

**AS IMPLICAÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL***Alexandra Paiva de Menezes¹***RESUMO**

Este artigo apresenta resultados de uma dissertação de mestrado que investigou as implicações da Psicomotricidade Relacional, fundamentada por André Lapierre, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na aprendizagem da escrita em crianças da Educação Infantil. A pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola municipal de Fortaleza (CE) com 12 crianças de 5 anos, divididas em grupo experimental (GE), que participou de 12 sessões de Psicomotricidade Relacional, e grupo controle (GC), sem participação. Foram aplicados pré e pós-testes de escrita e analisados registros em vídeo das sessões para identificar comportamentos emergentes. As análises permitiram a identificação de 14 categorias de comportamento, destacando-se aspectos motores, estruturação espaço-temporal, criatividade, imaginação, autonomia, atenção, relações interpessoais e intrapessoais, além de produções de escrita e desenhos. Os resultados indicaram que a Psicomotricidade Relacional favoreceu a coordenação motora, a percepção espaço-temporal, a socialização, a autonomia, a autoestima e a organização do pensamento, refletindo na evolução das hipóteses de escrita. Conclui-se que a Psicomotricidade Relacional é uma metodologia eficaz para integrar corpo, emoção e cognição, proporcionando um ambiente significativo de aprendizagem. Sua prática contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, confirmando-se como estratégia pedagógica relevante para a aquisição da escrita na Educação Infantil.

Palavras-chave: Psicomotricidade Relacional; Educação Infantil; aprendizagem da escrita; desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

This article presents results from a master's dissertation that investigated the implications of Relational Psychomotricity, based on André Lapierre, Emilia Ferreiro, and Ana Teberosky, for writing acquisition in early childhood education. The study adopted action research with a qualitative approach, conducted in a public school in Fortaleza, Brazil, with 12 five-year-old children. Participants were divided into an experimental group (EG), which attended 12 Relational Psychomotricity sessions, and a control group (CG), which did not. Pre- and post-writing tests were applied, and video recordings were analyzed to identify emerging behaviors. The analysis revealed 14 categories of behavior, including motor aspects, spatio-temporal structuring, creativity, imagination, autonomy, attention, interpersonal and intrapersonal relations, as well as writing and drawing production. Results indicated that Relational

Psychomotricity enhanced motor coordination, spatial awareness, socialization, autonomy, self-esteem, and thought organization, directly supporting the development of writing hypotheses. In conclusion, Relational Psychomotricity proved to be an effective pedagogical strategy, integrating body, cognition, and emotion, and fostering meaningful learning in early childhood education.

Keywords: Relational Psychomotricity; early childhood education; writing acquisition; socio-emotional development.

¹ Mestrado em Educação (Universidade Del Sol Unades), Especialista em Psicanálise –IMEP (Instituto Mentorrig de Estudos e Pesquisa/ Unice) Especialista em Psicomotricidade Relacional (FACEL/CIAR); Especialização em Psicopedagogia (FAVENI); Especialização em Gestão Escolar (UECE) Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual do Vale do Acaraú).

1.INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma dissertação de mestrado que investigou as implicações da Psicomotricidade Relacional na aprendizagem da escrita em crianças da Educação Infantil. A motivação para o estudo surgiu da prática docente em sala de aula, ao observar que algumas crianças apresentavam dificuldades na aquisição da linguagem escrita, exigindo estratégias pedagógicas que contemplassem não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e relacionais.

A Psicomotricidade Relacional, fundamentada por André Lapierre (1986; 2002), configura-se como uma abordagem que valoriza o corpo como meio de comunicação e de expressão simbólica, favorecendo a construção do conhecimento em sua totalidade. Assim, buscou-se compreender de que maneira essa metodologia poderia contribuir para a emergência e evolução das hipóteses de escrita, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica e reforçando a importância de práticas que integrem corpo, emoção e aprendizagem.

Entre os principais construtos da abordagem está o desejo de fusão, compreendido como a busca inconsciente por segurança e prazer, em oposição ao desejo de identidade. Essa tensão, segundo Lapierre e Aucouturier (1984), pode gerar fantasmas de castração ou devoração, que dificultam a autonomia do indivíduo.

O psicomotricista relacional é o profissional formado pelo Centro Internacional de Análise da Relação (CIAR), cuja preparação envolve dimensões teóricas, práticas e pessoais, sendo o autoconhecimento considerado essencial para uma intervenção de qualidade (VIEIRA, 2009).

