



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
FACULDADE DE MEDICINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA

SHIRLEIBERGUE FEIJÓ MOREIRA SOUSA

**PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE
APRENDIZAGEM**

FORTALEZA

2025

SHIRLEIBERGUE FEIJÓ MOREIRA SOUSA

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Mestrado Saúde Pública, do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre da Saúde Coletiva. Área de Concentração: Política, ambiente e sociedade. Linha de Pesquisa: Sociedade, subjetividade e saúde.

Orientação: Profa. Dra. Kelen Gomes Ribeiro

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S698p Sousa, Shirleibergue Feijó Moreira.
 Psicomotricidade relacional na escola : contribuições para a saúde socioemocional da criança e para o processo de Aprendizagem / Shirleibergue Feijó Moreira Sousa. – 2025.
 174 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Profa. Dra. Kelen Gomes Ribeiro.
1. Saúde emocional. 2. Psicomotricidade relacional. 3. Aprendizagem. 4. Competências socioemocionais. I. Título.

CDD 610

SHIRLEIBERGUE FEIJÓ MOREIRA SOUSA

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre da Saúde Coletiva. Área de Concentração: Política, ambiente e sociedade. Linha de Pesquisa: Sociedade, subjetividade e saúde.

Aprovada em: 10/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dra. Kelen Gomes Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ricardo Hugo Gonzalez
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dra. Maria Suely Alves Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Lima Da Rocha
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer em todos os momentos e me guiar pelos melhores caminhos.

Aos meus pais (*in memoriam*), por todo amor e dedicação durante suas jornadas neste plano. Há tanto de vocês nesta conquista! Sinto uma imensa saudade e gratidão por tudo o que me ensinaram e por serem minha eterna inspiração.

Aos meus irmãos, Ginabergue, Gildembergue e Liliambergue, pelo incentivo constante e por sempre acreditarem em mim.

À minha filha, Mel Moreira, por compreender minhas ausências, me incentivar com tanto carinho e encher meus dias de alegria, tornando tudo mais leve e significativo.

Ao meu esposo, Paulo Henrique, pela presença acolhedora, pelos incentivos, por cuidar de mim nesta trajetória, pelas partilhas diárias e pelas deliciosas comidinhas que tornaram este percurso mais leve e saudável.

Às minhas primeiras companheiras de caminhada, as professoras da Escola Municipal Virgínia Smith – Lar Fabiano de Cristo, carinhosamente chamadas de “Super Poderosas”, deixo minha profunda gratidão. Nos meus primeiros passos na docência, foram vocês que, com paciência e generosidade, me ensinaram o verdadeiro sentido de ser professora.

Estendo meu agradecimento especial à diretora Elba Maria, com quem aprendi, pelo exemplo, a caridade que acolhe, educa para o bem e inspira uma pedagogia verdadeiramente humana.

Essas mulheres marcaram minha trajetória e são parte essencial do que me tornei como educadora.

Aos meus amigos, que vibram com cada conquista, apoiam minhas escolhas e me presenteiam com momentos inesquecíveis que nutrem o coração, deixo o meu sincero agradecimento.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Kelen Ribeiro, por me presentear com seus ensinamentos, pela paciência, por compartilhar saberes que ampliaram minha compreensão sobre uma sociedade mais justa. Agradeço, também, pelo acolhimento, pelos direcionamentos sensíveis e pela escuta atenta e humana, que contribuíram profundamente para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos membros da banca examinadora, por suas valiosas contribuições, reflexões e questionamentos que enriqueceram este trabalho.

Às queridas amigas do grupo que carinhosamente chamamos de “Exército da Psicomotricidade Relacional”, pelas trocas, partilhas e aprendizados compartilhados ao longo do percurso. Em especial, à nossa grande incentivadora, Isabel Belaguarda, cuja presença e força inspiram minha atuação como psicomotricista relacional.

Por fim, agradeço à Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, pela viabilização da pesquisa de campo e, com especial carinho, às **crianças** que participaram desta jornada, compartilhando histórias, olhares, sentimentos e encantos. Agradeço por confiarem em mim ao revelar seus sentimentos e emoções, não apenas durante a pesquisa, mas também ao longo da minha trajetória profissional junto a elas.

