



Psicomotricidade relacional na educação infantil: relações de pertencimento e reflexões com a educação ambiental¹

Andreia da Costa Juliano²
Angela Adriane Schmidt Bersch³
Eliane de Lima Piske⁴
Narjara Mendes Garcia⁵
Claudia Cousin⁶

Resumo: Ao integrar um marco teórico rico de aprendizagens teremos a oportunidade de (re)pensar a prática pedagógica na Educação Infantil, foco deste ensaio com estratégias metodológicas associadas, a Psicomotricidade Relacional e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2002). O que justifica a finalidade da escrita, ou seja, refletir sobre a importância do sentimento de pertencimento ao lugar no desenvolvimento das crianças que estão e sofrem as ações dos corpos inquietos num movimento permanente e, que ocupam os vários lugares que estão e transitam. A relação das crianças e/com o lugar, pode ser uma ferramenta para a Educação Ambiental com base na formação e desenvolvimento humano. Tal condição pode potencializar o sentimento de pertença ao lugar por meio das sessões de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil com um potencial transformador significativo.

Palavras Chave: Pertencimento; Educação Ambiental; Psicomotricidade Relacional.

¹ O presente ensaio já foi publicado de forma parcial no Anais do VII EDEA, 2015.

² Educadora Física, especialista em metodologia do Ensino da Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental - PPGEA - Furg. E-mail: andriacosta.juliano@gmail.com

³ Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas- UFPel (2003). Mestrado em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande- FURG (2005). Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela FURG. E-mail: angelabersch@gmail.com

⁴ Pedagoga, especialista em Educação pela Universidade Federal de Pelotas- UFPel, Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), professora do Curso de História na modalidade a distância SEaD/FURG. E-mail: e.nanny@hotmail.com

⁵ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Ambiental. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação a Distância. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE e do Centro de Referência em Apoio às Famílias - CRAF/ FURG. E-mail: narjaramg@gmail.com

⁶ Doutora em Educação Ambiental, Professora Adjunta IV do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Líder do Grupo de Pesquisa CIPEA - Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente. E-mail: profaclaudiacousin@gmail.com

Psychomotor relationship in child education: belonging and reflections of relations with the environmental education

Abstract: By integrating a rich theoretical framework of learning have the opportunity to (re) think the educational practice in early child education, the focus of this test with associated methodological strategies, Relational Psychomotricity and Bioecological Theory of Human Development (Bronfenbrenner, 2002). What justifies the writing purpose, that is, to reflect on the importance of the sense of belonging to the place in the development of children who are suffering and the actions of restless bodies in constant motion and that occupy the various places that are and transit. The ratio of children and / with the place, can be a tool for environmental education based on training and human development. Such a condition can enhance the sense of belonging to the place through sessions Psychomotor Relational in Child Education with significant transformative potential.

Keywords: Belonging; Environmental Education; Psychomotor Relational

INTRODUÇÃO

O corpo conduz e dá sentido aos lugares e é uma potência de transformação, assumindo a posição de ator nas relações e interações com o lugar. O corpo é a principal via de comunicação da criança e é por meio dele que ela experimenta as múltiplas sensações, sentimentos e significados. O ensaio teórico apresentará uma estratégia metodológica de intervenção denominada de Psicomotricidade Relacional como propulsora do sentimento de pertencimento ao lugar na formação de educadores ambientais que atuam no âmbito das infâncias, foco na Educação Infantil.

A relação com o lugar é de extrema importância na primeira etapa da educação básica, o que justifica o entrelace da Educação Infantil com a Educação Ambiental e o pertencimento, já que os ambientes são enriquecidos por símbolos e objetos pela inter-relação entre os sujeitos, consigo mesmo e com os outros contextos. O que está em conformidade com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Bronfenbrenner (2002), que nos auxilia a refletir sobre a importância das características das pessoas e os mecanismos dos processos proximais primários (lugar e símbolos) como motores do desenvolvimento psicológico.