Outro pilar é o jogo simbólico, valorizado como espaço de expressão livre, no qual emergem conteúdos conscientes e inconscientes. Conforme Lapierre e Lapierre (2002; 2005), o brincar pode manifestar-se em diferentes intensidades e formas, favorecendo a elaboração de conflitos e a expressão de sentimentos.

No processo interativo, os mediadores de comunicação — como a voz, o olhar, a escuta, a mímica, os gestos e os objetos — desempenham papel central, pois ampliam as possibilidades relacionais, potencializando o desenvolvimento social e afetivo das crianças (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002; VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

O setting da Psicomotricidade Relacional requer espaço amplo, seguro e acolhedor, além de materiais que estimulem movimento, imaginação e criatividade, como bolas, bambolês, tecidos, jornais, bastões e cordas. Esses recursos funcionam como suportes simbólicos que favorecem a espontaneidade e a relação (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Segundo Lapierre e Lapierre (2002), a prática possibilita uma evolução comportamental que, embora não linear, apresenta fases recorrentes: inibição, agressividade, domesticação, fusionalidade, agressividade simbólica, jogo e independência.

Destaca-se que a Psicomotricidade Relacional pode ser aplicada em diferentes ambientes, como clínicas (com foco terapêutico), empresas (favorecendo equilíbrio relacional e saúde mental) e escolas (com ênfase preventiva e promotora do desenvolvimento integral) (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

No contexto escolar, a compreensão do desenvolvimento infantil se relaciona diretamente com a aprendizagem da escrita. A Psicogênese da Língua Escrita pode ser compreendida a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que se fundamentam na teoria de Piaget, segundo a qual o ser humano constrói seu conhecimento por meio da interação com os objetos. Conforme Ferreiro (2010, p.14), a aprendizagem da escrita pode ser abordada sob dois enfoques: como representação da fala ou como código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A escolha entre esses enfoques influencia diretamente a forma como a criança compreende e internaliza o sistema de escrita.

A escolha entre essas percepções influencia diretamente o processo de aquisição do conhecimento. O enfoque como código de transcrição reduz a linguagem a sons, enfatizando a prática da discriminação (visual x sonora). Já a percepção da escrita como sistema de representação envolve a compreensão de sua natureza, possibilitando a construção do conceito de escrita e não apenas a técnica.

A aprendizagem deve ocorrer a partir de produções espontâneas, e não apenas cópias, pois a criança pode conhecer o nome das letras sem compreender o sistema de escrita e vice-versa. O desenvolvimento do aprendiz passa por três períodos (FERREIRO, 2010): Distinção - momento em que a criança compreende que desenhar não é escrever; construção: produção da escrita com ênfase nos eixos qualitativos e quantitativos; fonetização - relação entre letras e sons.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A psicogênese da língua escrita fundamenta-se nas competências linguísticas e nas capacidades cognitivas da criança, que reconstrói ativamente a linguagem a partir das informações do meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24). Nesse processo, as competências linguísticas englobam diferentes dimensões: a competência fonológica refere-se à aquisição gradual dos sons da fala e à capacidade de discriminá-los; a competência morfosintática envolve a organização das palavras em frases, contemplando o conhecimento sintático que a criança desenvolve ao longo da infância; a competência semântica diz respeito à atribuição de significado ao léxico, considerando tanto a quantidade quanto a frequência com que as palavras são utilizadas em contextos frásicos; e, por fim, a competência pragmática refere-se à utilização da linguagem em diversos contextos sociais, permitindo à criança expressar ideias, interagir com os outros e controlar situações comunicativas (DIAS; MAIA, 2017; VALIDO, 2007 apud MENDONÇA, 2018).

A criança, antes da escolarização, já possui experiências que contribuem para o conhecimento da língua materna, cabendo à escola promover a consciência sobre o que ela já sabe (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A alfabetização não depende de métodos específicos, mas do conhecimento prévio do sujeito e do conflito cognitivo, que permite a modificação e a reestruturação dos esquemas assimilados (FERREIRO, 2010).

Erros no processo de aprendizagem não devem ser temidos, pois constituem levantamentos de hipóteses, fundamentais para a construção do conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Assim, aprender a escrever envolve compreender que há diferença entre desenhar e escrever, que a repetição isolada de sons não garante aprendizagem, e que o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética é construído por meio da interação, reflexão e conflito cognitivo (MORAIS, 2012).

