

A PSICOMOTRICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA APAE DE PAPANDUVA - SC

Jefferson Moisés Santos da Silva¹

RESUMO

Este artigo oferece uma reflexão sobre os desafios e conquistas da utilização da psicomotricidade como estratégia pedagógica na educação especial da APAE – Papanduva/SC. A base epistemológica diz respeito ao método (auto)biográfico em diálogo com o materialismo dialético, cuja práxis está centrada na neutralização do protagonismo do professor. Esta estratégia, previamente aprovada no planejamento pedagógico, teve em conta o desinteresse e a falta de iniciativa dos alunos. Também se considerou a necessidade de desenvolver um sentido de autonomia nas crianças, especialmente por terem deficiências. A partir daí, cada criança construiu a sua identidade, autonomia e protagonismo explorando espaços com outros membros da instituição e os seus pares. O objetivo desta proposta pedagógica foi desenvolver a aprendizagem pela movimentação corporal das crianças, pela brincadeira, numa mediação lúdica realizada pelo professor do AEE.

Palavras-chave: Educação especial. Psicomotricidade. Método (auto)biográfico. Ludicidade.

ABSTRACT

This article reflects on the challenges and achievements of using psychomotricity as a pedagogical strategy in special education at APAE - Papanduva/SC. The epistemological basis concerns the (auto)biographical method in dialogue with dialectical materialism whose praxis is centered on neutralizing the teacher's protagonism. This strategy, previously approved in the pedagogical planning, considered students' lack of interest and lack of initiative. It also considered the need to develop a sense of autonomy in children, particularly those with disabilities. From there on, each child built their identity, autonomy, and protagonism by exploring spaces with other institution members and their peers. The proposal's aim was to foster learning through the children's bodily movement and play, facilitated by the specialized educational services (AEE) teacher through playful mediation.

Keywords: Special Education, Psychomotricity, (Auto)biographical Method, Playfulness.

INTRODUÇÃO

Existe uma metáfora popular que ensina uma grande lição ao contar sobre o momento em que a lagarta disse que iria voar e todos riram dela, menos as borboletas. Nessa perspectiva, principalmente nos ambientes que estão acostumados com suas rotinas e nos quais as inovações implicarão na necessidade de reformulações dos sistemas já estabelecidos, uma estratégia diferenciada pode causar algumas resistências. Tal qual a metáfora da lagarta e da borboleta, é possível que muitas das ações hoje utilizadas no contexto educacional se comparem à lagarta, pois os resultados são lentos e pequenos, diante do potencial de voar da borboleta.

¹ Pedagogo da educação especial, psicopedagogo e psicomotricista. Atualmente, trabalha na gerência de educação especial e inclusão educacional da Secretaria Municipal de educação de Pinhais-PR.

Portanto, não se trata apenas de adotar uma nova estratégia, mas de certificar, com base em evidências científicas, de que maneira ela pode oferecer melhores resultados dos que já foram alcançados com as metodologias anteriores.

No que se refere à práxis², ela teve como ponto de partida retirar o protagonismo do professor, com as crianças na frente da mesa e sentadas na cadeira ou na cadeira de rodas, para colocá-las em movimento, cada qual ao seu modo, com mais tempo fora de sala. Tal estratégia, previamente aprovada no planejamento pedagógico, considerou o desinteresse e a falta de iniciativa dos educandos, bem como a necessidade de desenvolver um sentido de autonomia, principalmente por se tratarem de crianças com deficiência.

A partir daí, explorando os espaços externos e “internos”, nitidamente se observou que cada criança foi construindo a sua identidade, autonomia e protagonismo na relação com os demais integrantes da instituição e com os seus pares, tendo como objetivo aprender “em” e “com” movimento, numa mediação exercida pelo professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, envolvendo a ludicidade e a brincadeira.

Contudo, o olhar do observador altera o fenômeno, ou seja, o que para uns pode representar uma perspectiva visando à borboleta, para outros pode visar à lagarta e gerar desafios inesperados no ambiente pedagógico.