Demonstrando assim que, as crianças interagem e constroem significados ao longo de sua formação e, para que esse desenvolvimento seja inovador e sadio, apostamos na Psicomotricidade Relacional como aliado na Educação Infantil, paralelamente ao tripé Educação Ambiental, pertencimento e Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Os indivíduos estão diretamente interligados a outras pessoas e seus lugares e isso os constitui como seres humanos atuantes na sociedade em que vivem. Esses lugares, são o

micro e o mesosistema (BRONFENBRENNER, 2002). Que são os resultados de nossas interações e da profundidade de significados que atribuímos a eles, fato que vem ao encontro do que nos esclarece Oliveira (2014) afirmando que as pessoas atribuem ao lugar o seu sentido seja ele físico ou abstrato.

Ao iniciar sua vida escolar, as crianças de Educação Infantil, devem ter uma relação com o lugar (escola) que seja rica de sentido para elas, contribuindo para uma educação transformadora. O lugar, pensando no ambiente escolar é um microsistema da criança e nesse, por sua vez, acontecem as interações mais imediatas contendo elementos que influenciam esse desenvolvimento.

Nessa esteira, os indivíduos carregam seus lugares e isso, os constitui como seres atuantes na sociedade em que vivem. Os ambientes são resultados das interações e relações atribuídas e, diante desse emaranhado de significados, que lançamos aos lugares singulares e plurais, que carregam consigo marcas dos condicionantes culturais, políticos, econômicos e sociais que nessa relação corporal atribuem sentido ao lugar, seja físico ou subjetivo, como evidencia Grün: “é a situação do meu corpo aqui e agora que me dá um lugar” (GRÜN, 2008, p. 9).

E é exatamente isso, para pertencer a um lugar é necessário integrar as narrativas plurais e singulares de uma época que carrega marcas de um espaço modificado e que sofrem a influência dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e corporais. O que evidencia a importância da Educação Ambiental nos lugares, no caso deste ensaio, no âmbito formal, nos convidando a (re) pensar esses espaços e o papel que ocupam no contexto escolar. Percebemos que integrando pesquisas teóricas como possibilidades para (re)pensar a prática podemos contribuir para o desenvolvimento de estratégias a serem desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil.

Entretanto, para atingir com sucesso tal intento é fundamental analisar a criança e sua relação com seu contexto mais próximo, mas também com todos os demais que tem alguma relação, influencia e é influenciada, conexões e contextos que referem-se a Teoria Ecológica e Bioecológica (BRONFENBRENNER, 2002).

ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: TEORIA QUE ENTRELAÇA AS RELAÇÕES DE PERTENCIMENTO

Somos seres humanos socialmente construídos e as reflexões que seguem no subitem visam apontar algumas diretrizes para a incorporação crítica da noção de pertencimento nas propostas de Educação Ambiental ao refletir com a Teoria Bioecológica

do Desenvolvimento Humano. Percebemos que, esse alinhavo teórico é uma grande possibilidade, tendo grande relevância e importância social ao intervir nas inter-relações e intra-relações que acontecem em um dos microsistemas da criança, que é a escola (BRONFENBRENNER, 2002).

O lugar acompanha sempre o indivíduo e a complexidade da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano nos possibilita considerar os diversos contextos, o tempo e o processo, nos quais as crianças estão inseridas e que a afetam e são afetados por ela. Essa teia, embora complexa não é possível de ser dissociada, se nosso desejo é compreendê-la na totalidade. Ao dividi-la ou separá-la em partes menores nos equivocamos facilmente, pois a parte não é igual ao todo e nem o todo igual às partes que dele se originaram, são coisas diferentes (MORIN, 2001).

A compreensão do desenvolvimento humano explica Bronfenbrenner (2002), exige o exame de sistemas de interações múltiplas de pessoas e de contextos, considerando aspectos do meio ambiente além do mais imediato. Desprezar este entendimento mais ampliado, complexo e holístico “pode ser caracterizado como estudo do desenvolvimento humano fora do contexto” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18). O autor explica o que entende por ecologia do desenvolvimento humano:

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (BRONFENBRENNER, 2002 p. 18)

Bronfenbrenner chama a atenção para alguns aspectos desse conceito: a) a pessoa não é uma tábula rasa, ou uma folha em branco, que recebe a influência unilateral do ambiente, mas uma pessoa dinâmica e que ao ingressar num contexto vai progressivamente reestruturando-o; b) da mesma forma que recebe influência deste contexto num movimento bidirecional, numa interação mútua caracterizada pela reciprocidade; c) estas interações não se limitam ao contexto considerado mais imediato, mas inclui as interconexões entre os diversos ambientes com os quais a pessoa tem contato de forma ativa ou passiva (BRONFENBRENNER, 2002).