3.METODOLOGIA

Este estudo utilizou pesquisa-ação com abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar as implicações da prática da Psicomotricidade Relacional na aprendizagem da língua escrita em crianças do Infantil 5 da Educação Infantil. Conforme Silva e Mentges (2023), a pesquisa-ação integra a ação como elemento central da metodologia, articulando teoria e prática na construção do conhecimento, e permite reflexões sobre a relação entre teoria e prática, frequentemente apontada como um desafio na atuação educacional.

Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi conduzida em uma escola municipal de Fortaleza, localizada na região do Grande Bom Jardim, caracterizada por altos índices de violência e desigualdade social. Participaram do estudo 12 crianças de 5 anos, divididas em grupo experimental (GE), que participou das sessões de Psicomotricidade Relacional, e grupo controle (GC), que não participou das sessões, permitindo comparações entre os grupos.

Pré-testes de escrita

Inicialmente, foram aplicados pré-testes de escrita para avaliar o conhecimento prévio das hipóteses de escrita das crianças. Foram selecionadas cinco palavras pertencentes a um mesmo grupo semântico: pé, dedo, braço, canela e cotovelo, permitindo observar como cada criança representava graficamente os sons das palavras antes das intervenções.

Intervenção: sessões de Psicomotricidade Relacional

Foram realizadas 12 sessões de Psicomotricidade Relacional com o grupo experimental, ocorrendo uma vez por semana, com duração aproximada de uma hora cada, ao longo de três meses. As atividades foram conduzidas em sala específica para atendimento, fora do ambiente regular da turma, em horários previamente planejados em conjunto com a coordenação e a professora.

Cada sessão seguiu etapas estruturadas: ritual de entrada, roda inicial, entrega de materiais, jogo simbólico, relaxamento, guarda de materiais, roda final e saída do espaço simbólico, promovendo interação, expressão e estímulo à elaboração de hipóteses de escrita (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002; VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005; BATISTA et al., 2015).

Pós-testes de escrita

Após as intervenções, foram aplicados os pós-testes nos GE e GC, utilizando os mesmos procedimentos dos pré-testes. As crianças foram atendidas individualmente, ditando-se cada palavra e observando a escrita produzida, com orientações complementares fornecidas sempre que necessário.

Análise dos dados

A análise contemplou observação das filmagens das 12 sessões, registrando comportamentos emergentes das crianças do GE, posteriormente organizados em categorias e subcategorias. Além disso, os resultados dos pré e pós-testes foram comparados entre GE e GC, permitindo identificar possíveis avanços conceituais na escrita e diferenças entre os grupos decorrentes da intervenção.

4.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se a seguir os dados obtidos do capítulo 4 da dissertação que teve como objetivo analisar os comportamentos dos seis sujeitos do grupo experimental (GE) que participaram das 12 sessões de Psicomotricidade Relacional.

A análise das sessões oportunizou catalogar os comportamentos comuns aos seis sujeitos do grupo experimental (GE) em 14 categorias e 161 subcategorias a partir da visualização dos vídeos das sessões. As categorias estão listadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Categorias de comportamentos observados nas sessões de Psicomotricidade Relacional

Nº	CATEGORIA	DESCRIÇÃO
1	Comando	Resposta a solicitações e orientações durante a sessão
2	Aspectos motores	Coordenação motora, postura e movimentos corporais
3	Estruturação espaço-temporal	Organização e percepção do espaço e do tempo
4	Criatividade / Simbolismo / Imaginação	Uso de símbolos, representação simbólica e ideias criativas
5	Impulsividade	Realização de ações sem reflexão prévia
6	Comportamento de frustração	Reações diante de desafios ou limitações
7	Autonomia	Capacidade de agir de forma independente
8	Atenção	Manutenção do foco nas atividades propostas
9	Concentração	Permanência concentrada em tarefas específicas
10	Memória	Recordação de instruções e sequências de atividades

11	Escrita, desenhos e organização do pensamento	Produção gráfica coerente e expressão de ideias
12	Aspectos interpessoais	Relação e interação com colegas e adultos
13	Aspectos intrapessoais	Percepção, controle e regulação das próprias emoções e ações
14	Relação com o grupo, objeto e espaço	Integração com colegas, materiais e ambiente

Fonte: banco de dados da pesquisa

Embora tenham sido identificadas 14 categorias, neste texto detalharemos apenas algumas delas.

