeiro ano, é caráter fundamental, mesmo sem a professora perceber, irá aparecer em sala de aula de diversas e diferentes formas. Esta professora, então, deverá dar a contenção necessária à passagem desta fase, proporcionando um continente emocional, em semelhança ao que Anzieu (1989) coloca como “envelopes psíquicos”.

Na brincadeira, a criança tem a possibilidade da expressão simbólica dos conflitos afetivos que se originam nas primeiras relações objetais de amor e ódio, nas vicissitudes do sentimento de culpa e no complexo de castração.

Quando, por exemplo, a criança, nas sessões que realizamos com as caixas de papelão, teve a possibilidade de construir e destruir, ela viveu o prazer narcísico de fazer aparecer e desaparecer. Também, ao nível fantasmático, poderá estar relacionado às angústias arcaicas ligadas, originariamente, à absorção ou evacuação, à separação e, posteriormente, à castração.

Ao descrever a sessão que realizamos com as caixas de papelão, lembro que todas as caixas em minutos estavam destruídas, podendo considerar a necessidade extrema do grupo em seu poder narcísico e, ao mesmo tempo, na sua angústia de separação e acolhimento.

Uma nova Excola deverá dar conta desta agressividade simbólica, sem repressão ou culpabilização das ações e atos manifestados pelas crianças, pois se sabe que, com a repressão, acontecerá o não entendimento e a transformação desta agressividade em fatores positivos.

Salomé (1999), procurando os termos comuns a toda relação, indica uma combinação bastante complexa de quatro posições que parecem simples: dar; receber; pedir; recusar.

Já para Lapierre (2002, p. 239), todas as relações humanas resumem-se na articulação entre cinco verbos – dar, receber, pegar, pedir, recusar; o último serve

para se opor aos outros quatro. Todos esses verbos estão em relação ao poder. Pegar é uma afirmação agressiva do poder; pedir é um sinal de falta de poder; recusar tem uma conotação agressiva. Dar e receber constituem os dois termos de uma relação dialética.

Se pensarmos o ser humano em sua evolução e desenvolvimento, podemos seguir a criança pequena que dá um brinquedo ao Adulto. Antes de mais nada, ela “se dá” na relação por meio da entrega do objeto. O Adulto que, ao receber, pega e acolhe seu pedido. Mas é necessário o limite, a castração, a entrada da Lei deverá surgir, intervindo na onipotência do *infans*, recusando, apresentando o não, a realidade, a esta criança.

Na vida da Excola, deverá nascer a criança com saber que busca o conhecimento pelo recurso do jogo simbólico no jogo livre e espontâneo. A criança, entrando em seu mundo interno, poderá vivê-lo expressando a trama de seus momentos passados, presentes e futuros. Nos jogos regressivos de contenção, ficam evidentes os momentos passados, quando utilizamos caixas de papelão, tecidos, bambolês. Nos jogos de afirmação, poder e confronto, de onipotência, em que vivem seus heróis imaginários, vivenciados com as bolas, cordas ou bastões. Também nestes jogos simbólicos, podem lidar com projeções futuras, na tentativa de resolução de problemas ou conflitos, nas questões relativas à perda de entes queridos ou, até mesmo, ao medo da morte dos pais.

Apresenta-se uma Excola, descolada da tradição equivocada do agora é hora de brincar... e agora é hora de trabalhar e aprender... do saber e do conhecimento centrado no Adulto (professor) ou na Criança.

Uma nova Excola repleta de questões e hipóteses de VIDA, com um Adulto disposto a perder o poder para fazer surgir o saber múltiplo, com sentido e consequência.

Neste sentido, este novo professor deverá colocar-se não em posição de barreira, mas, pelo contrário, em posição lateral ao processo de aprendizagem, acompanhando e interagindo com a criança. Forget (2011), ao comentar sobre a proteção dos pais com seus filhos, destaca que, se estes não forem convidados a contar com seus próprios recursos, confrontando imaginário e real, os filhos ficam devedores de seus pais, incitando a protegê-los novamente, de maneira substitutiva.

Continua afirmando, então, que os pais devem adotar uma posição lateral, assumir seu próprio lugar, a fim de autorizar a criança a se confrontar com o real da vida.

Sem dúvida, assumir esta posição não significa se desinteressar por seus filhos, mas, antes, envolvê-los em suas responsabilidades específicas. Pode-se lançar esta visão à função da professora diante das crianças, em que esta posição lateral possibilitará um novo olhar ao desenvolvimento da aprendizagem na Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há alguns anos, em nossos estudos das quartas-feiras, ainda nas disciplinas do Mestrado que realizei nesta UFRGS-FACED-PPGEdu, desafiados pela Mestre Dra. Folberg, assistimos a um daqueles filmes que nos fazem pensar.

Reporto-me, neste momento, ao filme "O enigma de Kasper Hauser", de Herzog, W., 1982, no qual Kasper é criado dentro de uma caverna, acorrentado, e, quando adulto, é levado, por seu cuidador, a um vilarejo com uma carta na mão, solicitando que seja acolhido pelo comandante daquele local.

O filme desenrola-se baseado na descoberta de como este "ser" diferente assim o é. Os que convivem com ele, lógico, procuram enquadrá-lo, e como não o conseguem, tratam-no como objeto por ser diferente dos demais; um objeto, às vezes, tratado como raro e, por vezes, desprezado como comum, mas nunca respeitado como ele é.

Cada criança de uma turma do Primeiro Ano do Ensino Fundamental tem suas semelhanças: gosta de correr, pular, gritar... Mas existem aquelas que gostam de desenhar, pintar, recortar. Quase sempre essas atitudes são utilizadas para determinar a normalidade do agir, do pensar e do sentir... como se isso fosse possível de ser admitido.

Seguindo a visão das semelhanças, encontramos as perguntas e as respostas a serem dadas, os padrões, ou seja, todos os condicionamentos socialmente determinados, que influenciam nosso agir e nosso pensar.

Lacan (1991) afirma que não é legítimo dar a alguns uma função que seria de uma espécie, como representando o pensamento, pois o pensamento não é uma categoria.

Dentro deste ponto de vista, as diferenças tomam força e vigor, pois se tornam fundamentais para a criança que experiencia, respeita e poderá aceitar as diferenças de todos, aceitando as suas.

A criança segura de suas atitudes e crítica da realidade qualifica e valoriza seu potencial expressivo e comunicativo, seu desejo em busca da autonomia.

Pearce (1989) diz:

A criança pequena pensa enquanto age e atua seu pensamento. O bebê ou a criança aprendem com cada interação, e toda aprendizagem futura está baseada na qualidade destes padrões automáticos do cérebro e do corpo. Estas organizações e respostas sensoriais primárias têm prioridade sobre toda aprendizagem futura, ainda que nunca se tornem conscientes no sentido comum. Mais precisamente, esta base estrutural fornece não só a conscientização como as possibilidades para uma aprendizagem posterior (PEARCE, 1989, p. 74).

Aprendendo a interagir com as diferenças de velocidade, de força, de espaço, de tempo, de conhecimento, de agressividade, de expressão, de comunicação, de afetividade, de limites, de vivências e de bagagens sócio-culturais, por meio de atividades lúdicas, a criança obterá uma visão de mundo mais apurada, não superficial, baseada não apenas nos sentidos da visão e da audição.

Aucouturier *et al.* (1986) enfatizam que esta fase favorece a liberação das tensões, graças ao prazer de se mexer, de se distender, de brincar e de investir no espaço, nos objetos e nos outros. Também afirma que esta fase deve se constituir na explosão da espontaneidade, da emoção desenfreada, da descoberta da comunicação não-verbal, do jogo simbólico.

Para inaugurar, no sentido de fazer emergir, uma criança com diferença nos Anos Iniciais precisa necessariamente que o sistema da sala de aula, que, para "j"aula, falta apenas uma letra, se modifique, não apenas fisicamente, mas radicalmente, ou seja, na raiz, na estrutura fundante, permitindo o surgimento da marca da diferença.

Uma visão de ser humano que ultrapasse a visão cartesiana do "Penso, logo existo", para uma outra, do "Penso logo: Sou", de Lacan.

Durante todo nosso trabalho em campo, percebe-se um Colégio preocupado com um ensino de qualidade, dedicado à obtenção da satisfação dos pais e de uma qualificação na atuação com as crianças e com suas professoras, porém não conseguindo se aperceber das dificuldades que passa quando, em uma sala de aula, se reúnem diferentes interesses de diferentes famílias, com diferentes concepções, e com diferentes crianças de fortes e veementes comportamentos.

O Colégio, então, se mobiliza, para, pensa, age rápido e forte, no sentido de “dar” limites às famílias, a alguns pais e às crianças, principalmente, na atuação da professora no dia a dia da aula, que se torna, a partir desta perspectiva, em a “j”aula.

Fica distante da “j”aula a possibilidade de uma perspectiva voltada aos aspectos psicoafetivos, entrando como solução o rigor nas atitudes das professoras reprimindo as manifestações mais expansivas. A professora mantém a fisionomia fechada, séria, cobrando a todo o momento postura destas crianças.

E eis que entra na sala o “estagiário”, pois a professora precisa sair. Instala-se, então, o ato do brincar. Eles se movimentam, andam pela sala, vão à classe do colega, conversam e até falam mais alto, e a “j”aula entra em caos total, sem autoridade.

Quando a professora volta, inicia novamente a repressão, culpabilizando, punindo, determinando, trocando crianças de um lugar para outro, colocando na “j”aula a norma, normatização, padronização. Todos voltam a fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo e, agora sim, “parece” que estão organizados. Autoridade ou Autoritarismo?

Esta diferença ainda o Colégio não conseguiu encontrar o termo médio para a instalação do que chamei do “ato pedagógico” por parte da professora. Falta esta escuta transpassada pelo viés da Psicomotricidade Relacional e da Psicanálise.

Nem a desordem nem o extremo da repressão da “j”aula. É necessária a abertura de uma escuta ao não dito, aquilo que passa despercebido pelas paredes e classes da sala. Aquilo que está ao lado da emoção, da relação, coloca-se do lado da fraqueza e da falta de razão, descartado na Educação.

A professora necessita conhecer esta escuta e compartilhá-la em sala de aula, fazendo surgir o “ato pedagógico”. Para tanto, afirmamos a urgente formação pessoal da professora que deverá fazer uma imersão em suas convicções, seu poder e sua fragilidade, desenvolvendo maior segurança em sua função e evitando

projetar nas relações com as crianças suas necessidades e carências, tornando-se, muitas vezes, coercitiva, punitiva e culpabilizadora das demandas destas crianças.

Passará, então, pelo RECONHECIMENTO de que o saber e o conhecimento são coisas diferentes e não excludentes. Reconhecendo-se e reconhecendo em cada um de seus dezoito alunos, crianças sedentas de saber e conhecimento, e acreditando na expansão de seu desenvolvimento.

Brincar e aprender andam juntos, **mas verdadeiramente e não apenas teoricamente**. Passar pela brincadeira, brincando com cada um deles. Deixando, em cada, um sua marca, seu cheiro, seu sorriso e sua tristeza também, porque humanos.

Tarefa árdua, difícil, para poucos, de verdade! Crianças de seis ou sete anos estão em movimento constante e desejam estar perto da professora, todos querem, alguns conseguem e esta deverá sabê-lo quem conseguiu e quem não conseguiu e o porquê.

Aquele sorriso da professora no início de uma aula marca e faz a diferença. Eis a grande tarefa para qualificar a prática usual do ensino: tornar visível este segredo das “salas de aulas” que permanecem escondidos atrás dos conteúdos, disciplinas, provas, tema e sistema. A Relação por meio do “ato pedagógico” que se instala a cada início de aula.

O enigma que não se ousa mexer, pois o resultado é de difícil mensuração. Como medir mentes livres, sorrisos, tristezas, desejos, sabores do saber e saber dos sabores?

É mais fácil seguir o combinado, etiquetar as dificuldades a fim de dar as soluções, e ser agradecido por ter enunciado as várias problemáticas apresentadas pelos aprendizes. Este, afinal, não é o poder do professor na “j”aula?

Então, como realizar a mudança, o REPENSAR?

Imaginemos marinheiros que, em alto-mar, estejam modificando sua embarcação rudimentar, de uma forma circular para outra mais afunilada, para transformar o casco de seu barco utilizam madeira encontrada à deriva e madeira da velha estrutura. Não podem colocar a embarcação no seco para reconstruí-la desde o princípio. Durante seu trabalho permanecem no velho barco e lutam contra violentas tormentas e ondas tempestuosas... Esse é nosso destino como cientistas (DE MASI, 1999, p. 61).

O mistério, segredo desta aventura, está na dificuldade de que “[...] não basta retirar-lhe sua roupa comprada pronta para que ele tenha um terno feito sob medida” (LACAN, 1985, p. 69).

Em 25 de abril de 1953, na prestigiada revista Nature, Watson e Crick publicavam um artigo que anunciava a descoberta da estrutura do DNA. Por persistirem em suas pesquisas e em busca de suas verdades é que conseguiram chegar ao seu intento. Chegaram com uma idéia de escada em caracol, para representar esta estrutura e foram fortemente atacados pelos grandes pesquisadores da época, pois estavam propondo algo totalmente fora dos padrões de pensamento do início dos anos 50, uma formação com Hélice dupla. Porém, próximos ao segredo da vida, as duas cigarras podem cantar vitória e mostrar ao mundo sua genial e belíssima criação (DE MASI, 1999, p. 65).

Estes pesquisadores, se fossem alunos de uma classe regular de nosso ensino, provavelmente, não teriam chegado a esta tamanha ousadia: decifrar o segredo da vida. Tudo estava "ali" diante dos olhos de todos Nós, porém, seus sujeitos diferentes é que descobriram o IMPREVISÍVEL. A ousadia, o desejo da descoberta, foi propulsora para a sapiência.

Os enigmas da sala de aula continuarão presentes, tanto com as professoras quanto com as crianças. Porém, devemos ter a coragem de marcar as diferenças, ousar na transformação de nossa função, de nossa postura no interior das escolas, na busca de uma ExCOLA.

Iniciei relatando um filme e termino apresentado outro – A Língua das Mariposas. Este filme inicia mostrando um diálogo entre um menino por volta de sete anos, que, apesar de já saber ler, não demonstra em aula, pois é seu primeiro dia na escola, e, esse, com receio da visão de autoridade do professor, como sendo alguém que pela força controla e domina os alunos, se cala.

Porém, pelo contrário, seu professor, apesar de estar quase se aposentando, demonstra ser bastante contestador das tais regras de controle.

O menino chega pela mão do professor em aula, porém acaba fugindo da sala, e, ao retornar, é novamente apresentado pelo professor à turma e recebido com aplausos, colocado ao lado do mestre. O “ato pedagógico” deste professor demonstra que a autoridade não está na força que se possa ter sobre os outros a fim de dominá-los, mas sim na oportunidade que colocamos à disposição destes para seu desenvolvimento.