Portanto, há duas situações que estabelecem uma relação dialética entre si: a que diz respeito às conquistas alcançadas envolvendo a psicomotricidade e os seus aspectos de brincadeira e de ludicidade e a dos desafios no ambiente institucional, decorrentes das necessidades de reformulações dos sistemas estabelecidos.

ABRINDO A PORTA PARA IR BRINCAR

Como educadores, é importante nos mantermos firmes aos propósitos estabelecidos em nossos planejamentos, sobretudo diante dos desafios inesperados, pois o planejamento é a base das ações a serem desenvolvidas e é perfeitamente comum que muitos planejamentos não saiam como o esperado e necessitem de reformulações.

Incluir a psicomotricidade como estratégia pedagógica foi algo que deu certo, tanto que foi necessário ampliar as ações e fundamentá-las com bases em evidências científicas, pois aquilo que de início aparentou “uma bagunça” ou até mesmo “desorganização”, por passar a atender mais a necessidade do educando que a do educador, em pouco tempo alcançou resultados bem expressivos.

Um projeto que tira o protagonismo do professor pode gerar insegurança em alguns deles. Contudo, Levin afirma que “somente nos deixando transbordar pelo cenário da criança podemos começar a compreendê-la na sua essência, a fim de localizar um limiar possível onde se possa ‘abrir a porta para ir brincar’” (Levin, 2002, p. 16).

Desse modo, sair do protagonismo implica suportar a ignorância do não-saber, principalmente tratando-se de crianças com deficiência. Afinal, há uma tendência dos especialistas definirem a criança pela sua própria limitação, tornando-a impossibilitada de encontrar um reflexo no outro diante de si, pois, para isso, o especialista teria que assumir consigo a deficiência da criança (Levin, 2002).

No entanto, quem está disposto a reconhecer as suas próprias limitações? Quem está disposto a reconhecer, simplesmente, que não sabe o que precisa ser feito? Quem reconhece não ter as respostas para certas perguntas?

Observar uma criança na cadeira de rodas pode, em certos casos, causar menos desconforto do que a ver arrastando-se pelo chão. Muitos pais e até certos educadores podem preferir isso. No entanto, na primeira opção, a criança está sob total dependência de quem a leve de um

2 Práxis, do grego, é a união dialética entre teoria e prática.

lugar para outro, enquanto no segundo caso, ela tem autonomia para decidir para onde quer ir. Também pode causar espanto que ao possibilitar o protagonismo das crianças, elas comecem a brincar entre si de pega-pega e esconde-esconde, pois a maioria, diante do que foi possível verificar, sequer tem a possibilidade de “sair para brincar”, em decorrência das suas limitações físicas e/ou mentais.

Nesse sentido, a psicomotricidade encontrou respaldo nas diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, que incentivam que Práticas Baseadas em Evidência – PEB sejam desenvolvidas, na tentativa de superar atividades pedagógicas descontextualizadas. Portanto, foi elaborado um planejamento envolvendo a psicomotricidade com estratégia pedagógica, levando em consideração a realidade da criança com deficiência, autismo ou transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) que, na maioria dos casos, fazem uso de medicamentos que as deixam sonolentas ou então agitadas.

No entanto, para isso, foram necessárias algumas inquietantes perguntas: quem sente a dor dessa criança? Onde dói a dor?

2.1 Práxis: a teoria aliada à prática

L.G, abreviatura do seu nome, tem nove anos e dificuldade de leitura e escrita, foi diagnosticado com encefalopatia e não consegue caminhar com autonomia. Porém, se colocado no chão, utiliza dos braços e se apoia sobre os joelhos para, a seu modo, se locomover.

Ele então relata:

Para mim isso é tão bom [...] sentir que parece que eu ‘tô’ realmente andando, é tipo se eu estivesse caminhando. Todo aquele tempo eu ficava tanto na cadeira que eu ‘tava’ nessa ideia. E aí, (suspira) quando eu cheguei aqui com o professor eu posso andar. E eu sujei toda minha calça. Mas pelo menos eu lavei a mão. Eu senti uma grande diferença por causa disso. Eu gostei bastante. Eu posso ir fazer as coisas, ir até o refeitório e lá com o psicólogo e o fisioterapeuta aqui, na APAE.