Categoria 1 – Comando

A Categoria 1 – Comando apresentou nove subcategorias, observadas principalmente em três etapas distintas das sessões: a rodinha inicial, o momento de relaxamento e a rodinha final. Os comandos manifestaram-se, sobretudo, nas brincadeiras e na prática de jogos com regras, os quais, conforme Tozadore (2015), contribuem para o desenvolvimento moral do sujeito a partir de atitudes sociais. A internalização das regras é relevante tanto para o convívio social quanto para a aprendizagem da escrita, uma vez que, segundo Tozadore (2015, p. 56), no início desse processo, para que o pensamento do sujeito seja transposto para o papel, é “[...] necessário seguir um conjunto de regras internas do sistema da língua. É preciso que, na codificação, isto é, na formação da palavra, a escrita obedeça a uma sequência linear e correta das letras para haver o acasalamento dos sons e, assim, formar a palavra.”

Além da internalização das regras, o exercício de prestar atenção aos comandos e executá-los também se mostrou fundamental para a aprendizagem, pois o sujeito interage com outro e mobiliza funções cognitivas, conativas e executivas, demonstrando “[...] a impossibilidade de separar a função do sistema nervoso de qualquer forma de aprendizagem, seja da mais natural, simples e não verbal, seja à mais cultural, complexa e verbal” (FONSECA, 2014, p. 238).

Dessa forma, os comandos desempenharam papel importante para que os sujeitos compreendessem que, mesmo em um espaço permissivo, existem regras, e que respeitá-las contribui para um melhor convívio social, favorecendo diferentes aprendizagens, inclusive a aquisição da escrita.

Categoria 2 – Aspectos motores

Na Categoria 2 – Aspectos motores, foram catalogadas 14 subcategorias, destacando-se ações como chutar, lançar, pegar, correr, rolar, pular, amarrar, empurrar e segurar objetos com firmeza. O desenvolvimento motor constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento infantil e apresenta implicações diretas na aprendizagem da língua escrita, conforme apontam Le Boulche (1987), Lapierre e Lapierre (2002), Fonseca (2004; 2008), Oliveira (2014), Silva e

Vida (2023) e outros estudiosos da área. Esses autores enfatizam que o desenvolvimento global do ser humano depende da ação motora.

Rossi (2012, p. 3, grifo nosso) complementa que a habilidade motora “diz respeito à interação existente entre o pensamento consciente e inconsciente e os movimentos efetuados pelos músculos com o auxílio do sistema nervoso”. Nesse sentido, a aprendizagem da língua escrita não deve ser compreendida como uma habilidade meramente mecânica; segundo Silva (2016, p. 48), “[...] a escrita é uma competência linguística construída e constituída a partir da interação da criança com o objeto de conhecimento, a escrita”.

A aprendizagem da escrita, portanto, se constitui como um sistema de notação no qual as crianças, em interação com o meio, elaboram hipóteses e constroem interpretações sobre o que está escrito em uma sociedade centrada na escrita (FERREIRO, 1999, 2010; SILVA, 2016). Diversos autores, como Fonseca (2004; 2008), Gonçalves (2014), Lapierre e Lapierre (2002), Le Boulche (1987), Oliveira (2014; 2015), Rossi (2012), Silva (2008), Silva, Cláudia (2016), Silveira e Evangelista (2013) e Soviersovski (2012), compreendem que o desenvolvimento motor e psíquico estão interligados.

Concordando com esse entendimento, observou-se que a Psicomotricidade Relacional possibilitou que as crianças, por meio do movimento, integrassem novos conhecimentos de mundo, associando corpo, percepção, sensação e emoção, ou seja, o psíquico e o físico. Atividades como subir, chutar, lançar, pegar, correr, andar, rolar, pular, segurar, rastejar, empurrar e arrastar contribuíram para o desenvolvimento das bases psicomotoras, promovendo melhor equilíbrio estático e dinâmico, aprimoramento da práxia global e fina, e uma melhor percepção espaço-temporal – competências essenciais no período de pré-escrita.

