

## HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: SEU DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Mayara Thayana Neves Costa, M.T.N.C; Eugênia de Paula Cordeiro, E.P.C.

*Universidade Federal de Pernambuco – UFPE*  
[mayaralubi@hotmail.com](mailto:mayaralubi@hotmail.com)

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada ao longo do primeiro semestre letivo de 2018, que teve por objetivo geral compreender como as habilidades socioemocionais podem ser desenvolvidas por meio das vivências da Psicomotricidade Relacional. Mais especificamente: apresentar possíveis contribuições da Psicomotricidade Relacional para a educação e identificar quais habilidades socioemocionais podem ser potencializadas por meio da psicomotricidade relacional. Realizamos uma pesquisa-ação participante, de abordagem qualitativa, com 13 turmas e 26 grupos de 4 a 9 crianças, de 2 a 6 anos de idade, de uma escola particular de educação infantil situada na região metropolitana do Recife. As nossas observações nos levaram a concluir que a Psicomotricidade Relacional pode ser potencializada pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais uma vez que possibilita à criança identificar quando e o que a deixou emocionada como também orientá-la a se tornar mais consciente das consequências das suas ações, estimulando-a a tomar decisões mais responsáveis.

**Palavras-chaves:** Psicomotricidade Relacional, Habilidades socioemocionais, Educação Emocional.

### INTRODUÇÃO

O termo Psicomotricidade surgiu em meados de 1900 pelo neuropsiquiatra Ernest Dupre, a partir de um discurso e de uma necessidade médica. Com o desenvolvimento da neurofisiologia começou-se a constatar que os distúrbios no desenvolvimento motor poderiam ser causados também por outros fatores além daqueles já conhecidos que os relacionavam a lesões no córtex cerebral, constituindo apenas um conceito abstrato sem aplicação prática, mas que foi fundamental para afirmar a independência da debilidade motora com algum vínculo neurológico. Posteriormente o termo foi ampliado passando a relacionar o movimento ao afeto, à emoção, à construção do psiquismo e às relações com o meio ambiente (pessoas e cultura), principalmente a partir da teoria do desenvolvimento afetivo do médico e psicólogo Henri Wallon no ano de 1925.

Andre Lapierre (2010) conceitua sucintamente a Psicomotricidade como “[...] o processo geral de desenvolvimento das faculdades mentais, a partir das experiências motoras, verificável em todas as crianças” (LAPIERRE, 2010, p. 26).

Maria Isabel Bellaguarda Batista (2013) ao se fundamentar na Sociedade Brasileira de Psicomotricidade a define como:

[...] a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas

possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (2013, p. 26).

Vitor da Fonseca (1998) afirma que a Psicomotricidade busca a qualidade da relação afetiva, o controle postural, a disponibilidade corporal e a noção de corpo como componente essencial da aprendizagem. Aborda a motricidade e o corpo na totalidade do ser, o psíquico e o motor como totalidades sistêmicas e dialéticas. Não reduz a psicomotricidade a uma aprendizagem motora, mas sim à possibilidade de significação do corpo como instrumento de linguagem não verbal e verbal, de interação e de aprendizagem. É na ação que a pessoa toma consciência de si e do mundo. (FONSECA, 1998, p. 12).

A Psicomotricidade Relacional, enquanto prática psicomotora funciona na escola de forma preventiva e tem como objetivo oferecer um espaço de expressividade livre e espontânea da criança, através do brincar com objetos não estruturados como bolas, bambolês, cordas, espaguete de espuma (tipo de piscina), jornais e caixas com a intenção de promover o desenvolvimento do pensamento criativo e de habilidades relacionais a partir do jogo simbólico que ocorre no brincar, com um fim cognitivo.

Neste artigo, nos propomos a compreender como as habilidades socioemocionais podem ser desenvolvidas por meio das vivências da Psicomotricidade Relacional, e mais especificamente: apresentar possíveis contribuições da Psicomotricidade Relacional para a educação; e, identificar quais habilidades socioemocionais podem ser potencializadas por meio da psicomotricidade relacional.