Portanto, a inclusão da psicomotricidade revelou como foi possível desenvolver o sentido de autonomia e identidade, características que fazem parte da estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Ao todo foram 12 alunos do AEE que se beneficiaram com a estratégia envolvendo a psicomotricidade, cada um ao seu modo e com significativas conquistas de autonomia, identidade e ações comportamentais.

O aluno T., por exemplo, de oito anos, tem o diagnóstico de TEA e deficiência intelectual e motora. Ele não fala, mas caminha com apoio. No entanto, fora da cadeira de rodas, consegue se mover com o auxílio dos braços, arrastando-se, sentado no chão. De início, na cadeira de rodas, era bem choroso. No chão, começou a se arrastar em direção ao ônibus para querer ir passear. Na sala do AEE resistia ao uso da bola de bobath (ou bola suíça, também conhecida como bola de pilates), mas, de tanto ver outros coleguinhas sendo colocados nela para se alongarem, começou a aceitar a brincadeira.

N., com diagnóstico de TEA e deficiência intelectual, era uma aluna apática, desinteressada e com excesso de salivação, com frequência. Para qualquer atividade, ela dizia estar cansada. Ela conversava pouco e resistia segurar no lápis, tanto para “escrever” ou pintar, pois não conseguia ter coordenação motora. No seu caso, a estratégia foi deixá-la sem fazer nada.

Aos poucos, ela foi abrindo armários e procurando o que fazer. Eu dizia estar sempre ocupado e ficava no computador ou então escrevendo no caderno. Quando saíamos para caminhar ou ir ao parquinho, eu pedia a ela que auxiliasse, levando o coleguinha que estava na

cadeira de rodas. Com o passar do tempo, fui solicitando para que me auxiliasse com pequenas tarefas. Até que um dia ela foi escolhida para ser “ajudante do professor”. Sentou-se no computador e começou a “digitar” palavras sem sentidos, pois tem dificuldades em reconhecer as letras, contudo, sentiu-se, na sua construção cênica, plenamente capaz.

N., atualmente, brinca de apostar corrida e, na festa junina, destacou-se nos ensaios de dança. Na APAE, ela “assina” a sua lista de presença como ajudante, pois diz que vai trabalhar. Ela conta histórias e dá risadas.

Assim, dentro da metodologia proposta, serão descritas algumas características dos principais recursos utilizados no plano de ação pedagógico, que foram a psicomotricidade, a brincadeira e a ludicidade. Porém, antes de adentrar no assunto, é preciso uma contextualização da abordagem metodológica utilizada neste artigo.

Desse modo, optou-se por uma perspectiva materialista dialética, pois “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método” (Leite, 2019, p. 23). Portanto, conclui-se que o ser humano é um ser social e histórico que vive em um determinado contexto político, cultural e econômico, sujeito da sua própria realidade.

Para dialogar com tal concepção filosófica, utilizou-se como fundamentação metodológica o Método (Auto)Biográfico de Pesquisa em Educação, no qual a “subjetividade passa a se constituir na ideia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas, a partir de então” (Bueno, 2002, p. 13), pois a experiência como professor no ensino público faz perceber situações que escapam ao entendimento e que necessitam transitar pela própria subjetividade para realizar a análise em si da relação dialética que envolve a mudança de estratégia pedagógica num sentido contrário ao convencional.

Por convencional, entende-se o aluno do AEE sentado na cadeira ou na cadeira de rodas, junto a uma mesa, com o(a) professor(a) do lado mediando a realização das tarefas. Tal mediação, na maioria das vezes, faz com que se realize por completo a atividade do aluno, pois ele, por dificuldades motoras ou desinteresse, oferece recusa às demandas solicitadas.

2.2 O atendimento educacional especializado diante de novas perspectivas

Uma mudança de paradigma pedagógico daquilo que considera o convencional “estar em sala sentado” como concepção histórica de estar aprendendo, para um aprender “em” e “com” movimento, pela brincadeira e da ludicidade, envolve importantes aspectos que precisam ser esclarecidos, justamente para que tal mudança não seja considerada “lagarta”, mas um vir-a-ser borboleta. O que no senso comum é visto como “bagunça e desorganização”³, seria liberdade e autonomia.