O “olhar ecológico” (BRONFENBRENNER, 2002) não enfoca na construção do lugar negativo e transitório e sim no olhar de um lugar onde a responsabilidade social do educador deve ser em proporcionar o desenvolvimento significativo. Ele deve se sentir responsável por perceber esse aluno em processo, em mudança, acreditando sempre que

essas mudanças são para melhor. São as diferentes relações que acontecem nos lugares e como esses indivíduos as percebem que influenciam no desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2002).

O meio ambiente ecológico concebido por Bronfenbrenner, num exercício de abstração, pode ser considerado como estruturas concêntricas encaixadas umas nas outras, concentradas e articuladas entre si e são denominadas de: micro, meso, exo e macrosistemas. Quando a criança sai de um *microssistema* conhecido, como a família, para integrar um novo *microssistema* como a escola, há um fenômeno de movimento no espaço ecológico, ou melhor, uma "transição ecológica" (BERSCH e YUNES, 2008). Conforme Bronfenbrenner, “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos” (Bronfenbrenner 2002, p.22). E este movimento de transição entre um contexto e o outro ocorre durante todo o ciclo vital.

O ambiente ecológico é entendido por Bronfenbrenner (2002) como um sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas. O primeiro nível está relacionado ao efeito de influências proximais, ambientais e orgânicas, que advém do interior do indivíduo, de suas características físicas e de objetos do ambiente imediato, que caracterizam a relação face a face, como ocorre nas sessões de Psicomotricidade Relacional, conforme apresentaremos a seguir.

A RELAÇÃO ENTRE O LUGAR E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Por meio das sessões de Psicomotricidade Relacional (PR) e pela relação das crianças e/com o lugar e vice-versa é transparente e significativa essa dupla para a aprendizagem. Por isso, trouxemos a PR como estratégia metodológica de intervenção ao apostar nas relações entre/com as crianças e nas inúmeras possibilidades de interações, seja através dos jogos simbólicos, pelas brincadeiras ou pela ludicidade. As intervenções aliadas à Educação Ambiental ao intervir na base da formação e adentrar no desenvolvimento humano pode potencializar esse “novo humano” que são as crianças a partir de uma educação problematizadora rumo a uma nova ordem social sem opressores e oprimidos (VELASCO, 2008).

Conforme nos ensina Velasco (2008), a sociedade atual capitalista vive um grande conflito entre o “ser” e “deve ser” e as crianças estão implicadas neste contexto e sendo influenciadas a todo instante. Diante do exacerbar de informações precisamos de um olhar atento aos estilos de vida, e que essas relações nos despertem para uma nova ordem

socioambiental pós-capitalista. O processo educativo é definitivamente o trunfo da sociedade, mas não uma educação baseada somente na aquisição de conhecimentos e/ou comportamentos julgados adequados para se conviver sem transgredir regras sociais. Pensar o processo educativo como um trunfo é perceber que a educação nos une para a mudança, para o questionamento e ela nos empodera. Freire já afirmava que:

Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia de opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. (FREIRE, 1983, p. 204)

Sendo assim, o processo educativo é essa ação cultural transformadora, o empoderamento do sujeito. Segundo Velasco (2008), a educação não pode ser vista como somente aquisição de certos comportamentos esperados por uma sociedade acostumada a moldar corpos e mentes. Ainda segundo o autor, não poderíamos dizer que existe outra educação que não seja ambiental, pois todas as relações entre o espaço, seres vivos e não vivos formam a ecologia do lugar e nesse lugar se desenvolve, também, a vida dos humanos (VELASCO, 2008).

Tendo em vista este fato, percebemos o todo, a unidade e que as partes não podem e não devem ser fragmentadas. O problema é que muitas escolas ainda reproduzem uma educação bancária (FREIRE, 1983), como forma de educar. Indo contra uma Educação Bancária, onde os professores literalmente depositam, despejam conteúdos fragmentados, descontextualizados ao universo das crianças e não problematizam o sentido do lugar, com inúmeras disfunções ambientais de ordem ecológica, política, social, mental e integral, que nos afetam direta ou indiretamente.