RESUMO

A saúde mental tem se consolidado, nos últimos anos, como uma pauta central no ambiente escolar, influenciando diretamente o rendimento, o comportamento e o desenvolvimento socioemocional. A pandemia da Covid-19 atuou como um catalisador desses desafios, acentuando o isolamento social e comprometendo o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes. A transição para o ensino remoto introduziu obstáculos tecnológicos e aumentou os níveis de estresse, enquanto o uso excessivo de telas, especialmente com jogos eletrônicos, agravou quadros de ansiedade, *bullying* e baixa autoestima. Diante desse cenário, reconheceu-se a importância da escola como espaço estratégico para a promoção da saúde emocional, destacando-se o papel das atividades voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para o processo de aprendizagem. Partindo dessa premissa, a presente investigação teve como objetivo compreender a percepção dos agentes envolvidos no cotidiano escolar (professores, gestores, psicomotricistas relacionais, crianças e responsáveis pelas crianças) sobre a contribuição da Psicomotricidade Relacional para a saúde emocional da criança e para o processo de aprendizagem. A pesquisa desenvolvida na perspectiva da abordagem qualitativa, utilizou a observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas e diário de bordo, envolvendo a comunidade escolar da Escola José Carlos da Costa Ribeiro, da rede pública de Fortaleza. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2014), possibilitou identificar percepções e significados organizados em quatro eixos temáticos: autorregulação emocional e saúde socioemocional das crianças; relações interpessoais e vínculos no ambiente escolar; motivação e engajamento para aprender; e práticas pedagógicas inovadoras e cuidado no contexto escolar. Os resultados evidenciaram que a Psicomotricidade Relacional, ao integrar movimento, afetividade e expressão simbólica, favoreceu avanços expressivos na autorregulação emocional, ampliando a capacidade das crianças de reconhecer e manejar emoções. Fortaleceu também nas relações interpessoais, promovendo vínculos mais empáticos entre pares e entre professores e estudantes, além de contribuir para o clima de confiança e pertencimento na escola. No eixo da motivação e engajamento, observou-se maior interesse e envolvimento das crianças nas atividades, que passaram a expressar-se com mais autonomia e prazer em aprender. No campo das práticas pedagógicas inovadoras, destacou-se a ampliação do olhar docente para metodologias mais lúdicas e centradas na experiência corporal e relacional. Já o cuidado escolar emergiu como dimensão ética e afetiva da convivência, fortalecendo a escuta e a atenção às necessidades emocionais das crianças. Contudo, constatou-se também a necessidade de ampliar a formação dos educadores para

sustentar essas práticas de modo contínuo e institucionalizado, superando resistências e limitações estruturais ainda presentes no cotidiano escolar. Esses resultados apontam para o potencial dessa abordagem não apenas como estratégia pedagógica inovadora, mas como recurso de cuidado e promoção da saúde mental no ambiente escolar. Espera-se que este estudo inspire novas práticas educativas, formações docentes e políticas públicas que reconheçam a centralidade do bem-estar socioemocional para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma escola mais acolhedora, humana e sensível à diversidade.

Palavras-chave: saúde emocional; psicomotricidade relacional; aprendizagem; competências socioemocionais.

ABSTRACT

In recent years, mental health has become a central issue in the school environment, directly influencing academic performance, behavior, and socio-emotional development. The Covid-19 pandemic acted as a catalyst for these challenges, accentuating social isolation and compromising the socio-emotional development of children and adolescents. The transition to remote learning introduced technological obstacles and increased stress levels, while excessive screen time, especially with electronic games, exacerbated anxiety, bullying, and low self-esteem. Given this scenario, the importance of the school as a strategic space for promoting emotional health has been recognized, highlighting the role of activities aimed at developing socio-emotional skills, essential for the learning process. Based on this premise, this investigation aimed to understand the perception of agents involved in daily school life (teachers, administrators, relational psychomotor therapists, children, and their guardians) regarding the contribution of Relational Psychomotricity to children's emotional health and the learning process. This research, developed from a qualitative approach, used participant observation, questionnaires, semi-structured interviews, and a logbook, involving the school community of the José Carlos da Costa Ribeiro School, a public school in Fortaleza. Content Analysis (Bardin, 2014) allowed for the identification of perceptions and meanings organized into four thematic axes: emotional self-regulation and socio-emotional health of children; interpersonal relationships and bonds in the school environment; motivation and engagement to learn; and innovative pedagogical practices and care in the school context. The results showed that Relational Psychomotricity, by integrating movement, affectivity, and symbolic expression, favored significant advances in emotional self-regulation, expanding children's ability to recognize and manage emotions. It also strengthened interpersonal relationships, promoting more empathetic bonds between peers and between teachers and students, in addition to contributing to a climate of trust and belonging at school. In terms of motivation and engagement, greater interest and involvement of children in activities was observed, with them expressing themselves with more autonomy and pleasure in learning. In the field of innovative pedagogical practices, the broadening of the teacher's perspective towards more playful methodologies centered on bodily and relational experience stood out. School care emerged as an ethical and affective dimension of coexistence, strengthening listening and attention to the emotional needs of children. However, the need to expand the training of educators to support these practices in a continuous and institutionalized way was also noted, overcoming resistance