Outra situação do filme que chama a atenção foi no momento em que o professor explicava como desenhar determinado objeto, e a turma toda estava sem prestar a atenção no que era dito. O professor tentou chamar a atenção da classe batendo por duas vezes sobre sua mesa, sem surtir efeito para cessar a agitação. Ele, então, foi até a janela, se calou, e ficou olhando para rua. Neste momento, e só neste, momento de sabedoria e de silêncio, é que a turma conseguiu se mobilizar e silenciar.

Mas, afinal, porque o filme é intitulado a Língua das Mariposas, onde entra este tema? A língua da Mariposa é enrolada como a corda de um relógio antigo. Desta imagem, fiz algumas conjecturas sobre o assunto e a Tese que apresento tais como: para que a língua possa conseguir chegar ao néctar das flores, é necessário que ela se desenrole até alcançar seu objetivo. Ao se desenrolar, ela se mostra em sua totalidade. Juntando com a situação vivenciada no momento do filme e com toda minha experiência em campo neste Colégio, percebo como sendo o desenvolvimento humano e a busca dos nossos objetivos, em que, necessariamente, temos que nos mostrar e desenrolarmo-nos na busca de nossos desejos.

Ao mesmo tempo, para que a Mariposa possa voar, ela deve recolher sua língua. Também simbolicamente pode-se deduzir que, após o momento da busca, existe um momento de recolhimento, ou seja, de reflexão, para saborearmos o néctar adquirido, e, além disto, quando a mariposa voa para outras flores, ela espalha as sementes por onde passa, como também o fazemos quando passamos nas vidas uns dos outros.

A língua é necessária para podermos falar, nos expressarmos, expor nossas ideias, pensamentos, críticas, e a língua recolhida também pode ser interpretada como introspecção, voltar-se para seu interior, seu íntimo, proteção e até calar-se diante dos fatos.

Como derradeiro, finalizando o filme, aparece o professor sendo preso por suas ideias revolucionárias e, ao passar pela frente do menino, sua mãe pede a seu filho para gritar ofensas a seu professor como que o repudiasse por suas atitudes educativas, e o menino o faz. Porém, ao correr atrás do caminhão e jogar pedras nos Comunistas “malditos”, o menino diz... Tilonorrinco Proboscis, duas palavras ensinadas a ele pelo professor. A primeira significa aquele pássaro que dá a sua

amada uma flor muito bonita e cara – A orquídea – e a segunda palavra significa mariposa, ou seja, na realidade, o menino diz a seu mestre que não o esqueceu e que não o esquecerá jamais, pois este o tocou profundamente, lhe mostrando a importância do amor, do respeito às diferenças e de transformar as novas gerações que, mesmo caladas pela força daquele momento político no filme, não estão caladas em seus pensamentos e reflexões.

Sonho porque Humano. Sonho por minha esposa. Sonho por meus filhos e netos. Sonho por tornar feliz a humanidade, comunidade, fraternidade, solidariedade, felicidade, minha Cidade! Porto Alegre. *Eles não passarão, eu passarinho*, não é Quintana?

E aqueles meninos e meninas do Colégio particular de Porto Alegre, agora no Segundo Ano do Ensino Fundamental, voltavam andando pelo pátio em direção a sua sala de aula, em fila, uma enorme fila indiana.

Passavam por mim quase um ano depois. Avistaram-me e disseram com olhar de espanto... *Celso!* Vieram correndo me abraçar e se pendurar em meu pescoço. Curvei-me, e eles sorriram dizendo novamente... *Celso!*

E aquele, “dito” o “mais agitado” de todos, complementou continuando a me abraçar... *o mesmo perfume de antes...* e saíram alegres novamente voltando para a enorme fila.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Rio de Janeiro: Masson, 1980.
- ALVES, Rubem. **O amor acende a lua**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ANZIEU, D. **O eu-pele**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1989.
- AUCOUTURIER, B. **La pratique psychomotrice**. Artigo não publicado. Tours, France, 2003.
- AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. Bruno. **Psicoterapia e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 80, 1989.
- BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **A atualidade das teorias sexuais infantis**. Porto Alegre: CMC Editora, p. 174-191, 2001.
- _____. **Jogo de posições da mãe e da criança**: ensaio sobre o transitivismo. Porto Alegre: CMC Editora, p.160, 2002.
- BICUDO, Maria Aparecida V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez Editora, p. 167, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade**: teoria e prática. São Paulo: Editora Lovise, p, 175, 1998.
- Caderno do Ministério da Educação da Secretaria de Educação Básica do Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Coordenação Geral de Ensino Fundamental em suas Orientações Gerais (2004)
- DE MASI, Domenico. **A Emoção e a Regra os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950**. Ed. José Olympio, 1999.
- DERRIDA, Jacques. ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...**: Jorge Zahar Editor Ltda, p. 240, 2004.
- DOLTO, Françoise. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, p. 162, 2002.
- DOR, J. **O pai e sua função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- FOLBERG, Maria. **Crianças Psicóticas e Escola Pública**. In: FLEIG, Mário. **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo, Unisinos, p. 102, 1993.

FOLBERG, Maria Org. **Desdobrando o avesso da psicanálise**: relações com a Educação. Porto Alegre, NEPPE, 2002.

FOLBERG, Maria; CHARCZUK. **Crianças Psicóticas e Autistas**: a construção de uma escola. Porto Alegre: Editora mediação, 2003.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**: Perspectivas Multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, p. 176, 2004.

FORGET, Jean-Marie. **Os transtornos do comportamento**: onde está o rolo? Porto Alegre: CMC Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S/A, 1997.

FREUD, Anna. **Infância Normal e patológica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **O Ego e os Mecanismos de Defesa**. Rio de Janeiro: ARTMED, 2005.

FREUD, Sigmund. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **Gradiva de Jensen e outros Trabalhos** (1906-1908), Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **Duas histórias clínicas** (o pequeno Hans e o homem dos ratos). Rio de Janeiro: Imago Editora, p. 293, 1996.

_____. **O Ego e o Id e Outros Trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago Ed., p. 223, 2004.

GAY, Peter. Freud. **Obras psicológicas**: antologia organizada e comentada. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1992.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

GUILLERAULT, G. Prefácio – in: DOLTO, Françoise. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, p. 162, 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Seminários II**. São Paulo: Linear B, p. 90, 2002.

LACAN, Jaques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

_____. **O seminário, livro 1**: Os escritos técnicos de Freud, 1953 - 1954. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985.

_____. **O seminário, livro 2:** o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, 1954 - 1955. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, p. 415, 1985.

_____. **O Seminário:** livro 12 Problemas cruciais para a psicanálise. 1964 - 1965. Recife: CEFRR, 2006.

_____. **O seminário, livro 14:** A lógica do fantasma. 1966 - 1967. Recife: Ed. Centro de estudos Freudianos do Recife, 2008.

_____. **O seminário, livro 15:** O ato psicanalítico. 1967 - 1968. Porto Alegre: Evangraf.. Escola de estudos Psicanalíticos, 2001.

_____. **O seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise, 1969 - 1970. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, p. 209, 1992.

_____. **O Seminário, livro 18:** de um discurso que não fosse semblante. 1971. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2009.

_____. **O Seminário, livro 20:** mais, ainda. 1972 - 1973. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

_____. **Os Complexos familiares.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e prática psicomotora.** São Paulo : Editora Manole, p. 139, 1984.

_____. **A Simbologia do Movimento:** psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAPIERRE, André. **Da Psicomotricidade Relacional a análise corporal da relação.** Curitiba: Ed. UFPR, p. 247, 2002.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos:** Psicomotricidade relacional e formação da personalidade. 2ª Ed. Curitiba: Ed. Da UFPR: CIAR, p. 166, 2002.

LODI, Ana C. B. *et. al.* **Letramento e minorias.** Porto Alegre, Ed. Mediação, 2003.

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise.** Rio de Janeiro: Campus, p. 107, 1998.

MASTRASCUSA, Celso L. **O Silêncio da Criança:** um estudo de caso. Porto Alegre: Suliani, 2011.

MASTRASCUSA, Celso L. *et al.* **Psicomotricidade Relacional:** da Educação à Terapia. Porto Alegre: Editora Suliani, 2012.

MELLMAN, Charles. **Para introduzir à psicanálise nos dias de hoje.** Porto Alegre: CMC Editora, p. 400, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, p. 264, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A Institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, Mercado de letras. 2001

MUCCHIELLI, R. (1991). *Les Méthodes Qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

OLIVEIRA, Sergio I; PARLATO, Erika M.; RABELLO, Silvana. **O Falar da Linguagem**. São Paulo: Editora Lovise Ltda, 1996.

POSTMAN, Neil. **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 2002.

ROSA, GUIMARÃES J. Grande Sertão: **Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

ROSENBERG, Ana Maria Sigal de. **O lugar dos pais na psicanálise de crianças**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Escuta, p. 176, 2002.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Discurso aos formandos de Letras URFJ, proferido no Palácio Gustavo Capanema, no Rio de Janeiro, em 24/08/1986.

SALOMÉ, J. GALLAND, S. **O Segredo da comunicação interpessoal**. São Paulo: Editora Loyola. 1999.

STAKE, Robert E. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1998.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Ligia C. **Lacan**: operadores da leitura. 2ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

APÊNDICE A – Entrevista Semi-estruturada com Supervisora e Professoras

Entrevista

Fale sobre sua escolha profissional? Caracterize a turma colocando suas metas-objetivos, pontos que favorecem e desfavorecem a relação com seus alunos e de que forma você reage, qual sua atitude? Como reage quando acontece conflito entre alunos ou com professora e aluno?

ANEXO A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TÍTULO - O verbal e o não verbal na sala de aula: a linguagem do corpo e suas expressões – Contribuições da Psicomotricidade Relacional e da Psicanálise na Educação.

Antes de sua participação neste estudo, é preciso esclarecer alguns detalhes importantes, para que possíveis dúvidas sejam resolvidas. Em caso de qualquer outra dúvida quanto à pesquisa ou sobre os seus direitos, você poderá contatar com os professores, orientadora Professora Dr^a. Maria Nestrovsky Folberg ou com o pesquisador doutorando Celso Luiz Mastrascusa, responsáveis pelo estudo, através das informações abaixo:

Orientadora - Professora Dr^a. Maria Nestrovsky Folberg

Av. Paulo Gama, S/Nº - Prédio 12201

90046-900 - Porto Alegre, RS - Brasil.

Telefone: (51) 33083428 / Fax: (51) 33084146

m.folberg@terra.com.br

Pesquisador Proponente – Professor Doutorando Celso Luiz Mastrascusa

R. Fernando Borba,99 – Cavalhada

CEP 91751-160 – Porto Alegre, RS - Brasil

Telefone: (51)-32460163

celsolm@hotmail.com

Instituição de Origem: UFRGS-PPGEDu-FACED (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação - Faculdade de Educação).

Local da Pesquisa: XXXXXXXXXXXXXXXX

Este estudo tem como objetivo compreender a importância da escuta do Verbal e do Não Verbal na sala de aula. A Psicomotricidade Relacional é uma prática corporal que se utiliza do jogo livre e espontâneo como possibilidade de maior contato com o desejo da criança em busca de sua autonomia.

Para que este estudo ocorra serão realizadas num primeiro momento, reunião com os pais e entrevistas com as professoras da turma do primeiro ano do ensino fundamental. Estas entrevistas servirão de base para conhecermos a realidade através do olhar da professora; também serão feitas observações pelo pesquisador das aulas de Março a Junho de 2011; Em um segundo momento, serão realizadas atividades práticas, através da Psicomotricidade Relacional (jogo livre e espontâneo), com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, orientadas pelo pesquisador com o auxílio de uma voluntária estagiária do curso de Especialização em Psicomotricidade de Porto Alegre – RS-BR, para filmagem e foto das sessões, durante os meses de Agosto a Novembro de 2011, com encontros semanais e duração média de sessenta minutos de sessão; ao término de cada sessão serão feitos os relatórios das sessões que juntamente com as observações das aulas, entrevistas com as professoras, pretendemos perceber se acontece a escuta do Verbal e do Não –verbal.

A eleição dos alunos participantes da pesquisa será por adesão das famílias, com o consentimento do responsável, através da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Da mesma forma a professora que aceitar participar da pesquisa deverá assinar o TCLE.

Neste tipo de estudo, não estão previstos riscos nem desconfortos de nenhuma natureza aos participantes. Qualquer alteração no comportamento dos pais ou da criança deverá ser comunicada ao pesquisador. Com este estudo

pretende-se que os participantes sintam uma melhora nas relações com seus colegas através do desenvolvimento das atividades realizadas nas sessões.

Todos os participantes terão a segurança de que não serão identificados e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com sua privacidade, sempre que o caso for utilizado ou na forma de debate, estudo, gravação e/ou filmagem; as imagens e gravações que forem realizadas durante a pesquisa, ficarão sob a guarda do pesquisador Celso Luiz Mastrascusa por 2 anos após a finalização da pesquisa e terminado este prazo, estas serão descartadas.

Sua participação no estudo é voluntária, de forma que, caso você decida não participar, isto não afetará no tratamento normal que você tem direito.

Eu, _____ (pais ou responsável/ professora) fui informado dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada. Recebi informação a respeito do estudo e esclareci as minhas dúvidas. Sei que poderei solicitar novas informações a qualquer momento. Fui informado que caso existam danos à minha saúde, causados diretamente pela pesquisa, terei direito a tratamento médico e indenização conforme estabelece a lei.

Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

Este parecer foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 06/01/2011. O telefone para contato com o CEP-UFRGS é: (51) 3316-12-51.

Nome do sujeito participante do estudo (Criança ou Professora):

Assinatura do responsável pela criança / professora:

Assinatura do professor orientador:

Assinatura do pesquisador:

Data:

Observação: O presente documento, baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a pesquisa em Saúde, do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96), será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do Paciente ou do seu Representante Legal e outra com o(s) Pesquisador Responsável(eis).

ANEXO B – Entrevista Supervisora (S) e Pesquisador (P)

S - Eu posso te dizer assim oh, em termos de regras..eles sempre tiveram dificuldades aceitar regras né, que pra eles é muito difícil...

P - limites...

S - Limites pra eles muito difícil. a professora ta fazendo um trabalho bem legal com eles só que aqui oh com rédia puxada...

P - É o grupo ou são alguns alunos?

S - É a turma, não é o aluno....e com uma força imensa né imensa...tu sabe, eu posso te dizer assim oh, em termos de regras..eles tem dificuldades aceitar regras né, que pra eles é muito difícil....

hahamm ...PORQUE SENÃO....

P - A professora tem uma postura de controle da turma?

S - E ela é professora de manhã e de tarde e as posturas de manhã e de tarde são totalmente diferentes...assim ó, né porque a própria professora diz eu tenho um plano com a turma de manhã e outro com a turma da tarde , porque o que eu posso fazer algumas coisas a tarde eu não posso fazer de manhã...