Como possibilidade de (re)pensar práticas enfadonhas e que não levem em conta as expectativas das crianças, apostamos na emancipação das crianças a partir da livre expressão, da criatividade, da interação, da cooperação e do brincar livre. Neste momento, entra em cena a Psicomotricidade Relacional como estratégia para considerar a imensa magia lúdica que acompanha as infâncias.

A Psicomotricidade Relacional se insere por ser uma prática de ensino que tem por base a construção de possibilidades de aprendizagens, por meio de uma sistemática dialógica. Negrine (1995), um dos precursores desta prática no Brasil esclarece que se trata de uma abordagem que oportuniza uma atitude ativa dos participantes diante de possíveis conflitos internos por meio de atividades lúdicas e jogos simbólicos em um ambiente

seguro e prazeroso. Aos participantes, afirma Negrine, a Psicomotricidade Relacional pode:

a) propiciar o exercício do pensamento por intermédio do planejamento, elaboração e desenvolvimento de atividades concretas; b) a promoção da atenção, da verbalização e da escuta de si e dos demais colegas; c) oportunidades de vivências corporais concretas diversas e plurais; d) o comportamento cooperativo e agregador entre os participantes; e) a criatividade, o desenvolvimento e planejamento de temas teatrais e da dança (NEGRINE, 1995). Por essas ações e experiências no ambiente, as crianças vão atribuindo significados de modo a proporcionar o pertencimento desse lugar e não o seu “desencaixe”, para que esse lugar não se torne fantasmagórico com relações superficiais e sim assuma um caráter de “casulo protetor”.

O desencaixe (...) indica o descolamento das relações sociais dos contextos locais e suas articulações através do espaço-tempo. (...) O reencaixe só pode ocorrer de maneira significativa se for possível ajustar as práticas regulares a especificidade do lugar (...). No entanto, quando Giddens busca uma ligação mais originária para segurança ontológica, como característica própria do mundo circundante, ele recorre ao casulo protetor. Esse ente é o que garante a condição protetora do mundo circundante. (MARANDOLA, 2014, p. 240-241)

Contudo, a experiência rica em significados e sentimentos não se dá de forma simples, ao contrário, é um processo complexo, mas quando mediado por um educador ambiental, atento e que tem o conhecimento sobre essas relações e como se estabelecem pode transformar as vivências em importantes e significativas aprendizagens.

É fundamental que para a aplicação das sessões, se realize um planejamento prévio, considerando o espaço, tempo, o material e as estratégias adequadas à faixa etária a ser atendida. Portanto, cada sessão de Psicomotricidade Relacional deve ter uma preparação com dedicação e responsabilidade para garantir a qualidade e a segurança dos envolvidos. Os autores Vieira, Batista e Lapierre (2005) afirmam que o espaço deve permitir a movimentação e deslocamentos para as atividades corporais dos participantes; o uso de materiais diversos proporciona novas emoções e vivências aos envolvidos, tornando mais rico e variado seu jogo sensório-motor e simbólico. Múltiplos objetivos e atividades favorecem também a liberdade de expressão e o desenvolvimento da criatividade.

Nessa perceptiva se insere a presente proposta da Psicomotricidade Relacional. Visto que, potencializa a criatividade a partir da manipulação e interação com objetos e colegas. Nas sessões priorizamos a utilização de materiais que são objetivos simples (como

por exemplo, bola, corda, arco, jornal, cubos, legos, etc.) e que podem ser explorados pelas crianças, oferecendo uma infinidade de possibilidades de jogo sensorio motor e simbólico.

O brincar livre, no entanto, deve ser acompanhado de um facilitador, que interage quando necessário com os participantes como um parceiro simbólico e se insere no universo da fantasia juntamente com o grupo. Diferente das aulas dirigidas e com movimentos, jogos e brinquedos pré-estabelecidos nas sessões de PR o improvável, muitas vezes, acontece possibilitando uma maior riqueza de experiências, pois cada aluno traz uma bagagem de conhecimentos adquiridas no meio em que vive.