and structural limitations still present in the daily school routine. These results point to the potential of this approach not only as an innovative pedagogical strategy, but also as a resource for care and promotion of mental health in the school environment. It is hoped that this study will inspire new educational practices, teacher training, and public policies that recognize the centrality of socio-emotional well-being for the integral development of the child and for the construction of a more welcoming, humane, and sensitive school to diversity.

Keywords: emotional health; relational psychomotor skills; learning; socioemotional skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Bairro Quintino Cunha.....	54
Figura 2 –	Alunos do 3º ao 6º ano.....	67
Figura 3 –	Unidas pelo coração.....	70
Figura 4 –	A escola é minha casa.....	71
Figura 5 –	Esperança em tempos de dor.....	72
Figura 6 –	Força e organização em equipe.....	73
Figura 7 –	Roda do afeto e da união.....	74
Figura 8 –	Lugar de pertencimento.....	75
Figura 9 –	Corpo em conflito: expressão inicial da agressividade.....	78
Figura 10 –	Vínculo seguro e aproximação afetiva.....	79
Figura 11 –	A estrutura dos rituais psicomotores: conversar, brincar e relaxar.....	80
Figura 12 –	Relato da criança.....	83
Figura 13 –	Linguagem ilustrativa da aluna depois de seu relato.....	86
Figura 14 –	Percepção sobre a influência da PR na sua forma de lidar com as discussões e desentendimentos.....	91
Figura 15 –	Proposição de mudanças para as sessões da Psicomotricidade Relacional na escola.....	92
Figura 16 –	Recomendação da PR para outras turmas.....	92
Figura 17 –	Partilha do que viveu nas sessões de Psicomotricidade Relacional.....	96
Figura 18 –	As brincadeiras mais marcantes nas sessões.....	97
Figura 19 –	Emoções vividas nas sessões de psicomotricidade relacional.....	98
Figura 20 –	A consciência emocional no dia a dia.....	99
Figura 21 –	Relacionamento e comunicação entre colegas.....	100
Figura 22 –	Trabalho em equipe e colaboração.....	101
Figura 23 –	Mudanças na atenção e participação nas aulas.....	103
Figura 24 –	Avaliação e recomendação das sessões.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Distribuição dos professores por faixa etária.....	108
Gráfico 2 –	Estado civil das participantes.....	128
Gráfico 3 –	Nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos.....	128
Gráfico 4 –	Situação profissional dos responsáveis pelos alunos.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Associação Brasileira de Psicomotricidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALECE	Assembleia Legislativa do Ceará
AMS	Acesso Mais Seguro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CE	Ceará
CHDR	Centro Humano de Desenvolvimento Relacional
CIAR	Centro de Internacional de Análise Relacional
CICV	Comitê Internacional da Cruz Vermelha
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GASP	Grupo de Apoio à Saúde do Professor
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMCE	Polícia Militar do Estado do Ceará
PR	Psicomotricidade Relacional
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PSE	Projeto Saúde na Escola
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SEDUC	Secretaria da Educação
SIMDA	Sistema de Monitoramento de Dados da Prefeitura de Fortaleza
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOC	Transtorno Obsessivo-Compulsivo
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	JUSTIFICATIVA.....	20
3	OBJETIVOS.....	23
3.1	Objetivo geral.....	23
3.2	Objetivos específicos.....	23
4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
4.1	A Escola como porta de entrada para o bem-estar: explorando as interfaces com a saúde mental infantil.....	24
4.2	Criança em tempos de mudança: desafios e cuidados com a saúde mental..	28
4.3	Processos de aprendizagem: dificuldades e potências cognitivas, emocionais e motoras.....	32
4.4	Psicomotricidade Relacional na escola: fundamentos, proposta, desafios e benefícios.....	34
4.4.1	<i>A proposta da Psicomotricidade Relacional na escola da Rede Pública de Fortaleza-CE.....</i>	41
4.4.2	<i>Demarcação do “setting” da Psicomotricidade Relacional.....</i>	45
4.4.3	<i>Materiais e o seu valor simbólico.....</i>	46
4.4.4	<i>Rituais da sessão e benefícios.....</i>	49
5	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	51
5.1	Desenho do estudo.....	51
5.2	Contexto.....	52
5.3	Crítérios e procedimentos para a seleção dos participantes da pesquisa.....	57
5.4	Procedimento de coleta e construção de dados.....	61
6	DIÁRIO DE BORDO: A EXPERIÊNCIA RELACIONAL COM OS ESTUDANTES.....	65
6.1	Primeira parte – Reencontro com memórias e experiências afetivas.....	66
6.2	Segunda parte – O sentir que se revela: resultados e impressões.....	69
6.3	A expressão ilustrativa como reflexo do processo psicomotor relacional dos estudantes.....	77
6.3.1	<i>A tensão à integração emocional.....</i>	78
6.4	Relato: O valor da criança e o olhar do educador.....	81