No que se refere ao AEE, o que se espera do profissional é um trabalho que tenha como objetivo:

Complementar, ou suplementar, o processo de aprendizagem de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista -TEA, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade -TDAH e altas habilidades/super dotação -AH/SD. Portanto, não tem caráter substitutivo, nem de reforço escolar, mas da disponibilização de métodos, estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras de aprendizagem, de forma a favorecer o acesso desses estudantes ao conhecimento sistematizado no ambiente escolar (Santa Catarina, 2021).

3 Algo que funciona é deixar a criança fazer três coisas que ela queira e depois o adulto solicitar uma do seu interesse, como guardar os brinquedos, por exemplo.

Sobre tal assunto, as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina mencionam, no terceiro capítulo, as “necessidades de aprofundamento teórico pautado em evidências científicas e em mudanças de práticas pedagógicas descontextualizadas” (Santa Catarina, 2021, grifo meu).

As Diretrizes, citando Teixeira et al. (2018, p. 244), esclarecem, ainda, no que se refere às práticas pedagógicas:

O insucesso se deve, entre outros, ao fato do ambiente não proporcionar a esses alunos um ambiente que minimize limitações, [...] ou ainda a carência de alternativas metodológicas ou curriculares que favoreçam a aprendizagem (Santa Catarina, 2021, grifo meu).

É preciso considerar também que os alunos do AEE, na sua maioria, apresentam deficiência intelectual, autismo e/ou TDAH e, por vezes, fazem uso de medicamentos que podem causar sonolência ou irritação, dificultando a aprendizagem ou resultando na perda da criatividade e/ou falta de iniciativa.

Outro ponto importante é que o fato de terem idade biológica para estarem no AEE não significa que eles tenham alcançado o desenvolvimento afetivo-cognitivo correspondente com a idade, afinal de contas, possuem alguma deficiência que se reflete direta ou indiretamente nessa questão. Independente do caso, foram verificados benefícios incontestáveis ao se utilizar a psicomotricidade, o caráter lúdico e a brincadeira mediada pela expressão espontânea da criança na sua relação com o próprio corpo e no contato com o outro, em especial os seus pares.

Cabe ressaltar que cada diagnóstico possui a sua especificidade, contudo a ação pedagógica utilizada com a criança, com ou sem deficiência, torna-se mais eficaz se fundamentada na análise comportamental. Sobre isso, cada comportamento visa comunicar uma necessidade não atendida, seja sono, fome, dor, vontade de ir ao banheiro, conexão emocional, entre outras. Portanto, quando a criança faz uma birra, provocação, agride ou chora é necessário compreender o que ela está querendo comunicar.

2.4 A brincadeira, com seus aspectos lúdicos, na educação da criança com deficiência

Geralmente, o verbo brincar é associado ao verbo “jogar” e ao adjetivo “lúdico”, sendo utilizados, indiscriminadamente, como referindo-se a uma mesma coisa. Se nos ocuparmos sobre os seus significado e origem, teremos, de um lado, aquele que se “entretém” enquanto brinca, e de outro, aquele que executa, que faz algo “para recreio do espírito” enquanto joga.

Para Machado:

A etimologia da palavra brincar, em português, remete para os verbos do alemão antigo blinkan ou blinken e springan, cujo significado é, respectivamente, gracejar/entreter-se, brilhar e pular. No inglês, no francês, no espanhol, no italiano e no alemão contemporâneos, o verbo brincar não encontra correspondente direto e é, normalmente, traduzido nas diferentes línguas para o verbo jogar (to play, jouer, jugar, giocare, spielen) (Machado, 2003 apud Almeida, 2003, p. 155).

No que se refere à origem em português da palavra jogo, Morais Silva explica que deriva do latim *jocus* e é comum às línguas francesa, espanhola e italiana.

O verbo jogar deriva do latim *jocāre*. Na língua inglesa *play* deriva do inglês antigo *pleyen* e na língua alemã, do protogermânico *spilōnā*. As palavras *jocus*, *plenyen* e *spilōnā* remetem para aquele que exerce uma ação, que se entretém, que movimenta, que executa, mas também para tudo quanto se faz para recreio do espírito (Morais Silva, 1959 apud Almeida, 2018, p. 159).