P - É a agitação da turma?

S - Tem muita questão...tu largo desorganizou... tu largo eles fizeram alguma coisa que não deve... tu largo eles deixam de fazer o trabalho. eles precisam constantemente estar sendo cobrados...é uma coisa assim oh no comportamento deles. um grupo mobiliza toda a turma...

P - Parece que em relação aos pais, na questão dos limites, existe uma preocupação da professora...

S - muito, muito muito difícil para dar limites, muito difícil dar limite e isso ai é uma coisa que eles vão levando né..ano após ano mas tão rendendo tão trabalhando, isso é importante...ah tu fala muito da postura do aluno do primeiro ano.

P - e esta turma já eram do colégio...

S - Não eram novos. mas eu vou te dizer eles tem uma coisa corporal desesperadora...temos casos emocionais bem característicos...sempre resistentes... no ritmo que estavam é muito difícil... são alunos que estão no turno integral, mas acredito que temos uma boa perspectiva durante este ano.

ANEXO C – Professora Tutora (S1)

S1 - Minha mãe é professora né então sempre teve em casa aquela aquela coisa assim de, coisa de corrigir caderno, planejar a aula, todos os preparativos para sala de aula e eu sempre muito envolvida nisso sô a filha mais nova , a filha mais velha ficava por perto, a mãe assim haa me ajuda vê o que eu to fazendo, sempre motivou um pouco e a minha Irma não mostrou vontade e eu sempre gostei muito disso assim sempre fui muito estudiosa muito organizada assim com coisas do colégio e ai o tempo foi passando ai quando terminou o ensino fundamental bom o que que eu vou fazer né só tinha isso na minha cabeça né magistério, daí fiz magistério terminei o magistério e pensei bom vou , bom naquela época assim terminou o magistério vou trabalhar mas não é bem isso né ensino médio e ai fui fazer psicologia com a idéia de me formar trabalhar em escola, psicologia pra trabalhar em escola, na época não tinha muita idéia, tinha 17 anos quando terminei, ai fui fazer psicologia, fiz 2 anos e quando eu terminasse a psicologia eu faria pedagogia era essa a idéia da minha cabeça mas ai fui fazendo e fui vendo que não era aquilo que eu né que era mesmo sala de aula né não sei por que eu quis primeiro psicologia né na época não me ai fiz 2 anos bom vou fazer pedagogia porque até eu me formar em psicologia conseguir um trabalho vai ser difícil e nesse tempo sempre trabalhando em escola como estagiaria né eu estudei no La Salle e sempre estagio na biblioteca, auxiliar de educação infantil sempre nisso mais em função da minha mãe ai sempre estagiando fiz pedagogia me formei e ai fui trabalhar em uma outra escola privada em canoas que eu moro em canoas trabalhei 4 anos em uma escola privada da rede ULBRA e ai depois antes disso eu estagiei no IPA, então trabalhei em varias escolas, então trabalhei 1 ano no IPA como auxiliar de educação infantil e 1 ano aqui no Americano

quando teve a fusão que eu retornei pra cá e aí trabalhei aqui fiz um bom trabalho né como estagiária e aí fui fazer minha carreira em outros lugares né, na época eles não ficavam com estagiária assim muitos né e aí surgiu a oportunidade de fazer uma seleção as gurias me ligaram que me conheciam aqui, olha vai ter uma seleção fiz e então deu certo né e estou aqui há 4 anos como professora foi esse caminho assim né.

P - Caracterize a turma.

S1 - Iniciou assim a adaptação bastante difícil, eram uns 12 alunos, 4 que vieram de uma turma da tarde também e o resto tudo aluno novo aquele grupo dos 3 que vieram da turma 15 da tarde 1 meu perdido que veio de outra turma da tarde e o grupo de alunos novos, assim desorganizados assim foi difícil até assim a rotina, entrar se organizar, família, muita família... há deixe que eu guardo a mochila... deixa que eu entro fazendo muito as coisas por eles...

P - Dependentes?

S1 - ...isso, isso, muito problema com as famílias também né essas coisa de disque me disque, há aconteceu isso, eles não sabem resolver os conflitos deles, conflitos que ainda permanecem eram muito fortes, de família conversar no corredor e discutir, então assim ó, muito desgastante nesse sentido, tu fazer um trabalho em sala de aula e aí quando chegava no outro dia tinha uma coisinha desse tamanho pequena que ficava enoorme, né e crianças assim ó, muitas crianças já alfabetizadas mas assim não sabendo brincar, não sabendo recortar, não sabendo pintar é uma turma que não, agora eu percebo assim eles tiveram uma evolução mas não é uma turma assim cativante que tu diz uma coisa pra fazer eles ficam super empolgados.... não eles ficam assim naquela porque, porque já tão pensando em fazer outra coisa eles só querem brincar, né a ideia deles é o que né, me parece

que eles ainda não estão preparados pra sentar poder fazer um trabalho o tempo todo tu tem que tá falando, desde Março muito assim, levou um bom tempo até eles conseguirem ficar mais num ambiente mais organizado e tu ter o tempo todo falar gente olha fazer isso, olha, se tu larga totalmente eles não conseguem né, fila... então assim a organização foi muito complicada, por isso, quando foi melhorando as coisas né, daí vira e meche vinha um outro episodio então uma turma com muito conflito né, e famílias assim.. há isso ele não quer fazer ele não precisa fazer, a não deu tempo de fazer, entendeu assim haam, sabendo qual era o trabalho do primeiro ano mas ham não aceitando um pouco também, né e assim Celso o trabalho teve que ser todo reformulado, né ham crianças mais imaturas que coisas que a gente fazia antes não dá pra fazer agora e coisas que a gente precisa fazer que ta lá no primeiro ano que tem que fazer eu não consigo fazer eu tenho que mudar tudo.

P - Vocês dizem que são imaturos pela idade cronológica 6 anos e 2 meses ou 3 meses...

S1 - Não, não tem, porque assim tem crianças que fizeram 6 anos em janeiro que não se percebe essa imaturidade, outros já estão, fizeram 7 ali por maio, junho, entendeu, a questão da idade acho que não, não...mas assim ó teve uma evolução a gente percebe mas assim ó a gente não pode dizer que é aquela turma olha é uma turma muito boa todos...tem muitos casos né, mas até no conselho assim a gente, a gente até conversou sobre isso né, a gente pegou os materiais de alguns lá do início e de agora e bom olha quanto ele progrediu a evolução né, eles tão mais maduros a gente conversa com a orientadora né, coisas do dia a dia tão mais rápidas de se, de se...e a gente vem sempre conversando né quanto mais demorar mais não vai dar pra fazer aquilo que a gente quer fazer tanto.

P - dentro desta visão como é planejado as aulas e se tem integração com as demais disciplinas música educação física, biblioteca, inglês, etc.

S1 - O português e inglês a gente tenta, não consegue totalmente, trabalhar sempre hammm junto tem, né então assim vários conteúdos que trabalha no português, se trabalha no inglês né, no ensino religioso, vou dar um exemplo o órgão do sentido, trabalhamos no português e as *teacher* no inglês também trabalham com isso, ai o que que se faz, se ela vai fazer uma atividade de um jeito eu faço de outro né, mas vou te dizer com sinceridade, não é tudo que se consegue, matemática a gente consegue trabalhar, se trabalha com jogos, com bastante jogos elas também, ai trabalhando questão dos números em inglês, a professora da biblioteca..sempre pergunta...há o que vocês trabalhando né, que tipo de história, né, também tenta, mas assim não é uma coisa constante, que se, totalmente não ainda... é complicado... até a questão do currículo né, a cada ano a gente vem modificando um pouco porque a gente ta percebendo que a cada ano as coisas estão mais difíceis neste sentido né, eles estão no currículo novo e está implementado na escola desde 2008,

P - hahamm....

S1- ... é uma turma agitada e com dificuldade de limite né, alguns tentam fazer com que os outros ham não estabeleçam o que foi combinado, não façam o que foi combinado eu percebo isso né,e uma turma dividida né,e não é uma turma companheira,eu percebo isso,assim tem um grupo que é mais companheiro que é o grupo das meninas, que é aquele grupo que se ajuda,e tem o grupo de meninos que tenta,mas é ali,é pro bem deles,se não for pro bem deles,azar né,eu percebo isso,e assim ta vendo que ta acontecendo uma coisa que não é certa que foi combinada,mas eu vou tentar burlar aquilo alí pra né...aba mas ele tava...

assumi...eu percebo isso.E assim,uma turma que gosta de jogar,brincar,mas também a regra é difícil,tem que ser do jeito deles,eu percebo isso.

P - E dentro dos objetivos né que tu traçou,primeiro assim,existe um currículo mínimo pro primeiro ano né?

S1 - aham...

P - Que não deve ser igual de uma turma para a outra né,acho...queria que tu me dissesse isso..

S1 - ...é tem oooo plano que a gente estabelece dos primeiros anos e tem turma que tu vai um pouco mais e tem turma que tu..né...tu vai olhar aquilo ali e bom isso aqui eu vou fazer com eles,eu consigo fazer isso com uma turma, mas com a outra eu não consigo fazer,

P - É isso que eu queria te perguntar,como é que é isso com a turma 11?
com a turma 11...até quando tu vai e a te quando tu consegue..

S1 - É eu percebo, conversando com as outras colegas e percebo também com a outra turma,que a turma 11,ela é..ela...não é que ela seja mais atrasada,mas ela é uma turma que tu tem que trabalhar de uma forma maiiiiis...como é que eu posso te dizer...especial...tipo assim,se eu vou trabalhar,eu não consigo trabalhaaa quantidade,não é aquela turma que tu vai trabalhar e eles vão render e tu vai fazer,não tu tem que pensar numa atividade que vai envolver eles e aquela atividade e e numa atividade tu vai colocar varias coisa que tu que pra se uma coisa única pra eles não perderem a motivação se eu fizer, comparar esta turma com uma outra turma, eles são, como é que eu posso dizer, não é desorganização, mas éééé, a rotina eles não conseguem, né então assim, eles em relação ao primeiro ano que eu tracei pra eles é muito diferente...questão de caderno, que a gente tem que trabalhar caderno, eu não trabalho caderno com eles todos os dias e eles

reclamam...ai tem que fazer hoje a data??? ...essa coisa de sentar e copiar do quadro, né, tem claro que alguns fazem, outros não, fica aquela demoraaa, fica aquela coisa lenta, né então assim, não tão preparados, vamos supor assim, se eu pegar aquele perfil lá do primeiro ano, essa turma não tá, então assim eu tive que pegar o mínimo, tipo aham...matemática o raciocínio lógico dum jogo né, a questão de frase matemática de conta aham o português, se tão lendo, tão escrevendo né... eu não consigo fazer um trabalho que ele vá fazer uma história né...toda, toda turma, então assim, essas coisas pequenas, que eu trabalhei bem pontualmente assim com cada um. Mas assim do que eu percebi ali pra turma aham o meu objetivo principal que era questão da alfabetização aham, uma criança,não sei se eu posso dizer o nome?...o L que ainda não tá totalmente alfabetizado né... eeee ele e era assim nessa turma eram crianças que assim, que sabiam ler e escrever, algumas tavam quase e outras naaaada...o L é aquele... é um que a mãe no início disse que ele não ia participar, que ontem ele perguntava pra mim, profe como é que escreve tal coisa?um gordinho..

P - É ele te perguntava varias vezes alguma coisa..como pe que era?

S1 - Como é que escrevia as sílabas... é esse aí, e é ele que me preocupava,porque assim ó, mesmo que mudou todo esse...o que que a gente mudou realmente no primeiro ano, a questão de escrever emendado né,a produção textual que era uma coisa bem mais avançada a gente deu uma segurada...

P - Então agora não precisa mais escrever emendado?

S1 - Não, e a gente apresenta pra eles a letra, pra eles poderem ler.

P - Mas não exigem esse...

S1 - Não, não, mas tem alunos que já sabem, mas não é uma exigência, até mesmo no livro do primeiro ano, poucos que optaram por escrever emendado,até porque

não é obrigatório, e assim, o que me preocupava muito Celso, era a questão da alfabetização porque chegou em setembro/outubro tinha aluno que não conseguia, e aí por mas, né... porque? porque não tava ainda preparado mesmo que tu tenha feito tudo aquilo, não foi, então agora no finalzinho é que a coisa melhorou né, mas é uma turma que tu tem que, não é uma turma de segundo ano, não vai ser uma turma de segundo ano, vai ser uma turma de primeiro ano ainda...

P - Tem que ser tomadas muitas questões ainda pra virar um segundo ano.. e dentro de tudo isso que tu vem falando, o que mais favorece ou atrapalha na tua relação com os alunos da turma 11? como é que tu reage a essas coisas positivas e as coisas negativas que vão acontecendo durante todo esse percurso aí? como é que tu lida com essas questões? o que atrapalha e o que favorece?

S1 - Tá o que que eu percebo assim.. ahmm... as combinações né.. ahmm... se resolve uma coisa em sala de aula, mas aí quando eles chegam em casa eles aumentam aquilo é aí eu perco muito mais tempo retomando tudo aquilo e lembrando que a gente já tinha conversado, que já tinha sido resolvido, mas porque isso? entendeu.. isso me chateia um pouco assim, a gente pode tá fazendo outra coisa, já resolvemos aquilo... né, mas não, aí se vem tudo aquilo de novo. Como é que eu faço, eu fico chateada no sentido da demora de eles entenderem que já né, já passou, isso eu fico bastante chateada...

P- Mas em casa eles passam daquilo que foi combinado, é isso? eu não entendi muito bem...

S1 - Fazem alguma coisa em aula, daí a gente conversa e resolve, resolveu? ... pede desculpa... aquela coisa toda né, essa coisa do conflito, ou até mesmo em aula, eu já expliquei que é desse jeito, todo mundo entendeu? "sim", aí chega em casa, volta" a mas a minha mãe disse que não era..." mas o que que nós combinamos em

aula?...entendeu?essa coisa assim...mas a minha mãe disse que é assim...mas quem disse que é assim?o que que nós combinamos em aula?...ata,aaata...sabe?uma coisa assim aham,essa flexibilidade que me atrapalha um pouco,eu não sei se as vezes eu cobro muito deles,não sei,né,eu eu eu cobro,eu digo pra eles,se a gente combinou assim,é assim,um dia se não deu pra fazer,um dia se não da pra fazer aquilo ou se deu algum problema,tudo bem...mas não ficar botando a culpa...ahh mas a minha mãe...sabe?eu vejo muito isso neles assim né,a responsabilidade,não sei se eu to errada né...em relação a isso...e o que que era a outra coisa?

P - O que atrapalha nessa tua relação com os alunos e o que favorece..

S1 - E eu percebi também Celso assim, ahamm a turma não é uma turma carinhosa,assim na entrada...oi bom dia um beijo e um abraço eles ficavam...ainda tem alguns que fazem assim né,ou sai rapidinho...a então ta,então tchau,vamo apertar a mão,bom final de semana...essa coisa assim do do doo chegar, do se aproximar alguns foi mais complicado...