6.5	Relato verbal da professora Silva sobre a aluna e os efeitos da Psicomotricidade Relacional.....	84
7	APRENDER COM O CORAÇÃO: UMA ANÁLISE EMOCIONAL DOS ALUNOS DO 3.º E 4.º ANO.....	88
7.1	Perfil sociodemográfico e contextual dos estudantes.....	88
7.2	Mapa conceitual das respostas: temas emergentes das respostas.....	89
8	SENTIR, RELACIONAR, APRENDER: O OLHAR DOS ALUNOS DO 5.º E 6.º ANO.....	95
8.1	Percepção iniciais sobre as experiências em Psicomotricidade Relacional.....	95
8.2	Expressão emocional e desenvolvimento da autorregulação.....	98
8.3	Fortalecimento dos veículos e da comunicação interpessoal.....	100
8.4	Atenção engajamento e reflexão crítica sobre as sessões.....	102
9	OLHARES DOCENTES: SUBJETIVIDADE, EXPERIÊNCIA E IMPACTO PERCEBIDO NOS DISCENTES.....	107
9.1	A saúde emocional dos estudantes: perspectivas docentes.....	110
9.2	Estratégias pedagógicas para a promoção da saúde emocional.....	112
9.3	Desafios emocionais identificados no contexto escolar.....	115
9.4	Comportamentos infantis antes da Psicomotricidade Relacional: olhar dos professores.....	117
9.5	Relações entre educação, comportamento e valores no processo de ensino- aprendizagem: reflexões docentes.....	120
9.6	Impactos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento emocional	123
10	PERCEPÇÃO DOS RESPONSÁVEIS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL.....	127
10.1	Saúde mental e estratégias escolares para o bem-estar emocional.....	131
10.1.1	<i>Saúde mental, comportamento e desenvolvimento emocional dos estudantes no contexto escolar e os desafios antes da intervenção psicomotora: percepção dos responsáveis.....</i>	133
10.2	Percepções familiares sobre o impacto no desenvolvimento do estudante e perspectivas para políticas públicas educacionais.....	136
10.2.1	<i>A Psicomotricidade Relacional como política pública educacional.....</i>	139
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142

REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	162
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (NO CASO DO MENOR).....	165
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	168
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS.....	170
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ESCRITO (PARA SER PREENCHIDO PELOS ALUNOS DO 3º AO 4º ANO)).....	172
APÊNDICE F – ENTREVISTA ESTRUTURADA (CONDUZIDA PELO PESQUISADOR PARA ALUNOS DO 5º AO 6º ANO).....	174

1 INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, o mundo vem sendo determinado por diversas transformações, como avanços tecnológicos mudanças climática e instabilidades político-econômicas, que repercutem diretamente na saúde mental da população.