A PR é entendida como jogo/brincar e o educador ambiental pode realizar no dia-a-dia, incorporando como componente pedagógico, estabelecendo o lúdico como facilitador das inter-relações pessoais. Dentro do marco relacional, o mais importante para eles é trabalhar com o que a criança tem de positivo, o que ela sabe fazer, e não se preocupar com o que ela não sabe. Dizem que o melhor método para ajudar uma pessoa a superar suas dificuldades é conseguir que ela esqueça suas inabilidades. (NEGRINE, 1995)

Nessa linha de raciocínio a percepção dos indivíduos sobre sua própria identidade e essa capacidade de reflexão e transformação de comportamentos foi a base deste ensaio teórico, cuja reflexão sobre comportamentos nocivos seria a ideologia de formar sujeitos mais conscientes e atuantes na sociedade em que vivem. Assim, identificamos o que Boff (2012) chamou de Ecologia Mental que, segundo ele, talvez seja a mais árdua a ser realizada, pois nossas estruturas de pensamento, nosso modo de agir e de ver o mundo se perpetuam por gerações em nosso inconsciente, tornando mais difíceis as mudanças, mas são possíveis.

Tão importante quanto a ecologia ambiental, social e política é a ECOLOGIA MENTAL. Ela se ocupa com a mente e com o que ocorre dentro dela. Também considera os valores e as visões de mundo que as sociedades projetaram. Muito de nossa agressividade para com o sistema Terra, o mau uso dos recursos naturais e o descuido com os resíduos tem sua origem nos conceitos e preconceitos incrustados na mente humana e que são de difícil desmontagem. Com razão constata a Carta da Unesco: “Porque as guerras começam na mente humana é na mente humana que devemos erigir os baluartes da paz”. (BOFF, 2012, p.23)

Frente a tais premissas é fundamental avaliar os processos de interação das crianças com o contexto no qual estão inseridas e se desenvolvem num determinado período de tempo, evidenciando a grande responsabilidade social, enquanto Educadoras Ambientais, pois o sujeito e o lugar são constitutivos um do outro, como nos faz refletir Berdoly e Entrikin (2014).

A Educação Ambiental na perspectiva do conceito de Freire (1983) sobre práxis, que, segundo o autor acontece a partir da reflexão e ação dos homens a partir de um determinado referente, que interagem e se modificam numa relação prática transformadora. Nessa perspectiva elegemos a PR como uma possibilidade de transformação dos sujeitos envolvidos, no caso as crianças. Visto que por meio da vivência eles passam de uma situação passiva diante da aprendizagem a outra ativa, protagonizando suas ações e reações.

A Psicomotricidade Relacional, metodologia de intervenção pedagógica, conforme explica Negrine (1995) é organizada por momentos de rituais, que são:

- a) rito de entrada (onde são feitos os combinados e exercícios de planejamento das atividades de brincar);
- b) sessão propriamente dita (atividades que promovem desafios com postura lúdica e interacional);
- c) sensibilização (relaxamento e/ou reflexão sobre a sessão) e;
- d) o rito de saída (comentários sobre criações nos jogos e atividades, além de proporcionar o exercício de escuta e verbalização) num ambiente próprio e estimulador, estabelecendo assim um lugar de interações e relações e não apenas um espaço sem significados.

Nessa reflexão é perceptível o “triumfo do lugar sobre o espaço” (MELLO, 2014), considerando que a escola, e mais especificamente esse lugar onde as sessões de Psicomotricidade Relacional podem acontecer e, não podem ser entendidas apenas como um espaço da criança brincar, mas, sobretudo, um lugar onde acontece um comprometimento com seu desenvolvimento, que visa a idealizar um novo modelo de ser humano que supere o modelo de desenvolvimento social e econômico vigente.

O ato de brincar é a tônica das sessões de Psicomotricidade Relacional. Visto que através do brincar, a criança se comunica com o mundo e o constrói. Quando brinca, demonstra sentimentos, angústias, dificuldades e habilidades. Percebendo-se enquanto ser e colocando-se em sociedade. As crianças não são explicitamente ensinadas a brincar. Vão construindo suas histórias a partir de suas vivências e “bagagem” de mundo, aprendem sem sequer saber que estão aprendendo com o simples ato de brincar (FALKENBACH, 1999).