## **POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Distúrbios e conflitos existenciais deste milênio, decorrentes de uma sociedade voltada para os bens de consumo estão fazendo com que as pessoas negligenciem seu tempo para cuidar da sua vida afetiva (VIEIRA, 2013). Essa negligência associada à velocidade da construção das subjetividades contemporâneas, como as novas configurações familiares, os estilos de vida, o desemprego, as condições de trabalho e a orientação sexual, violência, se constituem como fatores que provocam o surgimento de tais demandas.

Nesse cenário o meio educativo se constitui como um campo frutífero no qual personalidades saudáveis podem ser construídas refletindo em estruturas sociais mais justas e equilibradas, capazes de acompanhar com segurança, respeito e criticidade a velocidade das

mudanças. A Psicomotricidade Relacional, enquanto prática psicomotora preventiva pode oferecer ferramentas na busca de promover o ajuste positivo desses distúrbios e o desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial dentro da escola.

A Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa de base psicomotora, reconhecida oficialmente em 1988. Segundo Lapierre e Aucouturier (2004), nas vivências em Psicomotricidade Relacional “é possível atingir, [...], as camadas mais profundas da personalidade, abordando esse núcleo psicoafetivo que, em última análise, determina todo o porvir do ser” (2004, p. 24). Os referidos autores validam a importância de reconhecer as pulsões de vida e não recalá-las, permitindo sua expressão para que possa evoluir e atingir meios mais abstratos de manifestação. Esse processo ocorre através da oferta de um espaço desculpabilizante, para a expressividade livre e espontânea do sujeito (seja ele criança, jovem ou adulto) diante da parceria simbólica do psicomotricista relacional.

A atividade motora espontânea se constitui como objeto de trabalho da Psicomotricidade Relacional e fonte de importantes ensinamentos. No processo de evolução dessa prática pedagógica, Lapierre e Aucouturier (2004) concluíram que:

Colocar à disposição das crianças e dos adultos diferentes tipos de objetos e observar o modo como eles os utilizam, o investimento progressivo que realizam com tais objetos, é uma fonte importante de ensinamentos. Além disso, as situações espontaneamente criadas se ordenam, em geral, em torno de um tema, consciente ou inconsciente, o qual deve ser percebido e explorado, entrando assim, diretamente, nas motivações profundas do grupo. (2004, p. 23).

Celso Mastrascusa (2016) declara que falar de Psicomotricidade Relacional é falar de relações e principalmente as que se estabelecem no âmbito educativo. É uma prática que promove o desenvolvimento global e integral das crianças. Para ele, para ser um profissional dessa ciência é necessário ter conhecimentos de teorias e práticas que tornem o psicomotricista relacional capaz de “captar o conteúdo da comunicação não-verbal do outro e de estabelecer um diálogo fluido e compreensivo para responder adequadamente” (p. 16), transformando o seu trabalho em um feito criativo e artístico promovendo uma dialética entre o meio físico e humano.

Mastrascusa (2016) faz uma relação entre a Psicomotricidade Relacional e a integração da dimensão espiritual e emocional da pessoa. Ao integrar essas dimensões ele coloca o corpo e o movimento como detentores de seus respectivos conteúdos e suas manifestações. Compreender que a dimensão espiritual integra características imateriais, de adaptação ao entorno físico e humano, de condicionamento da comunicação e da relação revelando nelas atitudes e valores, faz com que seja possível perceber que a dimensão espiritual para Mastrascusa (2016) é parte da constituição psíquica do sujeito.

A associação realizada pelo referido autor em relação à dimensão espiritual nos remeteu à teoria do educador Ferdinand Röhr (2010) o qual apresenta o ser humano em uma perspectiva multidimensional – física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Tais dimensões se interpenetram mutuamente influenciando umas às outras. Portanto, para este autor, cabe à educação buscar potencializar o desenvolvimento consciente de todas as dimensões do ser humano de tal maneira que a dinâmica interna constituída por desejos sensoriais, impulsividades emocionais, pensamentos, seja orientada pela dimensão espiritual que diz respeito aos valores éticos, às questões filosóficas e existenciais, de tal maneira que as atitudes de tomadas de decisões visem ao bem-estar comum.