P - Sim,e o que que tu acha que favorece ou atrapalha essa relação e como é que tu reage nessas atitudes em sala de aula...

S1 - Tu diz de reagir assim...deeee de braba...eu percebo que eles,quando acontece alguma coisa,algum problema com alguma coisa,que quando é com outro professor eles tentam burlar mais...e quando eles me enxergam eles opa...eu percebo isso assim,comigo assim né ,entrar pra sala de aula ahamm,eles sabem que é aquilo,mas se eu não to por perto...agora se ela ta por perto...entendeu?alguma coisa desse tipo...e na aprendizagem aham,o que que eu posso te colocar assim...da minha frustração eu acho que não,porque eu acho que a turma agora

aham em relação a isso ta bem boa né,tem os seus percalços ali né de cada um,mas eu acho que ta bem...

P - E tu acha que esse nível de concentração deles...

S1 – É pouco, é pouco, não sei também se em relação a tudo isso né, de cada caso que tem ali, que nem aquilo que eu te disse, as vezes tão trabalhando super bem mas um quer ir lá fazer uma coisa pra... aí totalmente perdeu o foco,entendeu? Hoje agora a gente tava fazendo um trabalho que era o do livrinho que agora a gente ta continuando, e a gente cantou fez a dança da música ali do Pai Francisco e aí tu vê que tem um sempre querendo né..fazer uma..ta gente agora vamos trabalhar né,sempre tem que ta com um porém, aaaa se ficar bem legal vai ter tal coisa né,as vezes eu faço isso,mas eu vejo as vezes que não é por esse lado,eles tem que saber que,né...mas o tempo todo que tu ta falando tem um que vai la e tenta...agora a concentração é...é isso que eu te digo,o trabalho é totalmente diferente,é totalmente diferente.Um dia eu fui fazer uma leitura com eles, nooossa, eu desisti, não conseguiam, não conseguiam...eles tavam cuidando um do outro,não conseguiam se concentrar naquilo que eles tinha quem fazer,e agora tu ja consegue...

P - É eu vi uma roda de leitura que eu achei bem interessante, que tu foi passando frase por frase com cada um no círculo né..

S1 - Faz tempo, não foi?...e foi complicado não foi?fooooi...

P - Mas eu achei que eles conseguiram até assim...claro,uns com uma certa dificuldade...

S1 - E agora funciona, agora a roda funciona...direntinho, tu vê então é isso sabe,demora,demorou,mas agora ta né ...e assim, eu percebo que crianças que tavam com dificuldade em tudo assim melhorou e agora...(faz um sinal com a mão

de queda.) o G é um né, é uma coisa infantilizada,tu ta falando com e ele,momentos que ele não consegue fazer nada,chora e não quer fazer,procura outras coisas praa...o F, aquele menino lá do fundo, aquele menino ta com um serio problema...a família não ta aceitando e ta só nos enrolando, nos enrolando né..

P - Aquele da direita ?

S1 - O que ficou por último, o que não conseguiu terminar...o último lá...o que eles chamam de P,que é o F..

P - aaa sim sim sim,sei quem é...

S1 - Então é bem complicado,sexta-feira passada ele foi entrar na aula oito e pouco da manhã,que a mãe saiu e largou ele e disse professora põe ele pra dentro,e ele se chutava e se debatia,se segurava na porta...e todo mundo olhando,e aí a turma conseguiu ficar entendeu? eu disse “gente agora vamos..” a gente tava sentado na roda,porque a gente adotou vários livros de historias né,e tavam sentadinhos e a gente tava conversando e aquele *show* na porta e eles conseguiram ficar né,trabalhando alí e conversando, eu digo”aa parem na pagina tal que agora a gente vai conversar um pouquinho,olha como é que é...” e fui atender ele e eles ficaram ali,se é em outro momento...ia todo mundo sair correndo, iam começar a botar o dedo no ouvido, ia começar aquela loucura...

ANEXO D – Professora Especializada (S2)

S2 - fiz magistério e depois comecei a dar aulas...como menina brincava de dar aulas....fiz faculdade de letras...anos iniciais nunca tinha lecionado.....sempre trabalhei em curso de idiomas – trabalhei 18 anos com adolescente e adultos...trabalhei em Florianópolis e fiz especialização em inglês para crianças e não alfabetizadas... uma colega me convidou para vir dar aula no Colégio em Porto Alegre... ai fiz mestrado com crianças pré-escolares e línguas estrangeiras...já apresentei vários trabalhos nesta fase escolar com língua estrangeira.As crianças fazem parte do programa bilíngüe – 2005 interdisciplinariedade – foi solicitada a preparar para formular esta proposta...com planejamento integrado....tem um planejamento base e adequou de acordo com o perfil da turma que a gente tem a cada ano..com os conteúdos das demais áreas...música de inglês...ed. física com alguns movimentos corporais são importantes para assimilar um conteúdo específico....

P – Caracterize a turma.

S2 - Super agitados / desorganizados, não tem assim uma concentração, imaturos (idade/filho único, infantis) para o tipo de trabalho que a gente faz com o primeiro ano, acho eles muito imaturos assim, pela questão que eles não tem a prontidão para sentar, passar uma manhã inteira por exemplo sentados, estão entrando muito, muito infantis ainda , eles deveriam tá na pré-escola, mas devido a lei eles tem idade pra entrar pro primeiro ano, mas eu acho que eles não tem prontidão física pra ficar né,

P - Tu acha que eles deveriam ter condições de ficar uma manhã inteira sentados, é isto

S2 -eles não tem....

P - Mas tu acredita que eles deveriam ter?

S2 - Não ficar uma manhã inteira, eu digo assim no sentido no momento que eles tem que sentar e trabalhar é difícil pra eles ficar sentadinhos trabalhando...eles querem fazer outras coisas ...eles querem conversar...eles querem né...claro que ficar uma manhã inteira nem a gente consegue ficar 4 hrs né mas eles não tem esta prontidão pela imaturidade deles....agitados...essa imaturidade deles...acho que seria mais isso....

P - tu acredita que esta questão da imaturidade é uma questão natural da idade ou é uma coisa específica desta turma...

S2 - eu acho que tem 3 pontos desta imaturidade deles, tem MUITOS ali que são FILHOS UNICOS muita proteção e infantilização da criança, dos pais pela família... e eu acho queeee....eles também são muito infantis a turma como um todo principalmente eu acho... pelos 2 pontos pela imaturidade deles pela idade deles e pela família.

P - E o conteúdo esta adequada a faixa etária ou está acima....

S2 - no meu caso da minha disciplina sim pois trabalhamos com ludicidade, pois eles pintam , recortam, cantam, eles dançam, eu não sei te dizer, assim na parte das outras, pois na nossa sim pois a gente tem essa flexibilidade, pra derrepente tirar uma atividade assim que vai exigir muito deles né, como a gente trabalha mais com o lúdico., mais o menos o mesmo trabalho que a gente tem na educação infantil..

P - mas mesmo assim tu creditas que eles são imaturos. mesmo com atividades lúdicas

S2 - ...sim exatamente...exatamente é....

P - nesta disciplina tu tens objetivos e metas para esta turma e como tu ve ela de março até agora no final e se estas metas e objetivos onde eles estariam....

S2 - com certeza eles melhoraram....não foi assim...ainda existem coisas...pra eles melhorarem....acredito que o ano que vem vão melhorar vão estar mais velhos já vão estar mais maduros... ainda não é o adequado ..eles ainda se desorganizam vez por outra eles ainda ficam desatentos..se perdem a qualquer movimento externo já se desconcertam.....os meus objetivos vamos dizer dentro do perfil da turma eu até me surpreendi nestes últimos dois meses que eles mostraram coisas assim que aprenderam que eu achava que eles não iriam atingir certos pontos né, então eu acho que de certa forma foram além da minha expectativa né, minha expectativa era muito menor do que eles estão apresentando hoje...talvez por que eu tenha adequado as atividades ou porque agora eles estão maiores....já sabem mais da rotina né, eles tem muito problema com rotina..... tem que criar uma rotina,eu acho que com qualquer criança, mas eu acho que principalmente pra eles como eles tem essa desorganização corporal e enfim né..é importante que a gente mantenha a rotina, porque tudo que eles se desorganizam né então agora eles estão acostumados com esta rotina de várias aulas, né porque a maioria da turma ali são alunos novos de escolinha..também tem isso né..quando os alunos vem aqui da nossa pré-escola aqui eles já entram na rotina do Colégio mais facilmente porque a gente já trabalha porque algumas rotinas a gente já trabalha na educação infantil então como esta turma a metade já eram de escolinha onde a profe vem serve o lanche dá o lanche eu acho que num aspecto geral assim sim eles melhoraram, e enquanto a minha disciplina também eles atingiram sim foram além...

P - tu pensas que este problema da turma que vai atingir os objetivos as metas tu acha que é uma coisa geral ou de alguns alunos.....

S2 - eu acho assim tem alunos que tem pontos são mais fortes neste aspecto que conturbam mais a aula, a gente percebe que quando um ou outro aluno não vem a gente percebe....de uma forma geral são mais pontuais...

P - para o andamento do teu trabalho o que mais favorece e o que mais atrapalha o que mais favorece....

S2 - Olha desfavorece a desorganização pq eles tem que ter uma atenção pra trabalhar uma língua estrangeira que não é a língua que eles usam todos os dias então sou eu que promovo esse momento né, como eles tem essa desorganização é muito difícil eles ficarem atentos a isso né então esta desatenção me atrapalha muiiito né, eles são...e o que me ajuda é que a grande maioria assim eu posso dizer 80% da turma, hj eu posso dizer isso, eles pegam tudo muito rápido, eles compreendem muito rápido Hamm aquela direção ou aquela, aquilo que tu tah mandando eles fazerem, então, seria esta desatenção, na maioria dos momentos é difícil, mas quando tu consegue que eles prestem atenção, eles são rápidos, a maioria são rápidos.

P - nesta mesma relação no que atrapalha e no que favorece, qual é tua na relação com atitude com eles, né na relação com eles, se por exemplo fazem alguma coisa que está desfavorecendo ou quando fazem algo legal..

S2 - Tah, quando eles estão muito desorganizados eu tenho que avisar ou falar alguma coisa, a gente vai pedindo, pedindo né, geralmenteo que eu faço é eu apago a luzzz que ai eles já sabem né, tem alguns sinais que a gente usa e chama a atenção, né , até eles se acalmarem, né chama a atenção individualmente daqueles que ainda não conseguiram ouvir que tu tah, depois de todos estes sinais que tu deu ele ainda não conseguiu te atender daí eu vou pro individual e chamo a atenção individualmente, né...e quando eles vão bem sempre tem que elogiar, né, dando

elogio individual pq eu acho que é importante pra quela criança e importante para os outros verem e se estimularem tmb a agirem da mesma forma e o coletivo tmb pra eles se estimularem a agir daquela forma pretendida assim mais vezes.

P - e tem alguma situação extrema que esta chamada individual não tenha resolvido...

S2 - temos várias, temos várias, vários momentos

P - E qual seria esta instancia aqui além desta....

S2 - no primeiro momento a gente manda um bilhete pros pais e eu costumo mandar bilhete e reportar o que aconteceu tanto pra tutora como para equipe pedagógica o que aconteceu...então eu acho importante que todas as partes estejam atentos porque esta turma eles tem um aspecto familiar muito complicado, então a gente tem que se cercar disso tudo...pra que não venham outras né...outras ideias adversas ao fato propriamente dito.

P - como são resolvidos os conflitos entre eles....

S2 - muito difícil eles não conseguem, ate hj é muito difícil resolver entre eles né..a gente sempre diz conversa com teu amigo resolve com teu amigo é muito difícil, pq eles trabalham muito no individual eles sempre tem razão aquele que tah envolvido ele que tem razão, o outro tmb tem razão então é muito difícil né ai tu tem que parar tu tem que mostrar tu tem que, ham, mostra pra ele o que aconteceu como é que foi, levar ele a enxergar que ele estava errado ou que ele estava certo ou que o colega tava certo...

P - difícil deles por conta própria conseguirem conversar e estabelecer uma relação....

S2 - esse conceito do que é certo e o que é errado pros outros eu acho que é difícil pra eles....

P - eles não consegue assim resolver...

S2 - é eles não conseguem...

P - a minha pesquisa vai por esta linha do verbal e do não verbal na sala de aula e como é esta escuta pelo professor desse verbal e do não verbal o que tu entende por este verbal e não verbal...

S2 - pois é o exemplo é quando eles tem que ficar quietinhos né o meu verbal na verdade seria chamar a atenção, gente vamos sentar, vamos isso vamo aquilo, o não verbal seria o apagar a luz, dar sinais pra eles que o momento é este ou aquele né eu acho que o não verbal seria tudo que tu não usa, não usa da tua voz né, ou tu vai ali no cantinho bota a mão encima do dele pra ele né, isso seria o não verbal, pra ele se acalmar né...

P - desses dois tu utiliza mais algum deles ou ...

S2 - todos nessa, com se diz, nessa linha primeiro chamando a atenção verbalmente, darara, darara.... até.....essa turma é minha sexta turma de primeiro ano no colégio.... a pior turma que eu já peguei e não é só eu que acha isso... essa turma de 365 dias que não é dos 200dias letivos ela deu problema no mínimo em 180. todos os dias tem uma questão, todos os dias tu tem que ou é com as crianças depois do recreio ou é com os pais, sempre tem, tem que tah sempre alerta com esta turma, pisando em ovos, porque a gente nunca sabe o que vai acontecer, já teve muito pior , o primeiro semestre foi muito difícil a relação com os pais, tudo com as crianças né,

P - mas foi de coisa física entre eles também de se baterem....

S2 - também, também e os pais reclamando que um tah batendo no outro e que a gente não faz nada , que a escola, entende então assim oh, essa parte familiar é muito difícil nessa turma eu acho que por isso, parte como eu falei, né parte desse

problema deles assim, de de se organizar é da família...olha nunca vi uma turma assim, olha que eu já acompanho turmas aqui muito tempo, até as que a gente não pega conversando com a professora como é a tua turma né....muito difícil...tu pegou um prato cheio...

P - como esta turma chega pro 2 ano...perspectiva para esta turma...

s2 - eu acho assim, até tava conversando com a professora que eu vejo assim que no ano que vem eles vão táh mais maduros mais táh mais velhos até o trabalho pode fluir bem, então eu vejo uma boa perspectiva pra eles, positivamente

P - desde o inicio do ano vem aparecendo isto de conflitos e qual a atitude que voces foram tomando para melhorar isto ou realmente tentaram de tudo e a coisa continuou...