Seguindo nas reflexões a cerca desses lugares que permeiam nossa existência (e as existências que permeiam os lugares), podemos identificar que a identidade do sujeito se firma com as relações que acontecem em determinados espaços como corrobora Berdoulay (2014). Nesse emaranhado de relações entre sujeitos e lugares, o indivíduo toma

consciência de si mesmo, de seu papel na sociedade, de seus afetos, suas relações consigo mesmo, bem como com o outro. Assim, partindo do pressuposto desse ensaio, no qual somos levados a pensar que as crianças serão estimuladas a brincar e poderão se relacionar através das sessões de Psicomotricidade Relacional, a sala de aula, poderá ser o lugar - que acontecerá as sessões, pois ela poderá ser um ambiente estimulador dessa percepção de si mesmo em interação com o contexto e suas ações.

Este lugar, no contexto escolar, é o local onde poderão acontecer as sessões, tornando-se o palco dos atores sociais. Numa sessão de Psicomotricidade Relacional os protagonistas não são somente as crianças que participam dela, mas também todos os objetos e símbolos que permeiam esse espaço e compõem esse lugar, assim como a educadora ambiental. Desta forma, como afirma Berdolay (2014) esse lugar se torna nosso território de troca de experiências e relações transformadoras. Vai além da percepção e do conceito de território limitado à divisão e organização administrativa e, considera a percepção de relações, representações, sentimentos de pertencimento, ou seja, um território de laços que estabelecemos com esse meio.

De todo o modo, as questões de extensão, limites e escala permanecem, frequentemente, incontornáveis para quem quer, ou deve, utilizar a noção de território. Sua utilização torna-se ainda mais difícil quando nos interessamos pelas representações, pelos sentimentos de pertencimento territorial, por todos os aspectos (inclusive afetivos e emocionais) dos laços que o homem mantém com seu meio. (BERDOLAY & ENTRIKIM, 2014, p. 96-97)

Ao considerar esse microssistema, que é a escola e mais especificamente a sala de Psicomotricidade Relacional, os sujeitos são levados a agir no interior das tensões criadas pela autonomia, percebendo seu pertencimento ao grupo e sua subjetivação. Essa percepção do indivíduo sobre sua própria identidade e essa capacidade de reflexão e transformação de comportamentos é a base da reflexão, onde a mudança de comportamento seria a ideologia de formar sujeitos mais conscientes e atuantes na sociedade em que vivem.

Avaliar os processos de interação das crianças com o contexto, no qual estão inseridos e se desenvolvem num determinado período de tempo se torna uma grande responsabilidade social, pois o sujeito e o lugar são constitutivos um do outro (BERDOLAY, 2014). Agindo nesse microssistema e permitindo o empoderamento desses sujeitos sobre o lugar, a criança nessa relação de pertencimento, pode transformar e qualificar suas relações com outros microssistemas a partir de experiências significativas.

A situação da criança estar na escola produz uma circunstancialidade, ou seja, um acontecimento no mundo contemporâneo em determinado lugar (MARANDOLA, 2014), especificamente neste ensaio, onde as vivências na sala de Psicomotricidade Relacional são possibilidades de estratégias lúdicas e cooperativas da criança com o lugar.

Essa estratégia metodológica de intervenção desafia ao estabelecer com as crianças um lugar constitutivo da existência humana, pelas relações. Pois, mostram que, não somos seres isolados e sim, seres no mundo nos relacionando por meio dos lugares contemporâneos. É através dos contextos que nos identificamos ou recordamos, firmando assim, nossa existência no mundo circundante, como explicita Marandola “o mundo circundante se converte em esferas de proteção e sentidos vividos pelo eu na contemporaneidade” (MARANDOLA, 2014, p. 231).

Partindo do pressuposto de que mundanidade é tudo que está no mundo, o universo, as relações mais amplas que nos afetam e o lugar se referindo à mundanidade de nosso cotidiano (MARANDOLA, 2014), todos os lugares contribuem para nosso desenvolvimento humano e, de acordo como percebemos esse lugar. A possibilidade de viver e experimentar corporalmente uma sessão de Psicomotricidade Relacional atribui para esse lugar a responsabilidade social na construção dos sujeitos envolvidos, sendo mais um lugar de afetos.