Nesse sentido, é precisamente a partir de “entreter-se” e do “recreio do espírito” que Almeida problematiza o brincar. Isso é, brincar pode ser o recreio do espírito enquanto se entretém. Para ele, “poder-se-á sempre questionar se o brincar contém o jogar ou, por aproximação de ideias, se o jogar poderá conter o brincar. Ou, até, se um e outro fazem parte, indissociavelmente, do mesmo” (Almeida, 2018, p. 4).

Na opinião de Huizinga, “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é aí, precisamente, que reside a sua liberdade” (Huizinga, 2015 apud, Almeida, 2018, p. 6). Por oposição, o adulto joga não por instinto, mas porque quer e por divertimento, ou seja, nas palavras do autor, “para o ser humano adulto e responsável o jogo é uma atividade acessória. O jogo é supérfluo” (Huizinga, 2015 apud, Almeida, 2018, p. 6).

Temos, então, que “entreter-se” e o “recreio do espírito” têm uma dimensão de fruição e, para as crianças, assumem a função de “desenvolver as suas aptidões físicas e os seus poderes de seleção” (Huizinga, 2015 apud, Almeida, 2018, p. 6). Contudo, é sabido que a brincadeira pode ser espontânea ou conduzida. Em outras palavras, é possível, pela brincadeira, investir na educação da criança, de modo que ela aprenda sem saber que está sendo ensinada. Isso é, a criança, quando se entretém, deve ter um contexto e materiais à sua disposição.

Quanto à palavra “lúdico”, segundo Almeida (2018), do ponto de vista etimológico, ela deriva do francês *ludique* que, por sua vez, vem do latim *ludus*. O seu significado remete a divertimento e jogo ou, ainda, no sentido figurado, para infantilidade e brincadeira. Temos, então, que a palavra “lúdico” pode ser “utilizada associada aos termos jogo e brincadeira, ou seja, uma dimensão de divertimento próprio do infantil, da criança” (Almeida, 2018, p. 163)

Em síntese, o que se conclui é que a ludicidade é um aspecto mais abrangente, pois engloba as mais diversas expressões humanas. Portanto, jogar pode ser lúdico ou não, dependendo da dimensão prazerosa envolvida.

Assim, a ludicidade utilizada na psicomotricidade como estratégia pedagógica visa dar uma dimensão criativa, a partir de uma educação interativa, divertida e prazerosa que, na maioria das vezes, utiliza-se da brincadeira como forma de acesso ao universo cênico da criança com deficiência. Tratando-se da criança com deficiência, a brincadeira se torna mais restrita, pois a família se ocupa com terapias e tratamentos. Assim, à escola cabe os desafios da inclusão e desenvolvimento das habilidades acadêmicas, quando possíveis, e à educação especial, a suplementação ou complementação das habilidades escolares. No entanto, quando é que a criança com deficiência brinca? Com quem?

Partindo de tais questionamentos é que a brincadeira se transformou no solo fértil para mediação da afetividade e, por consequência, da relação psicomotora no AEE da APAE, pois as crianças começaram a colocar em jogo a “verdade inconsciente nesse espaço ficcional onde tudo é possível, pois é de ‘mentirinha’” (Levin, 2001, p. 128).

Porém, foi preciso levar em consideração o alerta de Levin (2001) sobre o automatismo comportamental que visa sustentar a ilusão de tornar o estranho um pouco familiar. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de construir com a criança um “espelho” a partir do laço com o outro, deixando-se transbordar pelo universo da criança, mesmo que isso pareça absurdo e desmedido. Não se trata de se afastar daquilo que a criança não pode, mas tomar como ponto de partida aquilo que elas podem encenar, mesmo que pareça absurdo e caótico.

Essa mediação se dá na brincadeira e na ludicidade, visto que a criança sofre não da deficiência, mas do não lugar, do anonimato e da indiferença, pois o olhar do outro não reflete a criança, apenas a sua deficiência. Portanto, não se trata de negar a deficiência, mas colocá-la em outro lugar, como limite e não causa, recuperando a criança fora da deficiência dela (Levin, 2005)⁴.