A Psicomotricidade Relacional por meio de brincadeiras e jogos espontâneos, estimula a expressão de movimentos corporais e simbólicos na relação grupal tornando o sujeito agente de constituição da sua própria personalidade através dessas interações. Como Psicomotricista Relacional há um ano em uma escola particular da região metropolitana do Recife, vimos observando que, apesar desta área de estudos e pesquisas proporcionar formas diferenciadas de expressão, nem sempre os sujeitos se tornam mais autoconscientes daquilo que experimentaram, embora registrem, mesmo que de forma inconsciente, novas reprogramações simbólicas, emocionais, sensoriais e cognitivas.

Assim sendo, buscamos aprofundar nossos estudos na área de habilidades socioemocionais no sentido de estimular o autoconhecimento das crianças após as vivências promovidas por dinâmicas da Psicomotricidade Relacional, nos propusemos a responder à seguinte questão: o que são as habilidades socioemocionais e como elas podem ser desenvolvidas a partir da prática da Psicomotricidade Relacional?

## **DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS POR MEIO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL**

O termo *inteligência emocional* foi utilizado pela primeira vez num artigo produzido pelos psicólogos Peter Salovey e John Mayer em 1990. Nessa mesma década, Daniel Goleman, impulsionado pela publicação desse artigo realizou pesquisas para investigar como se dava a inscrição do QI (quociente de inteligência) nas pessoas: se nos genes ou adquirido pela experiência. Seu livro intitulado “Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente” (1995), se transformou em um *bestseller* e foi amplamente aceito pela comunidade acadêmica e profissional, servindo como importante referencial

teórico para posteriores pesquisas que se desenvolveram e continuam a se desenvolver com esse tema.

A abertura das portas para esse universo científico também foi possibilitado pelas pesquisas de Howard Gardner (1995) e sua teoria das inteligências múltiplas no ano de 1983. Os resultados dos estudos indicaram a existência de sete inteligências: Lógico-matemática, musical, corporal cinestésica, linguística, espacial, intrapessoal e interpessoal. Cassassus (2009) acrescenta que as “as competências desenvolvidas na educação emocional têm suas raízes nessa distinção” (CASSASSUS, p. 133, 2009), especificamente nessas duas últimas inteligências: a intrapessoal e a interpessoal.

Em *Educação e emoções*, de acordo com Elisa Gonsalves (2015) a palavra emoção vem do latim *movere* (mover) agregado ao prefixo *e* significa mover para fora o que está dentro. “A etimologia da palavra já indica a tendência de atuar, de agir quando se está emocionado.” (GONSALVES, p. 28, 2015). Mover para fora o que está dentro de si significa externar uma representação interna que se tem da realidade e da própria corporeidade. Essas representações cerebrais são realizadas através de registros sensoriais e da ação corporal causando reflexos fisiológicos e comportamentais no corpo.

No livro *A linguagem das emoções*, Ekman (2011) sugere a existência de quatro habilidades emocionais: tornar-se mais consciente do momento em que estamos ficando emocionados antes de agir ou falar; escolher como se comportar quando estamos sob influência de alguma emoção; ser capaz de poder se tornar mais sensível em relação a maneira como outros podem estar se sentindo; saber usar cuidadosamente as informações que temos sobre os sentimentos dos outros.

Juan Cassassus (2009, p.139) propõe a existência de sete competências emocionais:

1. Capacidade de estar aberto ao mundo emocional;
2. Capacidade de estar atento: escutar perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou várias emoções;
3. Capacidade de ligar emoção ao pensamento;
4. Capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional;
5. Capacidade de regular a emoção;
6. Capacidade de modular a emoção;
7. Capacidade de acolher, acalmar e apoiar o outro.