Os lugares de afeto são sempre lembrados pelas vivências, assim como a forma com que o sujeito constitui sua presença no lugar, o que vai constituir a forma como vai ver e atuar no mundo, contribuição que reforça a ideia que, o lugar está diretamente ligado ao nosso estado de ser um indivíduo no mundo ao nosso redor. O corpo é o local onde projetamos e condicionamos os significados e sentimentos das diversas e múltiplas relações e interações com os diferentes lugares. Como nos ensina Chaveiro (2014), o corpo assume um conceito de “guardador de lugares” por todas as relações que temos ao longo de nossa vida, sejam por ligações simbólicas ou concretas.

Nos primeiros anos no ambiente escolar, o significado do lugar para as crianças deveria ficar eternizado como aquele espaço que foi preenchido com relações afetivas e vínculos marcantes que dão o sentido de pertencimento ao lugar. Ambiente esse que modifica, que educa, que permite vivências diversas com experiências ricas e transformadoras.

Ao iniciar a vida escolar, as crianças da Educação Infantil devem ter uma relação com esse lugar que seja repleta de sentido para elas, contribuindo para uma educação transformadora, abundantes em valores como respeito, solidariedade, consciência

ecológica, relações sadias, considerando as diferenças e aprendendo a construir uma sociedade ecologicamente equilibrada em todos seus ambientes. De acordo com Velasco (2008), essa relação é fundamentada numa postura ética libertadora pensando rumo a uma ordem socioambiental sustentável em que dialogar com o outro resulte em decisões consensuais, buscando um desvelamento crítico da realidade em que estamos inseridos.

Da mesma forma, esse lugar constitui a vida do educador ambiental, que vai preencher esse espaço e deve atribuir a ele o significado transformador numa percepção de responsabilidade social. Esse lugar deve pertencer ao educador, assim como ele deve fazer parte desse ambiente, compondo um cenário propício à aprendizagem, enriquecido por símbolos que formam esse contexto e assim, se apropriam deles, num “Balé do Lugar” (MELLO, 2014). O geógrafo Seamon esclarece que os movimentos corporais seriam o balé-do-corpo e nossas rotinas espaço-temporais que compõem a coreografia do cotidiano das pessoas. Esse conceito procura analisar toda a interação social que acontece entre o indivíduo e sua corporeidade nas atividades simples do dia-a-dia como tomar banho, caminhar num parque, brincar na escola formando assim o cenário da vida das crianças.

Por balé-do-corpo são entendidos gestos, passos, itinerários e movimentos que fazem parte de uma tarefa ou um objeto qualquer como lavar pratos ou operar um maquinário. A rotina espaço-temporal incorpora o balé-do-corpo e envolve atividades tais como levantar da cama ou caminhar para a fábrica. Desse modo, o suporte ambiental, as rotinas espaço-temporais e o balé do corpo se fundem completamente. (MELLO, 2014, p.36)

Essa relação do corpo com a coreografia de forma tal, que traga melhoria na qualidade de vida dos envolvidos é um dos propósitos, enquanto educadores ambientais ao inserir com os princípios da PR. Para tanto, é preciso encontrar mecanismos e estratégias para alcançar sucesso em tal desafio. Salientamos a necessidade de olhar para o processo educativo com esse potencial transformador ao conceber que a saúde do ser humano depende desse olhar atento, reflexivo, questionador e ético, para a “casa comum” (BOFF, 2012), nossa morada.

Essa cosmovisão desperta no ser humano a consciência de sua função e missão dentro desse imenso processo. Ele é um ser capaz de captar todas as dimensões, alegrar-se com elas, louvar e agradecer àquela Inteligência que tudo ordena e àquele Amor que tudo move, sentir-se um ser ético, responsável pela parte do Universo que lhe cabe habitar e cuidar – a Terra – nossa Casa Comum. (BOFF, 2012, p. 33)

Isso posto, as vivências precisam se encontrar alicerçadas em valores como solidariedade, cuidado, respeito, amor, valores e virtudes, cada vez mais, esquecidos e

abandonados nesse mundo esquizofrênico comandado pelo capital. Pensar num mundo mais sustentável e evocar uma Educação Ambiental que tenha esse olhar, requer contemplar também para o cuidado e para uma nova ética:

Se a sustentabilidade representa o lado objetivo, ambiental, econômico e social da gestão dos bens naturais e de sua distribuição, o cuidado denota seu lado subjetivo, as atitudes, os valores éticos e espirituais que acompanham todo esse processo, sem os quais a própria sustentabilidade não se realiza adequadamente. Sustentabilidade e cuidado devem ser assumidos conjuntamente para impedir que a crise se transforme em tragédia e para conferir eficácia às práticas que visam a fundar um novo paradigma de convivência ser-humano-vida-Terra. (BOFF, 2012, p.21)

Por conseguinte, o olhar humano não pode ficar centrado em si mesmo e, sim, como integrante de um único ecossistema que, para continuar em equilíbrio, deve ter como alicerce as práticas educativas ambientais. Nesta perspectiva, trouxemos a Psicomotricidade Relacional articulada a Educação Ambiental, como estratégia pedagógica de intervenção, no intuito de apresentar uma possibilidade aos educadores da infância, para potencializar o sentimento de pertencimento do lugar ao dialogar com as crianças sobre os ambientes.

CONCLUSÕES

Com a escrita, justificamos que as sessões de PR podem ser um espaço e tempo estimulador, aliada indissociável as práticas educativas. Além disso, representa um caminho de possibilidades e através das sessões de Psicomotricidade Relacional o corpo e as emoções têm espaços privilegiados no desenvolvimento da criança, visto que por meio dessa metodologia podemos potencializar as aprendizagens numa perspectiva socioambiental transformadora dos sujeitos em desenvolvimento.

Essa metodologia permite que a criança passe de uma situação passiva diante de possíveis conflitos à outra ativa, onde por meio do brincar desenvolvem a criatividade e iniciativa. Implicitamente, a criança se desenvolve tanto no aspecto motor quanto no aspecto psicomotor. O corpo é sua ferramenta de interação e comunicação, sabemos que quanto mais estímulos recebem, mais interações estarão sendo estimuladas a acontecer no desenvolvimento intelectual, físico, emocional e corporal, o que é extremamente benéfico para o desenvolvimento humano.

Podemos considerar a PR como pano de fundo na relação de pertencimento ao lugar, assim os ambientes poderão ser percebidos de modo objetivo ou subjetivo. Nesse sentido, refletir sobre essa relação causa um impacto significativo e demonstra uma

relevância social, uma vez que propõe a intervenção nas intra e inter-relações que ocorrem em um dos principais contextos de atuação da criança, a escola.

As sessões de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil associadas a relação de pertencimento e com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano o de ser uma forma de explorar as possibilidades das crianças ao transitarem e construírem aprendizagens nos diversos ambientes, em especial na escola. O corpo é um instrumento de ação e de comunicação com o mundo, sendo potencializadas pelo sentimento de pertencimento ao lugar.

Antes mesmo de verbalizarmos, nosso corpo já está “falando” e é através dele que exprimimos nossas sensações e intenções. Essa comunicação por meio do corpo pode e deve ser explorada, a fim de potencializar as diversas formas de aprender, levando em conta as peculiaridades de cada criança para uma melhor qualidade de vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BERDOULAY, Vincenti; ENTRIKIN, Nicholas. **Lugar e Sujeito: Perspectivas Teóricas**. In.: MARANDOLA, Eduardo Jr.; HOLZER, Werther.; OLIVEIRA, Livia de.; Qual o espaço do lugar 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOFF, L. **Saber Cuidar**. 20º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012

_____. **As quatro ecologias**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013

_____. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Corporeidade e Lugar: Elos da Produção**. In.: MARANDOLA, Eduardo Jr.; HOLZER, Werther.; OLIVEIRA, Livia de.; Qual o espaço do lugar 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FALKENBACH, A P. **A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores**. Porto Alegre: EST, 1999

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008

MARANDOLA, Eduardo Jr. **Lugar Enquanto Circunstancialidade**. In.: MARANDOLA, Eduardo Jr.; HOLZER, Werther.; OLIVEIRA, Livia de.; Qual o espaço do lugar 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MELLO, João Baptista Ferreira de. **O triunfo do lugar sobre o espaço**. In.: MARANDOLA, Eduardo Jr.; HOLZER, Werther.; OLIVEIRA, Livia de.; Qual o espaço do lugar 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil** – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995

VELASCO, Sírio Lopez. **Introdução à educação ambiental ecomunitarista**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008.

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

Submetido em: 20-06-2016.

Publicado em: 07-12-2016.