Isso é perfeitamente possível ao brincar espontaneamente, em que as pessoas que se ocupem da criança não fiquem a todo instante visando algo a partir de técnicas pedagógicas. É preciso que se brinque, sendo a brincadeira um fim em si mesmo. Tem-se nesse sentido, diversão e entretenimento, conduzindo a criança num mundo imaginário, no qual o balanço do parquinho é um barco navegando pelos rios e mares, e o gira-gira um disco voador que vai levá-la para outro planeta, pois no mundo da imaginação, ela também sonha.

Para Levin, “se a criança não consegue brincar nem aprender, não é porque assim ela decidiu. Na verdade não pode decidir porque não brinca, não apreende e, portanto, não consegue criar as suas representações para desencadear seu desenvolvimento e elaborar sua realidade” (Levin, 2001, p. 47).

Logo, resultados expressivos no desenvolvimento só são possíveis quando o foco é desviado da metodologia do professor para colocar a criança na sua condição de sujeito histórico e de direitos.

No caso dos que ousam ocupar este lugar com a criança, muita estrutura emocional e psicológica é envolvida, pois enfrentam o questionamento e a afronta, tanto do individual quanto do coletivo da estrutura social e histórica da educação (escola, professores, funcionários, dentre outros setores), por “transgredir” a regra de que a deficiência pode até ser aceita, no deficiente.

2.5 A importância do afeto na relação psicomotora

Para tratar do assunto “psicomotricidade”, será abordada a concepção genérica do termo, pois existem diversas abordagens que se fundamentam no princípio psicomotor.

Assim, conforme a definição da Associação Brasileira de Psicomotricidade, trata-se de uma:

Ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2019)⁵

Portanto, ao se referir à psicomotricidade, é importante levar em consideração, além da dimensão motora e intelectual, a afetividade propriamente dita. No entanto, o que significa o afeto?

Dentro da perspectiva que está sendo analisada, levando-se em consideração que o aspecto motor tem relação com o fazer e o aspecto cognitivo com o saber, a dimensão afetiva se relaciona com o querer. Portanto, a dimensão afetiva pode ser considerada da ordem do desejo e envolve a relação entre as pessoas. Portanto, é importante reconhecer os limites de atuação para não se adotar uma atitude por demais otimista, pois a realidade atual envolve situações complexas, sobretudo na questão da estrutura familiar no que se refere à violência, abuso de álcool e/ou drogas, depressão, suicídios, mortes decorrentes da pandemia, entre tantos outros aspectos

4 Ver em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/45998/49623>. Acesso em: 04 jul. 2022.

5 Ver mais em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

que fazem com que a criança com deficiência, muitas vezes, seja destinada a um esquecimento de si mesma, por não encontrar no outro um espelho afetivo.

O afeto, nesse sentido, envolve dar tempo ao tempo para que cada criança se desenvolva conforme as suas próprias motivações. Assim sendo, a educação deixa de ser um preparo para a vida, para se tornar a própria vida.

Nesse preparo para a vida, a dimensão afetiva participa com a dimensão tônica, o corpo a corpo com a criança, que vai desde segurar na mão para caminhar lado a lado, a uma simples ação de colocar a mão sobre o ombro com reforço de uns “parabéns, é isso mesmo!”, ainda que a criança não tenha realizado nada daquilo que foi esperado.

Na perspectiva psicomotora, a dimensão afetiva envolve também a agressividade. Assim, além de carinhos e incentivos, é aceitável a manifestação da agressividade, tanto do aluno quanto do professor ou terapeuta. Obviamente, no caso do adulto, a agressividade a que se refere é aquela “encenada”, pois não há sentimento de raiva.

É, comparativamente exemplificando, uma brincadeira, porém sem as características da ludicidade, que tornariam a brincadeira prazerosa. Para ser utilizada, ela deve preencher os requisitos de uma vinculação, pois a criança também cria vínculos, reconhecendo limites e autoridades.

Para Wallon (1975), a afetividade, a emoção e o sentimento são inconfundíveis, pois o sentimento vem de uma ideologia e é duradouro. Já a emoção é um estado fisiológico. A afetividade é mais abrangente, engloba as relações de sentimento e emoção. A emoção é a expressão própria da afetividade. O sentimento é puramente psicológico e se pode dizer que a raiva é a emoção e o ódio um sentimento.