A pandemia de COVID-19, intensificou esse cenário: as taxas de depressão e ansiedade aumentaram mais de 25% no primeiro ano, somando-se aos quase um bilhão de pessoas que já viviam com algum sofrimento psíquico (OMS, 2022). Esses fatores impactaram profundamente as instituições educacionais que passaram a lidar com um número crescente de estudantes apresentando distúrbios de comportamento e dificuldades emocionais.

Essa preocupação não se restringe ao contexto pós-pandêmico. O relatório sobre a situação mundial da criança, reforça a necessidade de promover, proteger e cuidar da saúde mental de crianças e adolescentes, uma vez que mais de 13% dos jovens entre 10 e 19 anos vivem com um transtorno mental diagnosticado (Unicef, 2021). Tais transtorno repercutem no rendimento escolar, na evasão e nas demandas comportamentais, evidenciando a relevância da saúde mental como pauta pertinente e inadiável no âmbito escolar (OMS, 2021).

Nesta pesquisa, a saúde mental é compreendida como dimensão essencial do bem-estar humano e direito básico, associada tanto aos aspectos físicos quanto sociais. De acordo com a OMS, “Ter boa saúde mental significa conectar-se, funcionar, enfrentar e prosperar” (OMS, 2022, p. 14). Assim, a escola constitui espaço estratégico para o equilíbrio emocional das crianças.

Historicamente, a infância foi por muito tempo considerada um período livre de transtornos mentais. Apenas na década de 1950 consolidou-se a psiquiatria da infância e adolescência como especialidade, e nos anos 1990 avançou-se na construção de políticas públicas (Buchweitz; Mari; Kieling 2020).

Apenas a partir de 2010, os transtornos mentais na infância e na adolescência passaram a merecer análises aprofundadas que resultaram em estudos como o de 2015, uma metanálise da prevalência mundial de transtornos mentais na infância e adolescência (até 18 anos) que relatou uma taxa geral de transtornos mentais de 13,4% (IC95% 11,3%–15,9%). Os pesquisadores avaliaram que, em todo o mundo, aproximadamente 241 milhões de jovens apresentam algum tipo de transtorno mental, sendo os mais comuns os transtornos de ansiedade, transtornos disruptivos, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e transtornos depressivos (Buchweitz, 2020).

Estanislau e Bressan (2014) constataram que, contrariando a crença de que a

infância é um período invariavelmente feliz, 10 a 20% das crianças e adolescentes apresentam algum transtorno mental. O IBGE (2020) estimou que a população de 60 milhões de habitantes com menos de 19 anos, estimou que cerca de 8 milhões apresentam ao menos um transtorno mental diagnosticável.

Estanislau e Bressan (2014) constataram que, contrariando a crença de que a infância é invariavelmente feliz, 10 a 20% das crianças e adolescentes apresentam algum transtorno mental. O IBGE (2020) estimou que, de uma população de 60 milhões com menos de 19 anos, cerca de 8 milhões apresentam ao menos um transtorno mental diagnosticável. Estudos da Fiocruz (2022) apontam que 75% dos transtornos mentais se iniciam na infância e adolescência, metade deles até os 14 anos. Apesar dos avanços, desafios relacionados à rotulagem de certos comportamentos e preconceitos ainda persistem. Estudos da Fiocruz (2022) apontaram que 75% dos transtornos mentais se iniciam na infância e adolescência, e metade deles ocorre até os 14 anos. Apesar dos avanços, desafios relacionados à rotulagem de certos comportamentos e preconceitos ainda persistem.

Essa complexidade se manifesta no contexto da educação brasileira, onde a saúde mental constitui um desafio urgente, afetando diretamente o desempenho de estudantes e professores. Estudos da UNDIME (2023), indicam que a saúde emocional e a maior dificuldade para 75% das redes de ensino fundamental na rede pública. Além disso, a UNICEF (2021) alerta que os impactos da pandemia na saúde mental de crianças e adolescentes podem perdurar por anos. Diante desse cenário, torna-se essencial promover metodologias que fortaleçam a saúde mental nas escolas, considerando as relações socioemocionais como fator central.