S2 - foi chamado equipe pedagógica , foi chamado os pais com equipe com o professor envolvido ou seja comigo quando o problema era comigo ou com a outra professora quando era com a outra professora então essa questão de esclarecer os fatos com os familiares né o que táh acontecendo mostrar os fatos...chamada dos pais e a equipe trabalhando comigo e com a outra professora que ficam mais tempo com eles...essa coisa de quando dá algum conflito em sala de aula imediatamente a gente já avisa a outra e a equipe pra da conta disso tudo por que os pais podem vir na hora de buscá-los e eu não to entregando eles e a outra professora saber...dizer ah eu não sei o que aconteceu... com esse tipo de família que a gente táh trabalhando esse ano eu acho que esse aí foi a melhor estratégia e a supervisão educacional está entendo na sala de aula as terças pela manhã.....

P - conselho de classe...

S2 - só participam eu e a outra professora que fica mais tempo com eles.

ANEXO E – Professora Especializada (S3)

S3 - Fui atleta com ginástica olímpica e depois fui professora de Ginastica olímpica...eu sempre quis ser professora, professora de educação física corpo treinado....entrei no americano como professora de ginástica olimpica do americano...com a saída da outra professora tive oportunidade de...

P - Como é o planejamento das aulas e se as aulas que tu realiza tem relação com as demais professoras...

S3 - Antigamente não era muito assim isso aqui no americano,ele não tinha os *links* ...e a gente começou a se preocupar com isso quando a gente fez o nosso projeto político pedagógico da educação física,Celso,isso não existia aqui...Então foi um estudo bem bacana, um estudo muito demorado...aonde cada um, com os objetivos bem claros,bem definidos de cada serie aonde...

P - Eu tenho como ter acesso a esses objetivos?

S3 - Tem, tem, eu posso te passar esse trabalho,esse estudo,tem com um embasamento teórico muito bacana que a gente começou com o professor S,a fazer esse estudo...só que por problemas administrativos a gente acabou terminando sozinhas porque daí não tinham horários,sabe aquelas coisas,administrativas...Mas aí a gente ta feliz porque hoje nós temos a nossa identidade de educação física,chega um professor aqui nós vamos apresentar e ele vai ter que se adequar à aquela,à aquele documento ali,então existe a educação infantil com um *link* com a primeira com a segunda,pelo menos essa é a intenção né...essa é a idéia,o nosso desejo...

P - E vai até o ensino médio?

S3 - vai até o ensino médio...

P - Tem essa visão?

S3 - Tem, o ano todo,e a gente tem o nosso objetivo bem claro né,é quando o aluno sai la do ensino médio ele tenha aproveitado todas as fases deles de aprendizagem,então as nossas aulas hoje se baseiam nisso,eu tenho que fazer determinado..determinadas aulas e no final do ano eu tenho que chegar a elas,porque meu aluno tem que chegar pronto pra segunda,porque na segunda ele ta preparado para outro tipo de aula..

P - Que legal isso,eu queria ter acesso...

S3 - Nós vamos te passar,eu te passo...só que claro isso é uma coisa muito nova...

P - Quanto tempo?

S3 - Tem alguns anos que a gente já ta fazendo esse trabalho...

P - Mas é novo... quantos anos?

S3 - três ,quatro...é muito novinho ainda...e os professores alguns já viciados precisam,sabe com é que é difícil né Celso...tu tava acostumado a dar de um jeito e agora tem que dar um outro tipo pensando que tem que trabalhar esse tipo de aula porque o ano que vem ele ta...

P - Mas isso é legal porque daí tem um processo né...

S3 - Existe um processo,e é essa a idéia,só que a nossa batalha é que não fique só no papel, então eu e a S a gente tem que ta assim, agora no seminário pedagógico de janeiro a gente vai resgata-lo de novo,a gente vai estudar de novo,então todos os anos a gente tem que ta fazendo,alinhavando,não deu certo isso deu certo aquilo,a gente tem que ta sempre fazendo a avaliação,então por isso que a gente fica mais tranquilo hoje, hoje não é uma coisa solta,eu faço o que eu acho,a “fulana” faz o que quer...

P - E desse link com as professoras,por exemplo,com as professoras de sala de aula,de musica,é feito algum link assim ou não?

S3 - Ahammmmm,olha,eu vou ser bem sincera,na educação infantil sim e nas series iniciais e nas outras eu não sei,acho que não,não tem...na educação infantil foi eu sempre que fiz,eu que comecei pó projeto e eu me preocupei em saber o que as professoras de sala de aula estão fazendo pra lá na educação física eu cooperar com elas...então tem a história da imagem do corpo,da identidade,dos números,das cores,então tudo que ela trabalha lá eu trabalho na educação física,então eu tive essa preocupação.

P - Agora,a partir do primeiro ano parece que isso se perde um pouco...

S3 - parece que se perde um pouco,porque parece que as coisas ficam mais amplas, aí tu tem que ta atrás de todo mundo compreende?e aí é difícil,aí fica mias complicado...eu acho que a gente não consegue fazer sabe?alguma coisa que outra faz,por exemplo,na primeira serie a gente tem preocupação do projeto “brincando com as letras”que é a história da alfabetização, jogos e atividades para ajudar na alfabetização,isso a gente faz na educação física...

P - Isso é bem no início do ano?

S3 - ééé´primeiro e segundo semestre,todo o ano sabe?nível 4 e primeiro ano fazem esse trabalho...

P - Isso é o trabalho brincando com as letras?

S3 - brincando com as letras,pra auxiliar o professor em sala de aula,mas necessariamente, nenhum projeto específico vai pra educação física.

P – Caracterize a turma.

S3 - bom eu trabalho com uma turma na manhã e 3 na tarde e eu posso dizer que a turma da manhã é uma turma bastante eee ééé ela não é linear, ela é...como é que eu posso dizer...ela tem altos e baixos, ela é volúvel, compreende...então assim eu nunca, eu nunca to tranqüila ali, eu tenho sempre que estar alerta naquela turma, eu não consigo dar uma aula sem chamar a atenção de alguns ali compreende, diferente da tarde, algumas turmas da tarde sabem ouvir mais, a turma 11... melhorou, do primeiro semestre para agora, já melhoraram, aprenderam a ouvir, tão aprendendo a ouvir né Celso a escutar... assim ó, aonde a gente não dá o limite eles tomam conta, mas eles tomam conta de uma forma que eu não acho que seja tão positiva assim, sabe, existe algumas brincadeiras que de...maldosas e se machucam, então a gente sempre tem que ta com aquela turma, ali parece...na linha, eu não consigo relaxar muito bem na turma, compreende, como eu consigo as vezes de tarde, acho diferente, eu acho uma turma mais não sei se a palavra ...difícil...mas a gente tem que ta sempre alerta, sempre cuidando, sempre chamando a atenção, eu não relaxo na turma... e aonde eu larga vai, vai, acontece, parece que vai acontecer alguma coisa que eles vão se machucar ou que vai um ofender o outro, compreende, eles tão sempre parece, pilhados assim...

P - E tu consegue identificar assim,nesse tempo que tuta com eles,daonde vem isso?daonde surge isso?

S3 - ...essa humilhação? essa agitação?

P - É..não sei,tu consegue perceber isso?

S3 - eu acho que é uma coisa individual,eu acho que isso é deles,eu acho que a coisa vai sendo assim ó,eu sou agitado daí eu ja agito o colega,daí eu já chamo a atenção daquele, eu acho que é uma coisa muito deles assim...

P - Tu acha que é uma coisa individual que contamina o grupo?

S3 - eu acho que sim ,eu acho que sim...eu acho que é bem individual ,eles já vem com alguns vícios de casa que eles tentam fazer,eles tentam colocar na aula algumas coisas que eles conseguem em casa, sabe? desrespeitar algumas regras...e isso vai gerando conflitos,briguinhas,ansiedades,agitação...eu percebo isso sabe? Por exemplo,ta um quietinho fazendo uma coisa mas daí vem outro e já implica com aquele,e ele que ele não pode implicar com aquele porque aquele é estorado,mas ele vai justamente naquele que é estorado e aias coisas já ficam agitadas sabe?O ambiente não fica tranqüilo...

P - Ta, e pra esta turma 11 tu teria algumas metas?traça-se alguma meta ,pra essa turma especificamente,algum objetivo específico pra essa turma?de repente tu viu no inicio do ano e tu tenta percorrer...

S3 - é eu notei que algumas coisas que eu faço a tarde,eu to falando da tarde em função da...eu to com 40 turmas...

P - Sim uma comparação...

S3 - eu não consigo fazer pela manhã,então eu deixei de fazer muitas coisas legais na manhã por essa falta de concentração da turma sabe? e eu tentei,porque as vezes eu fico pensando...aaaaah eu não posso ser injusta né,eu não posso, são crianças,eu tenho que dar também...então eu fui brincar de lençóis,a gente trabalhou lençóis..aaahhh mas aí foi,entre aspas,um caos assim,porque rasgaram lençol,se enforcaram com o lençol,fizeram atividades que não foram positivas pra todos,mas esses que fazem já perturbam todo o grupo,desestruturam...mas eu fui até o final,só que com muito limite,não deixando eles livres,sabe?tipo aaahh agora vocês pegam o coleguinha e podem puxar...não,eu tive que colocar um do ladinho do outro,eles tiveram que esperar a minha ordem,tiveram que fazer em linha reta, porque eu fui tentar deixar e era um pisando em cima do outro,era um tropeçando,eai parece que

a aula virou uma bagunça entendeu,então qual é a meta que eu traço,eu tenho que dar o mínimo e bem feito e dá o que eles conseguem fazer,não o que eu acho que eu devo fazer com eles entende?porque as vezes não,eu fico frustrada,mas não consigo,eu tenho que fazer exatamente o que eles tão conseguindo fazer e aííí um dos objetivos:ouvir,eles não me ouviam né,era todo mundo gritando junto “lalalala”,não,se eu não conseguir falar então a gente não vai conseguir fazer,então eles ouvem,eles agora param,eles esperam...com dificuldade,mas agora ta melhorando.Então esse foi um dos objetivos,aahamm sair lá da sala,olha só,coisas básicas,sair da sala de aula organizados,não precisa ser em fila um atrás do outro,em silêncio,venham conversando numa boa,não, ficam correndo, ficam tropeçando, ficam se chutando...Então coisinhas antes de chegar na aula eu precisei colocar objetivos pra ser uma coisa,pra chegar aqui tranquilo né Celso...

S3 - porque senão eu não ia conseguir,eaí não me frustrei,cheguei e disse bom vou dar o que eles podem me dar,de repente eu to exigindo demais do grupo...se a tarde ta indo,tudo bem,agora eu tenho...então eu ja tirava algumas brincadeiras que eu achava que não ia dar certo,colocava outras,sabe? Eu tive que adaptar ao perfil da turma as aulas né...

P - Claro...legal...e o que tu colocaria,dessa turma 11,que mais favorece a turma ,o trabalho, e o que mais atrapalha essa turma?e como é que tu reage diante dessas duas coisas?as coisas que favorecem e que atrapalham como tu reage?sao duas perguntas numa só...

S3 - ta mas...o que eles são positivos?

P - É, o que mais favorece a turma...e o que que atrapalha essa turma..

S3 - Aaaaah eu acho assim ó,todos são afetivos,se tu conversar com cada um ali ,separadamente,cada um tem uma historia,e a gente começar a ter outros olhos,se

eu olhar todos juntos eu vou xingar todos ao mesmo tempo da mesma forma. Claro que a gente percebe que se repente eu vou falar ali com oooooo, como é aquele..um gordinho...o J., se eu vou falar com o J, sempre o J tem uma história, e a conversa dele comigo é outra, então isso é positivo, as relações são positivas e isso é bom porque a turma tá disposta a abrir, eu tenho que... não posso esquecer que eles são crianças né, então eu não posso tratar eles como eu gostaria que eles fossem né, então eles são crianças... isso é positivo assim de, eles são abertos, são carinhosos, eles são positivos...aaaaham quando eles gostam da atividade eles retribuem legal, sabe? eu tenho que sempre tá vendo se a atividade tá boa ou não com eles, porque eles tem um pouco curtinho aaham, como se diz assim..quando eles brincam eles não ficam muito tempo naquela brincadeira, eles já querem, "aaah vamos fazer outra, vamos fazer outra" eu tenho que tá sempre motivando a turma. E o que não é legal da turma é essa história da agitação deles assim Celso...

P - O que atrapalha é agitação?

S3 - é agitação, é essa agitação, é as vezes, são pessoas falando coisas que não são legais sabe? é um pouquinho de falta de educação eu noto, é bem isso a palavra, falta de educação, uma falta de coleguismo que tem, isso me incomoda um pouquinho, eu acho que tem a ver não com a forma como eles fazem, eles fazem tudo direitinho, legal, felizes, eu acho que é a história de como eles se tratam, um com o outro, sabe? e isso incomoda, as vezes a gente ouve coisa que que não acho que são legais e fico triste porque, pó é uma criança de primeira série falando coisas que não são legais pro outro, sabe?...que não deveria tá falando e falam...então eu fico chateada, então eu coloco acho que muita emoção nas histórias, eu sou muito emotiva...eu sou muito justa, então eu não gosto quando alguém fala uma coisa que ofenda o outro..e o outro não se defende ainda, então eu paro tudo, Celso, não, não é

assim,não pode ser e isso me incomodou...então é assim que eu,é através do diálogo,através da conversa,é quando essas coisas acontecem assim que eu não acho legal

P - A tua atitude então é através do diálogo...

S3 - exatamente,eu sento e tento mostrar pra eles que...porque brigar não adianta mais,brigar, gritar,eu já vi que,a minha experiência já me diz que eu só vou me estressar, então o que que eu faço,vamos sentar e vamos conversar e se for possível eu pego sozinha aquela pessoa e aí eu conheço melhor aquela pessoa,tu entende?eu vou entender porque que ele disse aquilo e eu acho isso ate muito chata porque eu quero que a pessoa entenda de repente não foi legal o que ela falou, como por exemplo,só citar aqui entre nós,o A. né ,que fica chamando os outros de ruim,”porque tu é ruim,porque tu não sabe “...

P - A no futebol?

S3 - no futebol, ele ofende, ele chama a S. de gorda, ele chama o J. de baleia, sabe? Mas ele sabe que isso machuca o outro, e aí eu faço questão de sentar com ele,claro,eu chamo a atenção dele na frente do grupo,mas depois eu pego sozinho,eu tento conversar com...pensa bem alguém te chamando de alguma coisa que tu não goste,sabe? Então eu tento conversar assim, vê assim se pelo menos resolve...é através da conversa...

P - E tu... Isso é uma coisa que vocês discutem como escola? Nessa turma, por exemplo, a atuação de cada professor ela é mais individual ou existe uma conversa...