Na concepção de Wallon (1975) a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e é uma das etapas que a criança percorre, sendo a primeira de todas elas. Enquanto não aparece a linguagem, esse é o movimento que traduz as necessidades, garantindo a relação da criança com o meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo ficou demonstrado que a inclusão da psicomotricidade como estratégia pedagógica superou, além das expectativas de desenvolvimento, de identidade e de autonomia dos(as) educandos(as) do AEE, também as reclamações dos que desconheciam a relevância das práticas baseadas em evidências.

Tudo isso foi possível em decorrência do apoio e mediação da direção e coordenação, contribuindo para que a ação de “abrir a porta para a criança ir brincar” trouxesse consigo situações comoventes, como o inesperado depoimento do aluno L.G, relatando a sua sensação de “estar andando”. Para atender aos rigores científicos uniram-se duas metodologias que dialogaram entre si: o materialismo dialético e o método (auto)biográfico em educação. A compreensão da realidade histórica dos acontecimentos e a subjetividade envolvida nas ações pedagógicas, pela brincadeira e ludicidade, encontraram solo fértil para a manifestação das relações afetivas com viés psicomotor. Nesse sentido, as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado de Santa Catarina foram essenciais para o embasamento legal.

Sabe-se que, historicamente, “é comum que professores se voltem para o isolamento em suas salas de aula, sendo poucas as ações construídas com os demais colegas/turmas e em outros espaços da escola ou fora dela” (Rocha, 2012 apud Chalu, 2017).

Desse modo, a utilização da psicomotricidade como estratégia pedagógica alcança resultados ainda mais expressivos a partir de trabalhos colaborativos e multidisciplinares, como bem orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

Assim, nas palavras de Freire (2005 apud Chaluh 2017), o trabalho coletivo não é um “apagamento” das diferenças. Portanto, trabalhar coletivamente envolve deixar de lado interesses pessoais para reconhecer as diferenças e singularidades de cada um em prol de um objetivo maior, no caso, o bem-estar dos(as) usuários(as) da APAE e, conseqüentemente, dos seus familiares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. **O governo da infância: o brincar como técnica de si.** Periódicos eletrônicos em psicologia, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70nspe/13.pdf>. Acesso em: 29 de jun. de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricidade. 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BUENO, J. G. S.. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. Scielo, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BUENO, O. B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Scielo, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CASSÃO, P. A.; CHALUH, L. N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: 8 relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3863/2607>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **À sombra de mangueira**. São Paulo: Olho D’Água, 2005

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia educação**, 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

HUIZINGA, J. (2015). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1928).

LEITE, E. X. Materialismo histórico dialético: contribuições para realização da pesquisa científica. **Núcleo do conhecimento**, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a11.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

LEVIN, E. **Clínica e educação com as crianças do outro espelho**. Petrópolis RJ: Vozes, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a11.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

LEVIN, E. **A função do filho**: espelhos e labirintos da infância. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MACHADO, J. P. (2003). Dicionário etimológico da língua portuguesa (Vol. 2). Lisboa: Livros Horizonte.

MARX, C. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão popular, 2008.

PEREIRA, L. A. et al. A origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Unicamp**, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ROCHA, M.S.P.M.L. Desafios na construção do trabalho coletivo nas escolas para a (trans) formação docente. In: **Didática e Práticas de Ensino**: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas. Anais... Araraquara: Junqueira & Marim, 2012. v.2. p.6334-6345.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação. **Diretrizes para o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino**. São José: FCEE, 2021.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação. **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializados em educação especial**. São José: FCEE, 2020.

TEIXEIRA, M. C. T. V. et al. A deficiência intelectual no contexto educacional: orientações para a atuação de professores da educação básica. In: AMATO, C. A. H.; BRUNONI, D.; BOGGIO, P. S. (org.). **Distúrbios do desenvolvimento**: estudos interdisciplinares. São Paulo, SP: Memnon, 2018. p. 243-250.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa. 1975