No artigo “A Promoção de habilidades socioemocionais na educação de jovens e adultos” é possível encontrar a definição das cinco habilidades socioemocionais propostas pela Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL)<sup>1</sup>, da Universidade de Illinois, Chicago (CORDEIRO, 2016). São elas: 1. Autoconhecimento: habilidade pressupõe compreender as próprias emoções, objetivos e valores pessoais avaliando com precisão as próprias forças e limitações; 2. Autogerenciamento: habilidade que

<sup>1</sup> Para maiores informações: disponível em <[www.casel.org](http://www.casel.org)>, acesso em 5 set. 2018.

contribui para a regulação das emoções, dos pensamentos e do comportamento em diferentes situações, inclusive controlar o impulso em momentos de estresse e, se for o caso, perseverar para atingir objetivos pessoais; 3. Consciência social: permite ter uma compreensão empática da perspectiva alheia independentemente da sua origem, raça, sexo, orientação sexual etc.; também inclui o entendimento acerca das normas sociais de comportamento e o reconhecimento da família e da escola e dos recursos e suportes da comunidade; 4. Habilidades relacionais: são aquelas que favorecem relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos e dependem do desenvolvimento de competências comunicativas como expressar-se claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social inapropriada, saber negociar conflitos de forma construtiva, e procurar ajuda quando for necessário; 5. Tomada de decisão responsável: Habilidade de realizar escolhas construtivas e respeitadas tanto no que diz respeito a própria pessoa nas interações sociais com os demais; inclui ética, respeito as normas sociais, avaliação realista das consequências das próprias escolhas e leva em consideração a saúde e bem-estar de si e dos outros.

A evolução da Psicomotricidade Relacional como prática pedagógica foi relatada por Aucouturier e Lapierre (2004) no livro “A simbologia do movimento”. Eles afirmaram que seu desenvolvimento se deu a partir de duas áreas: A percepção de que “situações estruturantes nascem espontaneamente no grupo” e que “cabe a nós descobri-las, utilizá-las e orientá-las.” (LAPIERRE, p.22, 2004). Afirmou ainda que toda essa ação espontânea revelava uma infraestrutura simbólica com impactos emocionais e afetivos para si e na relação com o outro. Ao abrirem as portas “para a livre expressão das pulsões no nível imaginário e simbólico, no livre desenvolvimento da comunicação” (LAPIERRE, p.23, 2004), oferecem possibilidades de diálogo com as habilidades socioemocionais do autoconhecimento e da autogestão, ao permitir a expressão e o reconhecimento das próprias emoções e ações diante da intervenção motora. O psicomotricista relacional, que tem dentro do *setting* um momento inicial e final no tapete com todos do grupo, pode potencializar suas colocações estimulando o desenvolvimento de um vocabulário emocional além de criar condições para reflexões sobre alternativas de ação considerando o bem-estar dos demais.

Por se tratar de uma atividade livre e espontânea as crianças vivem “uma situação de liberdade aparente, falsa liberdade”, no qual o psicomotricista relacional “não manifesta o seu desejo nem o seu julgamento”. Isso “suscita na criança atitudes de defesa, de refúgio e de fuga” permitindo uma transferência dessas ações e comportamentos com as relações já registradas e que estabelecem com seus iguais e com as figuras de autoridade como também promovem na pele através do contexto da brincadeira a sensação no corpo de diversas

emoções, como raiva, tristeza, solidão, alegria, ciúmes, coragem, medo, entre outros. O que é revivido através da ação na relação com o outro pode ser remanejado, reprogramado. “É a aceitação desses comportamentos que permite a tomada de consciência, suprimindo as respectivas culpas transpondo tais comportamentos” para uma independência e disponibilidade. Nesse trecho podemos observar mais uma semelhança teórica com a habilidade socioemocional do autoconhecimento.

## **METODOLOGIA**

Tratou-se de uma pesquisa-ação participante de abordagem qualitativa na qual o pesquisador na condição de Psicomotricista Relacional educacional, promoveu as ações previstas para esta área de estudos em uma escola particular da região metropolitana do Recife com um fim preventivo contribuindo para autonomia e constituindo a criança como própria autora de seu desenvolvimento pessoal, relacional, emocional e cognitivo através das brincadeiras e jogos espontâneos ao mesmo tempo em que acompanhou o desenvolvimento delas nas interações grupais. Como técnica de pesquisa, fizemos uso de observação sistemática e participante por meio de anotações em diário de campo durante o primeiro semestre de 2018, em sessões semanais com 13 turmas e 26 grupos de 4 a 9 crianças, de 2 a 6 anos de idade, de uma escola particular de educação infantil situada na região metropolitana do Recife. Utilizamos análise interpretativa dos fenômenos observados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na escola de educação infantil pesquisada com um total de 160 alunos na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 6 anos, cada turma composta por aproximadamente 16 crianças é dividida em dois grupos aleatórios ou organizados intencionalmente pela professora ou pelo psicomotricista relacional. Os encontros ocorrem uma vez por semana, durante 40 minutos, com um grupo de 4 a 9 alunos.