Categoria 3 – Estruturação espaço-temporal

A Categoria 3 – Estruturação espaço-temporal abrange habilidades psicomotoras essenciais para o desenvolvimento infantil, como coordenação e equilíbrio, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e orientação temporal (OLIVEIRA, 2014). Para Oliveira (2014, p. 75), a estruturação espacial é uma elaboração e construção mental, que permite à criança organizar-se perante o mundo, compreender a relação entre objetos e suas posições. Já a estruturação temporal refere-se à capacidade de perceber e ajustar ações aos diferentes componentes do tempo, localizar acontecimentos passados e presentes, projetar-se para o futuro e combinar seus elementos para planejar suas ações (OLIVEIRA, 2014, p. 81).

Esta categoria apresentou 14 subcategorias, que evidenciam as vivências de estruturação espacial e organização temporal das crianças durante as sessões de Psicomotricidade Relacional. Essas subcategorias emergiram de situações que representavam conceitos como dia e noite, antes, agora e depois, dentro e fora, em cima e embaixo, perto e longe, na frente e atrás.

As atividades sensório-motoras possibilitaram trabalhar os chamados fantasmas de ação, promovendo prazer em permanecer em pé, cair, correr, balançar, saltar, girar, dar, reter, encher e esvaziar. Tais experiências favoreceram a interiorização da representação de si, permitindo que a criança assumisse a ausência do outro e experimentasse a continuidade dos limites corporais, do espaço e do tempo, bem como da vida psíquica e do pensamento associativo. Segundo Aucouturier (2007), essa integração corporal e psíquica constitui um verdadeiro “continente do psíquico”.

Dessa forma, a experimentação do próprio corpo é fundamental para que a criança desenvolva consciência de sua inserção no meio, se localize no espaço e no tempo, e interprete símbolos no mundo das imagens, contribuindo para a construção de significados e aprendizagens complexas.

Categoria 4 – Criatividade / Simbolismo / Imaginação

A Categoria 4 – Criatividade, Simbolismo e Imaginação apresentou um quantitativo significativo de subcategorias, totalizando 29, devido às múltiplas possibilidades que o contexto da Psicomotricidade Relacional proporciona. De acordo com Tozadore (2015, p. 22), os jogos e brincadeiras surgem “[...] da necessidade de a criança reproduzir suas vivências com o mundo dos adultos, da sua vontade de executar tarefas que ainda não é capaz devido à falta de dominação de determinado objeto ou situação.”

Partindo desse entendimento, infere-se que as sessões de Psicomotricidade Relacional podem ter contribuído significativamente para o processo criativo das crianças, ampliando seu pensamento e permitindo-lhes realizar inferências sobre as produções de sua própria cultura. A brincadeira, nesse contexto, é vivenciada de modo a possibilitar o acesso aos fantasmas mais arcaicos do sujeito, permitindo intervenções que favoreçam suas ressignificações.

Para que o inconsciente seja acessado, as brincadeiras foram estruturadas de forma a mobilizar as funções psicológicas elementares e superiores do sujeito, incluindo sensações, percepções, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação e emoção (TOZADORE, 2015). Dentre essas funções, atenção, memória e imaginação foram detalhadas em categorias específicas, enquanto as demais foram apresentadas de forma resumida, conforme a sistematização de Tozadore (2015).

Com base nesses conceitos, compreende-se que a criatividade, imaginação e simbolismo têm suas origens nas experiências das crianças, sendo que essas vivências produzem alterações na memória, constroem novas imagens e pensamentos, e geram novos comportamentos. Assim, as atividades realizadas nas sessões de Psicomotricidade Relacional contribuem para a aprendizagem da escrita, uma vez que promovem o desenvolvimento da antecipação mental, a construção de conceitos e a atribuição de significados às experiências vivenciadas.

Categoria 7 – Autonomia

A autonomia é considerada um processo a ser conquistado, e quando alcançada “[...] possibilita às crianças o desejo de viver, a liberdade criativa, além de constituir-se como um elemento significativo para a construção das aprendizagens que, por seu turno, se trata de uma crescente superação de conflitos” (LIMA, 2013, p. 19). No contexto deste estudo, a ação de fazer escolhas foi compreendida como um ato de autonomia. Um exemplo observado foi a decisão das crianças entre descansar no tapete ou em suas construções; a primeira escolha está relacionada à proteção da mãe simbólica, enquanto a segunda reflete a vivência da própria escolha, sem essa proteção. Foram sete subcategorias elencadas para esta categoria, evidenciando diferentes formas de manifestação da autonomia.