S3 - não,existe uma conversa,

P - De como ter essa postura

S3 - É, existe uma conversa, mas assim ó, eu não sei se isso tem a ver, porque sou eu, eu acho que tem a ver com o professor, porque eu não sei se os outros professores fariam isso, eu não sei, mas eu me preocupo de chegar pra S1. e dizer, olha S1. Aconteceu isso, isso e isso na aula e eu gostaria de saber o que está acontecendo com o fulano, eu vou atrás, eu vou perguntar o que que aconteceu, e tipo assim "bom, eu fiz isso, o que que tu acha? como é que nós vamos ter que fazer? já foi chamada essa família?" então ela, ela me diz, não S2, tu não te preocupa essa família já foi chamada a Supervisora vai participar junto e ela me conta toda uma história, porque a experiência me mostrou que a gente sempre tem que correr na frente né Celso... aconteceu alguma coisa na sala de aula, e isso eu falo pros estagiários, aconteça o que acontecer na sala a professora tem que saber, porque os pais chegam primeiro na sala de aula e imagina se a professora não sabe... então eu sempre coloco pra ela e ela tá sempre me dizendo o que que tá acontecendo, o que que não tá acontecendo... então eu tô sempre sabendo o que que tá acontecendo, mas não que a escola venha, eu vou atrás, eu vou atrás... Aquela pessoa...

ANEXO F – Professora Especializada (S4)

P - Fale um pouco sobre ser professora e a escolha por este colégio.

S4 - já fazia estágio no colégio e uma seleção para contação de história e entrou por querer desenvolver mais a contação de história na escola e a escolha do colégio por já estar integrada a 2 anos como estagiária na instituição e por oportunidade que a instituição que te dá para continuar estudando na universidade, então me formei em pedagogia e já entrei em psicologia.

P - Como tu organizas teus planos de aula e seus planos têm relação com as demais disciplinas ?

S4 - No início do ano faço a seleção de livros por conteúdos que posso trabalhar, depois marca reunião com a coordenadora e apresento minhas propostas pra ela, alguns livros assim ela pode me dizer, estes aqui eu acho que cabe pra tal idade, ela me sugere também e durante o ano eu fico observando chega livros novos , a cada mês, ou por compra ou por feira do livro, eu já olho pra ele, já vou ler e ver o que eu posso trabalhar, já vou pensando em planejamentos do que que eu posso trabalhar e com as professoras, tem algumas que pedem...olha hoje eu quero que tu conte na semana que vem tal história que vou trabalhar na sala de aula, então eu também tenho esta flexibilidade quando o professor me pede quando ele não me pede inclusive eu tenho histórias para 2 anos se eu quisesse, já todas com atividades e sempre ou eu conto histórias pelo prazer de contar não faço atividade nenhuma ou eu conto e aí eu trago 2 ou 3 histórias que no fundo é o mesmo assunto pra depois desenvolver um trabalho com conhecimento nas questões dos medos, eu contei umas 3 histórias que trabalhavam sobre os medos infantis os medos das crianças né daí depois pra gente conseguir expor e conseguir colocar no meu trabalho, então

nem todo livro vai ter uma atividade , vai depender, hammm, da situação simplesmente pelo prazer da criança poder ouvir também e sobre atividade com o professor se o professor pede eu com certeza, sou flexível né, posso incluir no planejamento, se ele não pede eu sigo com as atividades planejadas junto com a coordenação e durante os livros que eu escolho também vou mostrando pra ela os que chegaram novos.

P - E esta atividade tu diz que vai desenvolver o que na criança?

S4 -...desenvolve acho que um pouco também da autonomia da criança porque tem crianças que são muito tímidas até na questão da escolha, o que que eu vou escolher, o medo que eu vou fazer, na hora de escolher não consegue colocar isto pra fora. No momento em que tu monta uma atividade tu monta um planejamento com 3, 4 histórias e que ela percebe que os outros também conseguem falar sobre o seu medo ela também consegue expor isso[...] com isso o que...eu trabalho o sofrimento também.

P - Especificamente com a turma 11 o que estás trabalhando?

S4 - estou trabalhando os contos de fadas, todos os contos de fadas, que nos contos de fadas vai trazer aquela coisa da fantasia do viveram felizes para sempre vai trazer também ahammm, algumas questões mais, mais agressivas, assim que a gente sabe que crianças gostam de histórias que tragam, a figura do Lobo do Lobo mau né, é uma figura assim que eu vejo que as histórias de Lobo tem sucesso, tanto que tem o livro né do Celso Trein o terapeuta e o Lobo que ele usa a psicanálise com a figura do Lobo, e eu estou envolvida numa pesquisa que quero colocar no meu TCC que é sobre a contação de histórias.

S4 - é um grupo haamm que tem muitas pulsões assim, um grupo agressivo, eu vejo entre os meninos muita competitividade assim de agressão física mesmo, de querer

se bater, de brincar de lutinha, isso pode ser uma brincadeira mas eu vi que aqui na biblioteca muitas vezes com esta turma é diferente das outras turmas eles são mais agressivos uns com os outros é um grupo também que é difícil de tu cativar eles para alguma atividade, aham, as vezes eu to com algo planejado como eu contei antes e não consigo desenvolver, eu tenho que parar e eu procuro respeitar assim este ritmo se eu paro aquela atividade e passo para outra, eu vou passar pra outra...uma história, eu escolhi uma historia que é mais longa, eu acabo deixando esta e acabo tendo que contar uma mais curta, porque , porque eu não consigo, não é, como eu vou explicar, como é um grupo muito agitado eu preciso de um certo tempo pra ir acalmando eles, porque se eu não dou este certo tempo pra eles mesmo irem se aclamando eu não consigo fazer a contação de histórias...eles ficam um período aqui, ham, nesta agressividade, principalmente os meninos, como é uma turma que tem poucas meninas, eles são, eles tem isso..mas depois, é questão de grupo né, porque depois que tu cativa, depois que entrou realmente na história aclamou todo o grupo, eles ficaram tranquilos , ouviram a historia até o final, então eu vejo que este grupo especifico , eles precisam desse tempo pra se acalmar no início porque senão não consigo desenvolver o trabalho.

P - Tu consegue compreender da onde vem isso, da onde vem esta agressividade que tu fala?

S4 - Quando eu percebo isto pra mim é muito gratificante pra mim é o melhor momento com determinada turma quando eu vejo o brilho nos olhos assim, pra mim é...me ajuda sabe...ai eu penso, não esse grupo tem esse potencial, eles estão aqui comigo então eu vejo isso como algo muito positivo assim no meu dia...cada vez que eu atendo um grupo que me traz esse brilho como que nem aquele dia, eles estavam contando uma história que eles não conheciam, uma história que trouxe

suspense um pouco de terror também isso atraiu muito né, atraiu muito e aquele brilho pra mim ééé, vem me ajuda a querer investir mais a procurar mais histórias que vai cativa...

P - Quando atrapalha tu já falou e quando favorece?

S4 - isso, a própria alegria de tah contribuindo então com este grupo né, porque as histórias na infância eles vão, não é só contar uma história trocar o livro e deu eu sei que o trabalho que o trabalho que eu to fazendo aqui é muito importante na vida deles, na infância, porque eles vão levar pro resto da vida né, eles estão ouvindo enfim, e podemos simbolizar também, podendo exprimir através do trabalho com tinta podendo coloca sua...eu vejo que é a maneira que eu reajo né, é bom se sentir assim motivada.

P - Como é tua atitude ou tua reação quando acontece conflito entre os alunos com alunos ou com a professora?

S4 - eu acho que já cheguei a responder a questão do aluno com aluno,né, questão que conflito entre eles, eu paro o grupo então eu vou resolver a situação naquele determinado momento e converso e vou procurar ouvir a versão do número 1 do numero 2 ou dos outros...ouvir as duas versões e ai então a gente vai entrar num consenso, pedir desculpas um pro outro, enfim e comigo assim de reação de não querer ouvir uma historia alguma coisa não, nunca teve, todas as historias que eu trouxe ate hoje foram bem recebidas assim não teve uma aversão do grupo contra mim... ó, hoje tu não vai contar esta historia que a gente não quer ouvir...isso essa atitude mais agressiva de não querer isto comigo não aconteceu isso.

P - de maneira geral existem regras aqui dentro e eles sabem as regras que fica claro pra eles desde o início ou isso tu vai construindo aos pouquinhos com eles, ou já desde o início do ano já estão estabelecidas?

S4 - no início do ano no primeiro dia de aula eu apresento a biblioteca, mostro os livros novos, sugestão de leituras, então eles sabem que aqui eles vão encontrar os livros novos que chegaram... ai a gente vai pra hora do conto, ai a gente senta em roda, então isto já é uma regra, sentar sempre em roda porque assim a gente consegue se vê né, então eu frizei muito isto na semana passada, eles queriam sentar meio aglomerados assim um perto do outro, eu disse não, agente tem que abrir pq assim a gente consegue se vê isso também já é uma regra não dita porque eu falo no início do ano e isso eles já vão ...quando é só olha gente façam uma roda ...quando eu faço esse sinal ...eles já sabem que é pra fazer o círculo né...

P - E sempre naquele tapete?

S4 - sempre no tapete, eeeee no momento da hora do conto, então no primeiro dia de aula eu falo que a gente vai conversar, no início do período a gente pode contar novidades mas que quando iniciar a historia então é um momento de parar de se acalmar pra ouvir, porque senão eu também não consigo contar e o grupo também não vai entender a historia e no final eu sempre pergunto se ficou alguma duvida alguém quer comentar alguma coisa sobre o livro pra conversar também sobre esta historia, e sobre a retirada de livros tem regras eles tem que levar uma vez na semana pode trocar no outro dia enfim se esqueceu o livro em casa eles sabem que tem que levar o bilhete na agenda né, o bilhete dizendo ao familiar o livro que ele retirou, que o livro possa ser enviado ao colégio eeee eles já escolhem o livro e vão formando uma fila pra desceer, pra fechar o horário de saída, então no geral são estas as regras assim próprias do setor aqui da biblioteca mas ...regras em função dos livros assim do cuidado com o livro no primeiro dia eu falo muito, eu mostro um livro novo e mostro um livro, tem um que uma criança que riscou todo o livro, então eu mostro também que tem que ter cuidado com o livro que outras crianças vão

utilizar este livro que vão ler este livro, então a importância do cuidado, eu tenho um saquinho protetor, que é um saquinho que eles carregam, esse saquinho é para proteger o livro, então colocou na mochila vinham muitos livros molhados de suco, bolo e aí eu comecei a notar isso daí eles vão dentro de um saquinho e este saquinho protege aham o livro... mais questão de regras é mais isso assim e de grupo também na hora do conto né...

P - O que tu entende pelo verbal e pelo não-verbal na sala de aula?

S4 - o verbal é aquilo que é dito, aquilo que é falado e o não verbal a gente pode falar até através do corpo, que a gente pode ahamm tá falando o nosso corpo, o corpo fala né, eu acho que tem a ver com isso né, além eu observo eles mas eles também estão me observando a minha postura e eu acho que o verbal tem haver, o não verbal tem haver com isso eles estarem observando a minha postura enfim perante determinada situação, questões de limites também eu acho que entram por aí também né, o que é dito e o que não é dito, mas o corpo também tá falando né, eu acho que entra muito por esta questão.

P - Tens algo que ainda queira ressaltar de uma maneira geral ou característica específica de alguém que tu não falou e tu acha que é importante registrar...

S4 - não no geral é isso assim é um grupo que tem um potencial, mas é um grupo que tem que ter não possa já chegar e contar uma história tem que ter esse tempo que eu não consigo nem dar nome a este tempo inicial tempo, que eu preciso para instigar eles para ouvir e se eu não faço isso aí eles ficam...aí eu acho que tem a ver com o não verbal, aí eu falo, daí explica, aí vai acalmando e pra depois eles estarem instigados então a querer ouvir, mas no geral é um grupo que tem potencial porque eles conseguem desenvolver tanto quanto os outros, mas é um grupo que tem o seu ritmo né tem o seu tempo.

ANEXO G – Observação do Pesquisador nas aulas (OP)

1 OP – Chegando no Colégio, ao me apresentar na portaria, fui indicado pela recepcionista onde era a sala de aula da turma que iria realizar as observações. A recepcionista então comenta que esta turma é terrível, “uns capetas” e que estavam voltando da Educação Física. Aguardei no corredor até a turma chegar. Fui então apresentado às crianças pela professora informando que iria, inicialmente acompanhar algumas aulas e que a partir de Agosto iria fazer brincadeiras com eles. Pareciam curiosos com minha presença. Sentei-me no fundo da sala e a professora então solicitou que sentassem em seus lugares que ela iria mandando aos poucos, aqueles que ficassem em silêncio, lavar as mãos para comerem o lanche e depois irem para o recreio. Após o lanche aproveitei e iniciei uma conversa com a professora sobre a turma.

2 OP – Neste dia os alunos pegavam na mochila a agenda da Colégio, colocavam sobre a mesa da professor pois iria levar um bilhete aos pais. A professora solicita que sentem no chão em círculo junto com ela. Cada criança tem uma folha com uma pequena história escrita. A professora então pede que cada criança leia uma frase e que o próximo continue com a leitura. Ao iniciar a leitura é lenta e pausada. Os alunos acompanham atentos a leitura e a professora está com fisionomia séria, não sorri. Comenta que a leitura está indo bem e que todos devem prestar atenção na sua vez de ler. Ao chegar em determinado menino, este não sabe onde parou a leitura. A professora diz a ele que deve prestar mais atenção e indica em qual parágrafo deve retomar a leitura. Este menino lê com dificuldade, sem fluência. A professora auxilia nas palavras que este tem mais dificuldade. A sequência de leitura continua até finalizar os alunos do círculo. A professora então retoma a história

perguntando se os alunos entenderam o conteúdo da história. Após a professora solicita que retornem aos seus lugares e que desenhem os personagens da história. As crianças sentam em seus lugares e começam a conversar. A professora pede silêncio e diz que tem que se concentrar no trabalho. Os alunos estão sentados em fileiras de quatro classes juntas. Dois alunos sentados, sentados um ao lado do outro conversam sobre seus desenhos e a professora chama novamente a atenção dos mesmos. Mais uma vez voltam a conversar e a professora diz que então vai trocá-los de lugar. Alguns se levantam e pedem lápis de cor a outro colega e são repreendidos pela professora. Após todos terminarem e entregarem seus desenhos, a professora entrega a agenda com os bilhetes, chamando cada um pelo nome.

3 OP- A professora chega saudando os alunos, alguns se levantam da classe e vão ao encontro dela. Ela pede que sentem e fala sobre nossa cultura gaúcha; fala do gaúcho que gosta de tomar seu chimarrão e também gosta muito de seu cavalo que é seu amigo inseparável. Nesse momento um dos alunos se levanta da classe e começa a imitar um cavaleiro cavalgando com seu cavalo bem no meio da sala de aula. A professora imediatamente solicitou que ele sentasse para fazer o desenho sobre o gaúcho, se concentrasse em seu trabalho, que ali não era o momento para isto. As crianças deveriam pintar a cuia e desenhar algo sobre o gaúcho. Os alunos desenhavam e conversavam entre si. Assim que terminavam de desenhar entregavam a professora e pegavam um livro para ler. A professora acompanhava os trabalhos caminhando em frente das classes posicionadas em fileiras de 4 classes, umas ao lado das outras. A Professora recolhe todos os trabalhos e solicita que deixem os livros no lugar e peguem seus lanches. As crianças conversando entre si, se deslocam pela sala, pegam suas lancheiras e sentam para comer o lanche. Após lancharem recolhem e guardam no lugar suas lancheiras e saem juntos

para o pátio. Uma das crianças ficou na sala lanchando, pois não havia terminado. No pátio os meninos, “ditos” mais agitados, formam dois times e começam a jogar bola. As meninas andam de escorregador e brincam nos brinquedos de madeira do pátio.