Durante o primeiro semestre de 2018, o objetivo com o grupo do Infantil 1 foi promover um ambiente de exploração da imagem corporal e suas habilidades motoras e sensoriais, a socialização entre as crianças e auxiliar emocionalmente no processo de distanciamento dos adultos de referência da família. As crianças embarcaram no processo de construção da autonomia e do processo de socialização o que nos remete ao desenvolvimento

de habilidades relacionais. Algumas demonstraram interesse em observar-se diante do espelho se apropriando da imagem do próprio corpo revelando o princípio do desenvolvimento do autoconhecimento. Outras evitaram esse reconhecimento evidenciando maior dificuldade, o que remete ao fato inconsciente de negar-se em distanciar-se das figuras parentais e se perceber no mundo social. Foi possível observar as relações sendo construídas através do dar e receber dos materiais, de forma afetiva e/ou “agressiva”, com atitudes de dominação e submissão; mas, também tiveram os que não se sentiram seguros para se lançar e participar ativamente no grupo, buscando a proteção do adulto e compartilhando esse momento através do olhar e da observação. Emoções como alegria, medo, tristeza, raiva e surpresa foram alguns sentimentos percebidos durante as brincadeiras.

Com as turmas do Infantil 2 o objetivo foi estimular a socialização e fortalecer as relações do grupo, proporcionando um ambiente de liberdade para a construção da autoconfiança, autoestima e autogerenciamento da agressividade e também auxiliar emocionalmente no processo de distanciamento das figuras parentais. Cada criança uma em sua individualidade revelou em suas brincadeiras os desafios do crescimento. Algumas buscaram afirmar-se nas relações através da dominação dos objetos e da “agressividade” com as demais e foram estimuladas a gerenciar e ressignificar essas trocas o que nos remete ao desenvolvimento do autogerenciamento à medida que tiveram que regular seus comportamentos e das habilidades relacionais à proporção que se buscou favorecer relacionamentos saudáveis. Existiram também as que buscaram o adulto como forma de se proteger e evitar a integração ao grupo, sendo necessário esse adulto se lançar junto com ela e mediar esse processo de socialização.

As aulas de Psicomotricidade Relacional para o Infantil 3 tiveram como foco proporcionar a socialização entre as crianças e o gerenciamento das frustrações. Nessa faixa etária foi possível perceber as relações interpessoais mais estruturadas, com a busca dos demais para compartilhar as mesmas brincadeiras. As fantasias e produções imaginárias exprimiram como o inconsciente de cada um concebeu a relação com as figuras parentais, revelando suas nuances positivas e negativas no ambiente social. Na expressão através dos jogos simbólicos algumas crianças demonstraram interesse pelas brincadeiras de maternagem, buscando o adulto como fonte de proteção e cuidado. Outras procuraram o adulto e as demais crianças para se relacionarem de forma dominadora e “agressiva”. Nessa troca algumas se afirmaram, buscaram se defender e evitaram essas relações dominadoras; outras foram parceiras simbólicas nas brincadeiras com conotações mais agressivas, como jogos de luta; existiram ainda as que se frustraram e não souberam lidar com a dominação e agressividade e



outras aceitaram a submissão sendo necessário ressignificar os recursos para essa autoafirmação diante de si e do grupo, tanto para os dominadores como para os submissos. Histórias do universo cultural também impulsionaram a criatividade das crianças na elaboração de suas brincadeiras. Pedir que o adulto fosse o monstro, o fantasma, o lobo mau ou a bruxa foram os recursos simbólicos utilizados para que pudessem se afirmar diante do adulto como seres que têm desejos próprios e que estão no processo de construção da autonomia, a elaborar simbolicamente emoções de medo, coragem, raiva e agressividade e construir ativamente os pressupostos da sua própria personalidade, autoestima e autoconfiança.