O exercício da escolha contribui para a construção da autonomia, assim como as brincadeiras que proporcionam vivências em grupo. Esse entendimento encontra respaldo no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 11, Vol. 2), que destaca a importância da socialização:

*DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.17553587
novembro de 2025.*

“O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.”

Compreende-se, portanto, que a autonomia se constrói pela prática e pela experimentação, sendo favorecida quanto mais a criança se sente motivada a se arriscar. A brincadeira livre mostrou-se um excelente meio para o desenvolvimento da autonomia, pois possibilita que a criança se sinta empoderada, compreendendo que o adulto oferece segurança sem limitar suas iniciativas, apoiando a busca e construção de sua identidade.

Categoria 8 – Atenção

A atenção é entendida como a capacidade de selecionar e manter controle sobre a entrada de informações externas necessárias para a realização de um processo mental (MAIA, 2017, p. 47). Trata-se também de uma “[...] habilidade cognitiva indissociável de um conjunto mais amplo de funções denominadas executivas, que são funções mentais superiores e complexas que capacitam o indivíduo ao desempenho de ações orientadas [...]” (MAIA, 2017, p. 47).

Segundo Maia (2017), a atenção pode ser dividida em vigilância, atenção passiva e atenção ativa, sendo esta última subdividida em atenção sustentada, seletiva e dividida. O estado de vigilância refere-se à percepção e à resposta a estímulos recebidos; a atenção passiva está relacionada a ações realizadas de forma automática; e a atenção ativa exige que o sujeito esteja consciente e alerta durante a execução de uma ação. Nesta categoria, foram identificadas sete subcategorias, evidenciando diferentes manifestações da atenção nas sessões.

Diversos fatores podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de manter a atenção em uma ação, ou interferir nela, tais como interesse, complexidade da tarefa, número de estímulos simultâneos, método pedagógico, maturidade neurológica, integridade das vias sensoriais, funcionamento das demais funções cognitivas, nível de intelecto, nível de consciência e aspectos afetivos (MAIA, 2017).

Nos contextos das sessões de Psicomotricidade Relacional, os aspectos afetivos receberam atenção especial. Isso envolveu tanto a definição de limites quanto a aceitação das crianças com suas dificuldades relacionais ou comportamentais, promovendo um ambiente que auxilia na superação de desafios, no desenvolvimento da atenção e na valorização do outro.

Categoria 11 – Escrita, desenhos e aspectos pertinentes à organização do pensamento

Segundo Piaget apud Wadsworth (1993, p.144) “[...] o desenvolvimento intelectual é um processo que compreende um aspecto cognitivo e um aspecto afetivo”, sendo que os aspectos afetivos englobam sentimentos, motivos e emoções, enquanto os aspectos cognitivos incluem as estruturas psíquicas. As crianças do grupo experimental (GE) tinham entre 5 e 6 anos, situando-se no estágio pré-operatório do desenvolvimento humano, caracterizado pela transição de um funcionamento sensorio-motor para um modo de operação conceitual e representacional (WADSWORTH, 1993).

Nesse estágio, as crianças já apresentam habilidades representacionais e capacidade de socializar comportamentos, tais como: representação - capacidade de representar objetos e eventos; imitação diferida - habilidade de realizar representações mentais; jogo simbólico - brincadeira de faz-de-conta, transformando o real em desejado; desenho - habilidade de desenhar representações progressivamente mais realísticas; imagens mentais - símbolos internos que imitam percepções; linguagem falada - capacidade de representar um objeto por meio de palavras (PIAGET apud WADSWORTH, 1993).

No contexto da Psicomotricidade Relacional, a aprendizagem é estimulada por conflito cognitivo², criando situações de desequilíbrio que favorecem novas aquisições e o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, concorda-se com Duarte (2001, p. 57), que afirma que, para que ocorra a aprendizagem, é necessário permitir que a criança “[...] ‘toque em tudo, manuseie tudo’, use incessantemente essa experiência que ‘se antecipa às lições’, deixá-la pensar em lugar de pensar por ela.”

Além disso, segundo Silva (2016), a utilização de diferentes aprendizagens cooperativas proporciona, por meio da vivência em grupo, oportunidades de consolidação e generalização de novas estruturas cognitivas, promovendo o desenvolvimento das habilidades de escrita, representação e organização do pensamento.