4 OP - As crianças voltavam da aula de Ed. Física e foram recebidos pela professora que solicita que as crianças sentem em seus lugares. A professora então apaga as luzes da sala fazendo um som com a boca para pedir silêncio (chiii). Repete várias vezes este som. Após disse ao grupo que teriam muitas tarefas para realizarem. Entregou uma folha onde deveriam ligar uma coluna à outra de acordo com o significado da palavra com o desenho. Assim que terminavam uma tarefa, levavam a folha até a mesa da professora que em seguida entregava outra com mais tarefas. Durante todo o tempo destas atividades a professora repetia o som com a boca (chiii) solicitando silêncio da turma. A professora solicita que um dos alunos que estava conversando, sentasse junto a sua mesa ao lado da professora. Assim que as crianças vão entregando seus trabalhos a professora comenta - “dá prá caprichar mais neste desenho einh!” – solicitando que as crianças voltem a sua classe e continuem fazendo seu trabalho. Seguem os sons com a boca emitidos pela professora, que em 10 minutos emitiu 10 sons (chiii). A expressão da professora é sempre séria durante todo tempo da aula.

5 OP - Em outra das observações de aula onde a professora utilizava instrumentos musicais (pandeiros e triângulos), no primeiro momento todos estavam sentados junto a parede e a professora coloca uma música que representava o Hipopótamo e a Joanhina, sendo que aqueles que tinham o pandeiro tocavam quando a música falava do Hipopótamo e os que tinham triângulo quando era a parte da Joanhina. Todas as meninas ficaram com triângulo. Ao comando da professora trocavam de

instrumento. É chamada a atenção pela professora para os sons graves e agudos, respectivamente da música. Todos deveriam fazer o mesmo movimento e o mesmo ritmo comandados pela música.

6 OP - Em outra situação o grupo assistia a um filme de desenho animado em inglês, deitados ou sentados como desejassem, em uma sala especial para este fim. O filme foi interrompido antes do final, pois tinha dado o sinal para o próximo período e na saída um dos alunos foi correndo pela porta para ir ao banheiro e a professora conteve o menino que disse: “tu é uma idiota, não podia me puxar pelo braço assim”. Ficou sentado na sala bravo e só saiu de lá quando a professora veio conversar com ele, porém este não quis ouvi-la. Voltaram para sala de aula onde iniciaram um trabalho sobre a observação da semente do feijão no algodão. A professora pediu que cada um pegasse seu potinho com o feijão e anotasse o que estava diferente da semana passada. A professora seguiu iniciou uma conversa sobre o nascimento e crescimento das plantas e dos seres humanos. As crianças demonstravam estar interessadas no assunto, não ocorrendo conflitos.

7 OP – Sentados em círculo de frente um para o outro, fazem alongamento dos braços acima da cabeça e a frente do corpo; após batem as coxas no chão; são colocados em duas fileiras, em duplas, um em frente ao outro. 3 min. Ao sinal da professora todos correm passam pelo colega da frente e batem as mãos ao centro ; batem as mãos no meio e voltam; batem partes do corpo...cabeça, costas, ombro. Correm até o meio e passam por de baixo da perna do colega que está com as pernas abertas e vai até o outro lado da quadra. Professora coloca os alunos em duas fileiras em duplas umas a frente da outra. Ao sinal do professor dizendo - “ATENÇÃO...FOI” - devem correr e bater com a palma da mão na mão do colega no centro da quadra e ir até o lado oposto que estavam; após batem as mãos e voltam

ao seu lugar; depois um fica com as pernas abertas o outro passa por baixo; um fica agachado com todo corpo encolhido e o outro pula por cima. Após quadrupedar, depois pular como coelho, rolar com corpo estendido atravessando a quadra de futsal de uma lateral à outra. Agora cada dupla recebe uma bola de borracha e ao sinal da professora jogam a bola para o colega por cima da cabeça como a professora demonstrou. Depois de costas também jogar por cima da cabeça; jogar por baixo das pernas; chutar a bola para o colega. Um dos alunos, por ordem da professora, pega a sacola com as bolas e depois do último chute recolherá as bolas. A professora solicita que façam uma roda e realiza a brincadeira do DESCUBRA O CHEFE, onde um da roda faz um gesto que deverá ser seguido pelos demais. Um aluno que está fora da roda e não viu quem é o chefe deverá tentar descobri-lo. A aula então depois de realizarem quatro vezes a atividade é encerrada e os alunos vão fazer fila para voltar à sala de aula.

8 OP - A turma foi dividida em pequenos grupos, onde cada grupo deveria organizar uma história com personagens diferentes. Estes personagens deveriam se movimentar ao som da música pré-estabelecida, enquanto os demais grupos observavam. Foram formados quatro pequenos grupos. A professora pede que conversem entre si e organizem sua apresentação. Após algum tempo, a professora pede que se apresentem um grupo de cada vez ao som da música. Algumas crianças do grupo que não estava se apresentando no momento, começaram a saltar e se movimentar, sendo repreendidos pela professora que coloca uma destas crianças, sentada num banco próximo a parede da sala, pois naquele momento não era sua vez. Esta não demonstra estar descontente com o fato de ficar ali sentada. Olha para os colegas e fica aguardando. Os seus colegas de grupo continuam pulando e subindo no palco que tem no fundo da sala. Saltam de cima do palco. A

professora diz que o menino pode voltar para a atividade, mas que tem que se comportar melhor. A professora para a música e diz que aqueles que não estão se apresentando tem que ficar sentados, porém a maioria continua correndo e pulando. Ela fala em tom mais alto e todos param. Reinicia então a atividade. Os grupos continuam se apresentando para professora. Assim que todos se apresentam ela diz que podem ir para a sala, recolhendo o som e as crianças fazem fila para ir para sala de aula.

9 OP - Os alunos chegam na biblioteca e sentam sobre o tapete da sala onde conversam sobre a entrega e retirada de livros. Após a professora pergunta a eles se gostam de história de terror. Estes se agitam fazendo gestos de medo e dizem que sim. Então a professora conta a história do Barba Azul, onde ele é um homem que é viúvo e que desejava se casar novamente. Então pede em casamento a filha de seu vizinho. A filha aceita se casar. Casados, o Barba Azul diz a sua esposa que ela não poderá nunca descer aos porões do castelo, pois é proibido. Num certo dia Barba Azul vai fazer uma viagem e reforça para que a esposa fique longe do porão. A esposa resolve dar uma festa para não ficar sozinha no castelo. Então no meio da festa resolve ir olhar o que tem no porão do castelo. Quando desce começa a sentir ao caminhar um líquido em seus sapatos. Ao acender as luzes percebe que o líquido é sangue e vê as várias esposas do Barba Azul mortas no porão. Neste momento chega o Barba Azul e a leva para a torre do castelo. Ela começa a gritar por socorro então chegam seus três irmãos que lutam e matam o Barba Azul libertando sua irmã. Ao final da história a professora pergunta as crianças o que acharam e uma diz: “mas não é certo matar as pessoas e eles mataram o Barba Azul”. A professora então diz que ele era mau e iria matar a irmã deles. Depois de mais algumas

conclusões as crianças procuram algum livro para ler em casa. Fazem fila com o livro escolhido na mão e registram sua retirada.

10 OP – As crianças entram na sala e a professora especializada diz para sentarem encostados na parede. Antes de iniciar a atividade a professora pergunta se as crianças me conhecem e diz que estou ali para observá-los e quem não se comportar, seus nomes serão anotados e levados para direção. Fiz um sinal negativo com a cabeça e a professora seguiu a atividade, pois as crianças já me conheciam de outras observações de aula. Os alunos estão sentados encostados na parede da sala em formato de “U”. A professora mostra fotos de instrumentos musicais e pergunta o nome destes instrumentos para as crianças. São instrumentos de percussão, sopro e teclado. Diz ter trabalhado o ano passado com eles e que já deveriam saber os nomes. Depois mostra fotos de músicos famosos e pede para dizerem seus nomes (Mozart, Beethoven, etc...) também dizendo que já sabem do ano passado. Logo após mostra um instrumento musical dizendo o nome dele, triangulo. Mostra outro instrumento dizendo o nome deste também, pandeiro . Mostra o terceiro instrumento dizendo seu nome, chocalho. Neste momento dispõe estes instrumentos de acordo com as fileiras, deixando na frente das crianças um destes instrumentos musicais. Coloca então uma música com som de vento chuva e trovão e diz que quando escutarem o som do vento as crianças que tem o chocalho devem tocá-lo. Quando escutarem o som da chuva as que têm o triangulo devem tocá-lo e quando escutarem o trovão as que têm o pandeiro é que devem tocá-lo. Coloca a música e avisa as crianças de quando devem tocar os instrumentos, chamando a atenção para os sons. Depois pede que as crianças coloquem os instrumentos musicais no chão e faz com que troquem de lugar uns com os outros, no sentido horário, trocando desta forma de instrumento musical. Pede que prestem

mais atenção nos sons pois devem parar o som do instrumento quando trocar o som da música. Repete a atividade e solicita que troquem novamente de lugar. Após esta atividade terminou a aula dizendo para as crianças formarem uma fila fora da sala e pediu ao estagiário que levasse a turma para sala de aula. As crianças guardaram os instrumentos nas caixas e foram correndo fazer a fila.

11 OP – As crianças chegam correndo no ginásio. A professora pede para sentarem em círculo e realiza um alongamento, de pernas, braços e pescoço. Após coloca as crianças uma a uma em 3 colunas ao lado de cones. No outro lado da quadra faz o mesmo, colocando as crianças dispostas em outras três colunas. Entrega uma bola para cada criança que está a frente da coluna. Diz então que deverão levar a bola para o colega que está a sua frente do outro lado da quadra, caminhando com a bola na mão. Ao sinal da professora as crianças saem, porém correndo e não caminhando. A professora então diz a eles que não era para correr e sim caminhar. Ao receber a bola do outro lado da quadra as crianças deveriam levar a bola ao seu colega da coluna da frente e assim sucessivamente. O grupo que termina primeiro começa a gritar e dizer “ganhamos”. A professora imediatamente afirma que não era uma competição, “não é de ganhar”. A professora diz que agora eles têm que levar a bola picando no chão, demonstrando como deve ser feito. Algumas crianças que estão no final da fila começam a se agitar, a conversar com os colegas da fila do lado. Inicia novamente a atividade e as crianças começam a correr...a professora diz para irem devagar, que não é competição. Em determinado momento a professora chama a atenção de um dos alunos e pega este pelo braço e coloca sentado no banco. Este escorrega pelo banco e senta no chão. A professora então faz sentar novamente no banco. Ele demonstra estar contrariado, reclama com a professora que fala com fisionomia séria com ele. A professora volta para realizar a atividade

com as outras crianças, que apesar da professora dizer que não é competição, ficam dizendo um para o outro...”ganhei”. A professora depois de algum tempo diz para o menino que saiu da atividade para voltar e logo em seguida finaliza as atividades dizendo para tomarem água e o estagiário conduz as crianças em fila para sala de aula.

12 OP – A Professora entrega uma folha com 3 desenhos com linhas ao lado de cada desenho. Esta atividade faz parte do projeto de leitura a partir da história João e o pé de feijão. É solicitado as crianças que escrevam o que está acontecendo na cena conforme a história. As crianças estão sentadas em silêncio em fileiras, concentradas escrevendo. Um dos meninos está debruçado sobre a mesa da professora e esta vai ditando e “auxiliando” a escrever aquilo que aparece na cena. Ela diz que falta uma palavra na frase que ele escreveu. Enquanto isto chegam outras crianças trazendo seus trabalhos na mão para ela olhar. A todo o momento é solicitado silêncio pela professora fazendo um som com a boca (chiiii). Este menino ficou dez minutos junto a mesa da professora. Chama a atenção de dois meninos que conversam em voz baixa qual o primeiro combinado feito hoje pela manhã e uma das meninas responde: não brincar, não bagunçar e não conversar... e a professora complementa...então vamos trabalhar. Assim que terminam de escrever na primeira folha ela entrega outra onde deveriam fazer um desenho do pé de feijão e escrever em baixo o que “João” fez ao subir no pé de feijão. Volta a fazer o som com a boca (chiii) pedindo silêncio. Assim que terminam o segundo trabalho solicita que peguem o livro “Assembléia dos bichos”. A professora solicita que abram na página 12 e 13 onde está a música do “pai Francisco” e que devem então desenhar em uma folha em branco o delegado. Novamente faz o som com a boca (chiiii). As crianças desenharam o delegado e depois recortam e colam no seu livro. As crianças

estão sérias, não sorriem. Assim que terminam a terceira atividade começam a pegar o lanche para depois irem ao recreio.

13 OP – As crianças estão sentadas no chão em círculo e a professora está na roda sentada numa cadeira. Dois meninos (os “ditos” mais agitados) estão fora do círculo sentados em seus lugares nas classes. Ela diz que: “com a história do João e o pé de feijão a gente aprendeu várias coisa, que a gente não pode ser mal...” ela interrompe a fala e pergunta qual é o combinado... As crianças respondem - ” fazer silêncio e sentar direito”... Ela diz: “então eu vou esperar alguns colegas sentarem direito”... Olha com expressão séria para o menino sentado a seu lado. Falam sobre a história e perguntam por que o João usa um machadinho na história. A professora diz que ele mora numa fazenda e esta ferramenta se usa lá. Alguns pais batem na gente...porque batem se gostam da gente... a professora diz então porque vocês batem nos colegas se gostam dos colegas. O menino que está ao lado da professora levanta o dedo para perguntar e fica 5 minutos esperando para poder falar. A professora passa a palavra para as meninas e outros meninos. O assunto vai para as questões do colégio sobre como acontece se a professora fala uma, fala duas, fala três e a criança não obedece. “Vai para diretoria, fica de castigo”- dizem as crianças – “castigo é uma palavra muito feia né”...a gente aprende com castigo? - pergunta a professora... ela mesmo diz...”não”...ela continua dizendo – fica um pouquinho sentado pensando, sem uma coisa que gosta muito. Uma menina diz que sua avó disse que antigamente a professora batia com um “pau” nas crianças. A professora explica sobre a palmatória. O menino continua com o dedo levantado enquanto acontece esta discussão. A professora diz então que vai fazer uma pergunta. O menino diz que estava com o dedo em pé. A professora diz que agora ela quer falar. Ele coloca as mãos no queixo e baixa a cabeça. Ela faz a pergunta

então: Porque será que surgiu este assunto dos pais baterem nos filhos se na história do João a mãe não batia nele? Quem sabe me dizer? Ela passa a palavra para o menino que estava com o dedo em pé ao seu lado. O menino tenta então fazer sua pergunta e a professora diz: A pergunta não é esta, é porque surgiu o assunto dos pais baterem nos filhos... o menino tenta argumentar e ela diz: não, mas eu fiz uma pergunta? Vai lá pro teu lugar sentar porque eu já falei duas vezes. Ele levanta e vai para fora da roda e senta em sua classe, próximo aos outros dois meninos. A professora pede então que todos se levantem em silêncio, sem fazer barulho indo até suas classes...faz um som com a boca (chiii). Cada um recebe uma folha grande de desenho e é solicitado que coloquem seu nome na parte de cima, bem no canto. (chiiii) Solicita então que mudem a história e pede: "imaginem que estão subindo no pé de feijão e desenhem aquilo que imaginam que encontrariam lá em cima". (chiii). Todos estão concentrados e sérios fazendo o desenho solicitado. Eles entregam o desenho e aguardam o sinal do final da aula.