O objetivo para Infantil 4 foi promover o gerenciamento das frustrações, do medo e da insegurança, proporcionar uma socialização mais cooperativa e colaborativa entre as crianças, estimular a autoconfiança e autoestima e progressivamente construir conceitos de limites e de respeito, aspectos importantes e que devem existir na relação consigo e com os outros o que nos remete as habilidades socioemocionais do autoconhecimento e autogerenciamento. Durante o brincar, as crianças ressignificaram e internalizaram os efeitos emocionais e físicos que as relações sociais provocam nelas. Nas brincadeiras construídas pelas crianças, foi possível observar o interesse pelas brincadeiras de mãe e bebês, sendo possível para elas viver simbolicamente as relações de proteção, cuidado e nutrição, que a maternagem assegura, mas que o crescimento às vezes converte em ter que vivê-las também através de memórias afetivas de ausência, componentes que são fundamentais para a construção da autonomia e autoconfiança. Existiram também interesses por brincadeiras de luta e confronto com o adulto e entre as crianças, nas quais foram incorporadas por elas sensações de poder, frustração e submissão, sendo necessário, através da parceria simbólica em suas brincadeiras, ressignificar os recursos de autoafirmação diante de si e do grupo o que nos remete também as habilidades relacionais e de autogerenciamento. Outras crianças viveram com autonomia e segurança as relações de brincadeiras mais “agressivas”, como jogos de confronto, revelando autoestima e capacidade de lidar com a frustração, de forma respeitosa, com si mesmo e com as demais.

Os objetivos com as turmas do Infantil 5 foram semelhantes aos do Infantil 4. O brincar para as crianças tem uma função reguladora dos efeitos emocionais e físicos, que as relações e as cobranças sociais provocam nelas. As brincadeiras criadas pelo grupo do Infantil 5 revelaram conteúdos de agressividade simbólica, como os jogos de luta; de maternagem, como os jogos de “coelhinhos” (brincadeira criada e nomeada pelas crianças, na qual ficou evidente a relação maternal entre mãe e filhotes); de posse, com o acúmulo de objetos; de domesticação, ao fazer o adulto e outras crianças de animal de estimação, revelando o

comportamento passivo de algumas crianças; de rejeição, diante da frustração a partir do desejo negado; e de cooperação, ao compartilharem com aceitação e aproximação das mesmas propostas das outras crianças, fossem elas mais dinâmicas ou mais calmas. Na evolução dos jogos criados pelas crianças elas experimentaram as mais diversas emoções, como alegria, medo, tristeza, raiva e surpresa. Através da parceria simbólica nas brincadeiras das crianças, foi possível ajudar a promover a integração de algumas delas ao grupo, à medida que demonstraram insegurança para se lançar nas relações, sendo necessária a presença do adulto para mediar essa busca pelas trocas afetivas e relacionais. Foi também, a partir da inserção nos jogos simbólicos das crianças, que elas puderam expressar, sem culpabilização, a agressividade e lidar com noções de limites e regras, construindo conceitos de autoestima e progressiva capacidade para lidar com a frustração, de forma respeitosa, com si mesmo e com os demais.

Ao perguntarmos aos alunos a respeito do que fazem nas aulas de Psicomotricidade Relacional, observamos as seguintes respostas:

A gente brinca; conversa que não pode bater, empurrar; não pode apagar a luz; brinca de bambolê, de rodar, de girar; brinca de fantasia, de princesa, de bailarina, de animais; a tia é monstro, é dragão; brinca de bola, de futebol, de chutar; brinca com o macarrão de cavaleiro, de espada; brinca de corda, de pular, de cobrinha; brinca de tecido, de super-herói, de cabana; brinca de caixa, de casinha; de jornal, de neve; brinca de filhinha, de mãe, de casamento, de noiva; conversa sobre as brincadeiras e sobre os combinados; conversa sobre as coisas erradas; a gente se diverte; aqui é a melhor sala do mundo; brinca de cidade explosão, *ninjago*, *sonic*.