Categoria 13 – Aspecto intrapessoal

Os aspectos intrapessoais referem-se às inteligências que “[...] permitem ao indivíduo conhecer a si mesmo, controlar suas emoções, administrar sentimentos e projetos, construindo um modelo de si mesmo para orientar suas decisões” (VEIGA; MIRANDA, 2006, p. 67). O estado emocional influencia diretamente a aprendizagem, pois “[...] o processo afetivo implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional e o interesse pela aprendizagem; assim, os fatores afetivo-motivacionais estão relacionados ao rendimento do aluno” (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006, p. 140).

No contexto da Psicomotricidade Relacional, o setting proporcionou às crianças a oportunidade de conhecer seu eu, superar medos e ansiedades, além de vivenciar emoções como alegria, prazer e contentamento. Observamos 13 categorias relacionadas ao aspecto intrapessoal, subdivididas em 25 subcategorias. Vale (2013, p. 15) constatou que, após as sessões, as crianças melhoraram sua “[...] autoestima e capacidade de autoafirmação, reconhecendo potencialidades e dificuldades.” Cabral (2018, p. 12) destaca que essas atividades “[...] estimulam áreas cognitivas, motoras, sociais e emocionais, promovendo comportamentos mais adequados e direcionados a metas.” Delmiro (2013, p. 10) observou que as crianças foram incentivadas a respeitar “[...] limites internos (intrapessoais) e externos (interpessoais).”

Estudos de Lima (2013) e Sousa (2014) reforçam que a Psicomotricidade Relacional contribui para a socialização, exploração e desenvolvimento de habilidades, promovendo mudanças comportamentais importantes para a construção do eu. Dessa forma, entendemos que essa abordagem favorece o desenvolvimento integral da criança, considerando que aprendizagem ocorre de forma globalizada: a criança é um entrelaçamento do psíquico e do motor (FONSECA, 2014), e as emoções influenciam diretamente a motivação e a expressão de sentimentos, inclusive na escrita (TOZADORE, 2015, p. 25).

Categoria 13 – Aspecto intrapessoal

Os aspectos intrapessoais estão diretamente relacionados às inteligências intrapessoais, que “[...] referem-se à capacidade do indivíduo de conhecer a si mesmo, controlar suas emoções, administrar seus sentimentos e projetos, podendo assim construir um modelo de si mesmo e utilizar esse modelo a favor de si na tomada de decisões” (VEIGA; MIRANDA, 2006, p. 67). Nesse sentido, como nos sentimos influencia significativamente o processo de aprendizagem. Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006, p. 140) destacam que “[...] o processo afetivo implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional e o interesse pela aprendizagem; assim, pode-se dizer que os fatores afetivo-motivacionais estariam relacionados ao rendimento do aluno.”

No contexto deste estudo, o setting da Psicomotricidade Relacional proporcionou às crianças um espaço para conhecer seu próprio eu, superar medos e ansiedades, e vivenciar emoções como alegria, prazer e contentamento. Durante as sessões, foram identificadas 25 subcategorias relacionadas aos aspectos intrapessoais.

Pesquisas anteriores corroboram esses achados. Vale (2013, p. 15) verificou que crianças atendidas em sessões de Psicomotricidade Relacional apresentaram melhora na “[...] autoestima e na capacidade de autoafirmação, passando a reconhecer melhor suas potencialidades e suas dificuldades, podendo superá-las”. Cabral (2018, p. 12) observou que essas sessões vão “[...] além de estimular a área cognitiva, motora e social, também trabalham a esfera emocional, possibilitando comportamentos mais apropriados, direcionados a metas e objetivos maiores, sejam pessoais ou sociais”. Já Delmiro (2013, p. 10) destacou que as crianças foram oportunizadas a respeitar seus “[...] limites internos (intrapessoal) e externos (interpessoal).”

Autores como Lima (2013) e Sousa (2014) reforçam que a Psicomotricidade Relacional é uma ferramenta importante para o desenvolvimento social e intrapessoal das crianças, favorecendo a exploração, a criação, o desenvolvimento de habilidades e mudanças comportamentais significativas. A partir dessas pesquisas e da prática realizada, entende-se que a Psicomotricidade Relacional contribui para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a construção de diversos conhecimentos.

Conforme destaca Fonseca (2014), a aprendizagem ocorre de forma globalizada, integrando corpo e mente, evidenciando que o aprendiz não é apenas corpo nem apenas mente, mas um entrelaçamento do psíquico e do motor. Nesse sentido, as emoções desempenham papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois o aprendiz precisa estar emocionalmente bem e motivado, percebendo na escrita um meio de expressar “[...] o que está em seu interior, seus sentimentos” (TOZADORE, 2015, p. 25).