ANEXO H – Relatório da Sessão de Psicomotricidade Relacional – (RS)

Participantes:

Data:

Material utilizado:

Duração da sessão:

Observações:

RS 1 - As crianças ao entrarem na sala para realização da sessão é solicitado que tirem seus tênis, casacos, com intuito de deixar o mais a vontade e descontraído possível os participantes. Este movimento inicial de tirar o tênis causou certa euforia no grupo, que logo em seguida se dirigiu ao tapete. No primeiro momento ao sentar no tapete todos querem ficar perto do psicomotricista relacional. Iniciamos a apresentação nossa e das crianças, porém não param de conversar...apresentamos a estagiária que irá filmar as sessões. Queriam falar saber o que iam fazer. Então foi feita a apresentação de cada um e logo após iniciamos às combinações com as 3 regras fundamentais de convivência no “setting”, porém as crianças não conseguiam escutar. Todos queriam falar ao mesmo tempo. Disse a eles então, se não conseguíssemos conversar e fazer as combinações não poderíamos iniciar as brincadeiras, o que por alguns instantes favoreceu a permanência de alguns escutando, porém logo em seguida voltavam a se dispersar. Pareciam muito ansiosos, curiosos, com o que iria acontecer. Por mais de dez minutos tentamos iniciar com as combinações. Não surtiu efeito então disse a eles que colocassem os tênis que iríamos voltar a sala de aula. Ficaram desestimulados. Começaram a culpar um dos colegas que mais conversava. Disse a eles que não era somente um, mas todos estavam conversando e não escutando. Então uma criança solicitou mais uma chance. Cocordei com eles, mas deveriam escutar as combinações. Ficaram

felizes e voltaram ao tapete. Realizamos as combinações das três regras de convivência no “setting”, ou seja, Cuidar de si; Cuidar do outro e cuidar dos materiais. Aceitaram escutar, então iniciamos a sessão com bolas. As bolas foram disponibilizadas no centro da sala e cada um pegou a que mais chamava a sua atenção, chutou, bateu contra o chão, agarrou, chamou seu colega para jogar junto, brincou de pegar com a bola, imitou o colega, se divertiu, provocou, riu, fez parceria, ficou sozinho. Os meninos queriam fazer goleiras e jogar futebol. As meninas ficaram juntas brincando em um canto da sala. Meninas brincam juntas e os Meninos em pequenos grupos - alguns com futebol e outros brincando de pegar com a bola; chutando a bola na parede, chutando pra cima; explorando o espaço e suas possibilidades. Procurei me aproximar do grupo de meninas jogando com uma delas. Passei então a brincar com os meninos de disputa de bola. A menina com que joguei bola se aproximou de mim rolando por sobre sua bola laranja. Entrei na imitação do que ela fazia. Logo em seguida outras meninas vieram. Começaram então a pular sentadas na bola, depois rolando novamente sobre a bola. Entro na brincadeira pela imitação do gesto, pulando sentado sobre a bola e depois rolando, no que é imediatamente aceito pelo grupo de meninas. Inicio uma participação no jogo com os meninos. As meninas reclamam de um menino que tira bola delas, ele chuta bola nas meninas. Conversei com ele sobre as regras e disse a ele que tinha machucado uma colega... qual era a combinação? Ele pede desculpas a menina. Ao finalizar sentamos no tapete e conversamos sobre as brincadeiras e sobre o que gostaram e não gostaram. Apareceram reclamações sobre o menino que chutou a bola na menina. Dissemos que ele havia conversado com ela sobre o ocorrido. Estavam muito agitados, sendo dificultado a realização do momento final.

RS 2 – Na entrada desta sessão ao serem desafiados a criarem novas brincadeiras com os materiais disponíveis para sessão, um dos meninos disse...vou fazer a brincadeira de chutar na “fulana”...perguntei a ele então se isto era uma brincadeira... os colegas disseram que poderia machuca-la. Ele disse que estava brincando. Estavam ainda muito eufóricos, falando ao mesmo tempo. O material disponível para esta sessão foram cordas e tecidos. Quando viram as cordas disseram - cabo de guerra, cabo de guerra - e com os lençóis... ”vamos se bater”. As meninas começam brincando novamente juntas, pulando corda. Os meninos correm e jogam o lençol uns nos outros. Exploram o material de várias maneiras. Todos correm e se movimentam muito na sala. Fazem brincadeira de fantasmas e cabo de guerra. Puxam-se com as cordas, entro então na brincadeira puxando pelo chão com as cordas e lençóis, as crianças sentam sobre o lençol. Em seguida todos os meninos e uma menina deixam à brincadeira que estão realizando e se unem para serem puxados. Brincam de trilhar corda com meninas. As meninas resolvem participar do cabo de guerra com os meninos. Todos agora participam do cabo de guerra. Começo uma brincadeira de fantasma todos tentam prender o fantasma. Ao finalizar as brincadeiras guardamos os materiais e sobre o tapete falam o que mais gostaram de fazer.

RS 3 – Iniciamos a sessão conversando sobre o tapete. Para esta atividade utilizamos caixas de papelão. Assim como na sessão anterior procurei participar com as meninas tentando a integração do grupo, pois percebo que este é uma dificuldade desta turma. Logo de início um dos meninos entrou na caixa e permaneceu em seu canto por determinado tempo, até o momento que foi provocado pelos colegas, voltando a agitação do grupo.” Um pequeno momento regressivo de fusão com o espaço. Fui convidado para construir uma casa com as meninas. Iniciamos então a

construção da casa. Logo outras meninas juntaram-se a nós. Enquanto era feita a construção outras meninas arrecadavam caixas. Brincavam de fazer “comidinha”, arrumar a casa. Faziam depois suas camas. Apareceu desta forma bem clara a necessidade de proteção por parte das meninas. Houve um momento em que dois meninos se aproximaram. Eu os convidei para entrar na casa e brincar conosco. Demonstraram interesse no início, mas logo saíram. Havia um menino que permaneceu por um longo tempo tapado com uma caixa. Por várias vezes ele mostrava a cabeça e dizia para mim, “Aqui esta ocupado”. Em outros momentos se deslocou pela sala, sempre tapado pela caixa. Os meninos realizavam um jogo de capturar com as caixas, correndo, fugindo, rolando no chão. Entrei no jogo com os meninos. Todos tentavam me capturar, colocar a caixa sobre meu corpo. Finalizamos nossa atividade guardando as caixas

RS 4 – Esta sessão foi com bolas, tecidos, cordas, almofadas e caixas de papelão. O material foi disponibilizado e alguns pegaram as caixas, outros bolas e assim por diante. Foram formados duplas e novamente as meninas se agruparam utilizando as caixas de papelão, entrando dentro destas, se escondendo dentro. Um menino se aproximou mais das meninas para brincar. Os meninos chutavam as bolas coloridas, fugiam, pegavam a bola uns dos outros. Um dos meninos buscava seguidamente ficar pendurado em minhas costas, ser carregado na garupa. As meninas se retiraram da brincadeira, pois entenderam que estavam sendo agredidas pelos meninos. Ficaram sentadas perto da parede. Procurei me aproximar delas e escutar suas reclamações. Logo após voltaram a brincar juntas. Os meninos continuavam a jogar bola. Pego então a bola que estavam jogando e estes vêm atrás de mim. Iniciamos um jogo de passar a bola um para o outro. Joguei a bola para uma das meninas que começou a participar junto nesta brincadeira. Ao final

desta atividade, sentamos no tapete e conversamos sobre as brincadeiras e as meninas reclamaram da atitude dos meninos. Combinamos que na próxima sessão vamos procurar brincar meninas e meninos juntos.

RS 5 - Sessão com caixas de papelão. Estavam muito agitados foi difícil dar início a sessão. Assim que iniciamos a maioria destruiu as caixas chutaram, rasgaram, puxaram, as meninas tentaram preservar suas caixas, mas a maioria foi destruída rapidamente pelos meninos. Pouco se conseguiu construir ou mobilizar o grupo para uma construção. Propomos então puxar e serem puxados sentados nas caixas de papelão. Gostaram da brincadeira. Organizaram a partir daí casas, cavernas e brincamos de “urso da caverna”. Aquele que era o “urso” estava dormindo e quando chegávamos perto acordava e fugíamos. As meninas começaram a construir num canto suas casinhas e os meninos passavam derrubando e passando por cima. Ao final propomos uma construção coletiva e ocorreu que as meninas ficaram num canto e os meninos em outro. Na roda final conversamos sobre as meninas estarem reclamando muito dos meninos. O que poderíamos fazer então para resolvermos estas questões. Alguns meninos disseram que poderiam brincar juntos.

RS 6 – Atividade com jornal. No início foi falado que as meninas estavam reclamando que os meninos estavam machucando-as. Alguns meninos bateram palmas, então foi questionado porque bateram palmas. Vocês gostariam que machucassem a mãe de vocês ela também é uma menina que cresceu... Um menino disse que elas não sabiam jogar futebol... O que a gente pode fazer se elas não sabem jogar? Um menino falou: ensinar pra ela. Foi explicado então que iríamos brincar com um material diferente na sessão. Para iniciar a brincadeira todos temos que realizar uma tarefa juntos que é cobrir todo o chão da sala com jornal. Pela primeira vez na sessão conseguiram realizar uma tarefa em conjunto , sem conflitos,

sem briga. Assim que cumpriram a tarefa dada, começaram a correr e rolar no chão, movimentando os jornais. As brincadeiras foram mais tranquilas, menos conflitos, conseguiram brincar e se divertir, sem brigas. Atiravam os jornais para cima, faziam bolas de papel, jogando para cima. Estavam alegres e sorrindo muito. Aproveitaram com muito prazer à brincadeira. Finalizamos a atividade recolhendo todos os jornais colocando em sacos de lixo. Com toda esta movimentação e integração entre meninos e meninas, as crianças saíram da sessão mais tranquilas e sem conflitos pela primeira vez após 5 sessões.

RS 7 – Realizamos o ritual de entrada lembrando as regras de convivência na sessão. Conversamos como estavam se sentindo utilizamos novamente caixas de papelão, bolas e lençóis. As meninas iniciaram as brincadeiras separadas dos meninos. Desta vez as caixas não foram destruídas e sim utilizadas para montar casas, carrinhos, barcos. Os meninos e as meninas criavam histórias. Uma das meninas entrou por baixo do lençol e iniciou uma brincadeira de fantasma. Os meninos que “batiam” nas meninas chutavam as bolas fortemente contra a parede da sala. Peguei a bola que estavam chutando e começamos uma brincadeira de rolar no chão, fazer cócegas, brincando de fugir e pegar. Desta forma pararam de dar chutes contra a parede entraram em um outro tipo de disputa e agressividade. As meninas por sua vez, iniciaram a construção de uma casinha com caixas. No final pareciam estar mais tranquilos.

RS 8 – Nesta sessão iniciamos na roda conversando sobre como estavam. Depois dissemos que teríamos dois materiais para brincar: Bolas e bambolês. Os materiais são disponibilizados no centro da sala. As crianças começam logo a brincar. As meninas estão mais tranquilas, transitando e brincando com os meninos, sem conflitos. Um dos meninos pega a bola de outro e começa uma disputa pela bola.

Se unem então dois meninos para pegar esta bola. Entro no jogo segurando a bola. O menino pega outra bola para brincar, mas fica contrariado. Novamente tiram sua bola e ele reclama. Um dos meninos senta no chão e pede para ser puxado com o bambolê. Inicia então uma brincadeira e todos querem ser puxados. Meninas e meninos entram no mesmo jogo. Agora pegam os bambolês e jogam fazendo este rolar. Ergo dois bambolês acima da minha cabeça e eles começam a jogar a bola por entre o bambolê. Novamente as meninas e os meninos estão unidos. Continua o conflito entre dois meninos para pegar a bola de outro. Passo por perto deles gatinhando no chão e imediatamente os dois meninos vem para próximo de mim e começam a brincar de cavalinho subindo sobre minhas costas. O outro menino recupera sua bola. Colocam os bambolês como “rédeas” e as crianças vêm próximas de mim. Levanto-me e começo a puxá-los. Muitas risadas. Todos agora estão juntos brincando novamente, inclusive o menino que estava em conflito com outros dois. Vamos acalmando aos poucos o grupo, guardando os materiais. Sentando sobre o tapete e conversando sobre as atividades.

RS 9 – Iniciamos a roda conversando sobre como estavam e iniciamos outra sessão com jornal. Relembramos nossa tarefa inicial de cobrirmos todo o chão da sala. As crianças estavam dispostas e contentes com a atividade. Após finalizarmos a primeira tarefa de cobrir o chão, iniciamos correndo sobre os jornais que aos poucos iam se movimentando. Todos participaram. Começamos então a colocar os jornais por baixo da camiseta. Fazendo “músculos, barriga”. Cada um queria colocar mais jornal para ficar bem “forte”. Brincamos por algum tempo desta forma. Iniciou então por parte das meninas uma brincadeira de organizar uma casa em baixo de uma mesa. Começaram a levar os jornais para baixo, fazendo um grande “ninho” com jornais. Todos ajudavam e toda a sessão ficou focada nesta atividade coletiva.

Entravam e saíam do “ninho”. Pulavam, corriam e voltavam para “casa”. Mais uma vez a sessão foi tranqüila e ocorreu a união entre meninos e meninas.

RS 10 – Esta sessão foi de encerramento de nossas atividades onde propomos as crianças que desenhassem numa folha em branco, de todas as atividades que realizamos aquela que mais gostou. Foram disponibilizados lápis coloridos. Após o desenho, cada um falava sobre aquilo que desenhou e o motivo do desenho. Assim finalizamos nossos encontros com o grupo com um grande abraço coletivo.