Poder retomar e expressar verbalmente o que foi vivido já indica uma atividade que estimula o desenvolvimento do autoconhecimento, no entanto, o Psicomotricista Relacional apenas proporciona rodas de conversa para que os sujeitos se expressem. Ao entrar em contato com a literatura da Educação Emocional foi possível perceber que os conhecimentos e dinâmicas propostas pela Psicomotricidade Relacional, podem ser potencializados com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Durante os conflitos despertados pelo conteúdo e contexto das brincadeiras criadas espontaneamente pelas crianças, foi possível observar atitudes que revelaram certo esforço para compreender o outro, aceitar a frustração, observar as emoções despertadas, o que nos leva a inferir que os processos de autoconhecimento, autogerenciamento, de estímulo às habilidades relacionais e tomada de decisão responsável, podem se tornar mais conscientes nas medida em que o Psicomotricista Relacional estimule o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (HSE).

Na condição de pesquisador-interventor participante, após estudos e pesquisas na área das HSE, procuramos aproveitar melhor os momentos inicial e final quando sentamos no tapete e temos a oportunidade escutar os alunos se expressarem verbalmente sobre suas impressões a respeito das “brincadeiras”. Passamos, portanto, a estimular a denominação das próprias emoções e as dos demais colegas, refletir sobre as mesmas considerando o bem-estar próprio e dos demais, analisar em grupo as ações e reações que causaram emoções como alegria ou tristeza, durante a brincadeira.

Quando perguntamos sobre como se sentem durante as aulas de Psicomotricidade Relacional, foi possível obter as seguintes respostas como: senti amor; alegria; felicidade; amizade; chateado; com raiva; chorando; zangado; triste; bravo; solitário; revelando conhecimento sobre o nome das emoções.

As nossas observações nos levaram a concluir que a Psicomotricidade Relacional pode ser potencializada pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais uma vez que possibilita à criança identificar quando e o que a deixou emocionada como também orientá-la a se tornar mais consciente das consequências das suas ações, estimulando-a a tomar decisões mais responsáveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As vivências e observações realizadas nos levam a concluir que a Educação Emocional tem importantes contribuições para o universo da Psicomotricidade Relacional na medida em que proporciona ao psicomotricista relacional o conhecimento de práticas que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, principalmente o autoconhecimento, o autogerenciamento, as habilidades relacionais e a tomada de decisão responsável.

O ambiente escolar, a Psicomotricidade Relacional e a Educação Emocional formam uma relação triangular sistêmica fundamental em âmbito local, nacional e global para a construção de sujeitos e de uma sociedade cada vez mais responsáveis por suas ações, reações e emoções na relação consigo, com o outro e com o mundo, como também predispostos a escolher se comportar de maneira construtiva (EKMAN, P.11, 2011), proporcionando às crianças uma educação que contempla o ser humano em sua multidimensionalidade e integralidade.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda. **Textos e contextos em psicomotricidade relacional** \ Maria Isabel Bellaguarda e Jose Leopoldo Vieira. Volume 2. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.

CASSASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora. 2009.

EKMAN, Paul. **A ligação das emoções**: Revoluciono sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007

GONSALVEZ, Elisa Pereira. **Educação e emoções**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

LAPIERRE, Andre. **Da Psicomotricidade Relacional a Análise Corporal da Relação**. 1 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **A simbologia do movimento**: Psicomotricidade e educação \ Andre Lapierre e Bernard Aucouturier. 3 ed. – Curitiba, PR: Filosofart Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Anne Lapierre [et al]; tradução de : Maria Ermantina G.G Pereira. 2 ed. – Curitiba: Ed da UFPR: Ciar, 2002.

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** \ Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Helouysa Dantas. 27 ed. – São Paulo: Summus, 2016.

MASTRASCUSA, Celso. **Corpo em movimento, corpo em relação**: psicomotricidade relacional no ambiente educativo. São Paulo: Conquista: Evangraf, 2016.

ROHR, Ferdinand (ORG). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.