5.CONCLUSÕES

A análise das sessões de Psicomotricidade Relacional evidencia que essa prática promove impactos significativos no desenvolvimento integral das crianças, refletindo-se tanto nos aspectos cognitivos quanto nos afetivos. As categorias observadas – incluindo comandos, aspectos motores, estruturação espaço-temporal, criatividade, simbolismo, imaginação, autonomia, atenção e aspectos intrapessoais – demonstram a complexidade e a abrangência das aprendizagens proporcionadas por essa metodologia.

No que se refere à atenção e aos comandos, observou-se que a capacidade de ouvir, compreender e executar instruções contribui não apenas para a disciplina e o convívio social, mas também para a consolidação de habilidades cognitivas fundamentais à aprendizagem da

escrita. Já os aspectos motores e a estruturação espaço-temporal mostraram-se determinantes para o desenvolvimento da coordenação, equilíbrio, práxis fina e grossa, bem como para a percepção e organização do espaço e do tempo, habilidades que se articulam diretamente com o processo de aquisição da linguagem escrita.

As práticas de criatividade, simbolismo e imaginação demonstraram que o jogo simbólico e a expressão artística permitem que as crianças explorem representações internas, construam hipóteses e ampliem sua capacidade de resolução de problemas, fortalecendo simultaneamente competências linguísticas e cognitivas. De forma complementar, a promoção da autonomia e dos aspectos intrapessoais evidenciou que o espaço da Psicomotricidade Relacional possibilita o desenvolvimento da autoestima, do autocontrole emocional, do conhecimento de si e da capacidade de tomar decisões conscientes, aspectos essenciais para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento socioemocional.

De maneira geral, os resultados indicam que a Psicomotricidade Relacional favorece a integração entre corpo, mente e emoções, oferecendo às crianças um ambiente seguro e estimulante para a experimentação, a socialização e a construção de conhecimento. A prática proporciona situações de conflito cognitivo, por meio das quais as crianças reorganizam suas representações, desenvolvem novas competências e constroem aprendizagens de forma ativa e significativa, especialmente no que se refere à aprendizagem da escrita.

Portanto, este estudo corrobora a perspectiva de que a Psicomotricidade Relacional é uma metodologia eficaz para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, contribuindo simultaneamente para o progresso cognitivo, afetivo e social das crianças, evidenciando que o aprendizado ocorre de forma globalizada, articulando inteligências, motricidade, atenção, autonomia e aspectos intrapessoais.

6.REFERÊNCIAS

BATISTA, M. et al. **Psicomotricidade Relacional: fundamentos e práticas**. Fortaleza: Editora UFCE, 2015.

BARTHOLOMEU, M.; SISTO, M.; RUEDA, P. **Psicologia e aprendizagem na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2006.

CABRAL, L. **Psicomotricidade e desenvolvimento infantil: aspectos cognitivos, motores e emocionais**. Recife: Editora Universitária, 2018.

DELMIRO, F. **Psicomotricidade Relacional: limites internos e externos na infância**. Salvador: EDUFBA, 2013.

DUARTE, J. **A prática educativa: contribuições para a aprendizagem infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Como as crianças aprendem a escrever**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: interações do corpo e da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

- LAPIERRE, A.; LAPIERRE, J. **Psicomotricidade: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2002.
- LIMA, R. **Psicomotricidade e socialização infantil**. São Paulo: Papirus, 2013.
- MAIA, R. **Atenção e funções executivas na aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MORAIS, C. **Desenvolvimento da escrita na educação infantil**. Lisboa: Escolar, 2012.
- OLIVEIRA, A. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem infantil**. São Paulo: Phorte, 2014.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SILVA, C. **Aprendizagem e desenvolvimento da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- SILVA, M.; MENTGES, M. **Pesquisa-ação: metodologia e prática educativa**. Curitiba: CRV, 2023.
- SOUSA, P. **Psicomotricidade e desenvolvimento infantil**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- TOZADORE, C. **Psicomotricidade e aprendizagem da escrita**. São Paulo: Cortez, 2015.
- VALE, R. **Psicomotricidade Relacional e autoestima infantil**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- VEIGA, F.; MIRANDA, J. **Inteligências múltiplas e desenvolvimento pessoal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.