Embora antes da pandemia já havia dados emergentes em relação à saúde emocional; após o isolamento os problemas de desequilíbrio emocional na infância tornaram-se mais visíveis. Carvalho (2020), relata que cerca de 10,8% a 12,7% da população infantil apresenta algum problema de saúde mental, especialmente ansiedade, problemas de comportamento, hiperatividade e depressão.

O relatório mundial sobre saúde mental da OMS indica a prevalência desses transtornos em crianças e adolescentes:

Cerca de 8% das crianças pequenas (com idades entre os 5 e os 9 anos) e 14% dos adolescentes do mundo (com idades entre os 10 e os 19 anos) vivem com uma perturbação mental. Um estudo nacional semanal nos Estados Unidos descobriu que metade da população, com transtornos mentais presentes na idade adulta se desenvolveram até os 14 anos; três quartos aparecem aos 24 anos. (2022, p. 44).

No Brasil, educadores e gestores da rede pública têm se preocupado com esses

dados, especialmente considerando os impactos do uso excessivo de tecnologias sobre interações sociais, hiperatividade e concentração (Silva e Sousa, 2023). Nesse sentido, a escola é chamada a atuar de forma proativa.

O contexto educacional reflete tais desafios, sendo fundamental que a escola valorize dimensões afetivas, princípios éticos e a promoção da saúde emocional, alinhada às competências gerais da BNCC, que enfatizam autoconhecimento, cuidado com a saúde física e emocional, autocrítica e empatia (Brasil, 2017).

As competências socioemocionais propostas pela BNCC evidenciam a importância do manejo das emoções, que se manifesta em diferentes espaços do cotidiano, contribuindo para decisões conscientes e éticas (Canetti; Paranaíba; Santos, 2021; Lima, 2023). O desenvolvimento dessas competências torna-se ainda mais urgente diante do aumento do sofrimento psíquico infantil e adolescente. Dados da RAPS indicam que, entre 2013 e 2023, os registros de ansiedade entre crianças e jovens superaram os de adultos pela primeira vez no Brasil (Folha de S.Paulo, 2024).

Nesse contexto, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral, prevenindo e reduzindo impactos de transtornos mentais por meio das competências socioemocionais (CSE). Tais competências incluem reconhecer, compreender e regular emoções, desenvolver empatia, manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis (Pereira, 2022).

Em Fortaleza, a Secretaria de Educação tem avançado, alinhando-se ao Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando currículos e práticas pedagógicas. Essa perspectiva dialoga com o Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) e com a Psicomotricidade Relacional, que integra dimensões emocional, cognitiva e social, promovendo ambiente educativo inclusivo e transformador (Vieira, Batista e Lapierre, 2013; Brackett, 2021).

Neste estudo, parte-se da premissa de que é possível desenvolver formas de lidar com emoções de maneira saudável, considerando a psicologia histórico-cultural, que evidencia a integração entre afetivo e cognitivo e o caráter sócio-histórico do sujeito (Vygotsky, 1987). A Psicomotricidade Relacional, ao focar na expressão corporal e na relação com o outro, surge como uma metodologia potencialmente eficaz para o desenvolvimento dessas competências em um contexto de crescente vulnerabilidade.

Surgem, assim, os seguintes questionamentos: Qual a contribuição da Psicomotricidade Relacional na saúde socioemocional e aprendizagem pós-pandemia? Como

educadores, gestores e responsáveis compreendem essa intervenção no contexto escolar?

O objetivo desta pesquisa é verificar a contribuição da Psicomotricidade Relacional para fortalecer e diversificar atividades docentes, investigando seus efeitos na saúde socioemocional e no aprendizado dos estudantes atendidos pelo projeto na escola José Carlos da Costa Ribeiro, distrito III da rede pública de Fortaleza.

2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa justifica-se pela relevância da Psicomotricidade Relacional (PR) como estratégia capaz de favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para que as crianças enfrentem os desafios cotidianos de forma equilibrada e consciente. Lapierre e Lapierre (2002) defendem que as primeiras experiências infantis são determinantes na formação da personalidade e das respostas emocionais que orientam a interação social e a construção da subjetividade. Além disso, a perspectiva lapierriana evidencia que o jogo espontâneo, a relação corporal e a expressão simbólica constituem vias privilegiadas para o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, empatia e autocontrole, articulando diretamente a PR às bases das habilidades socioemocionais valorizadas na literatura educacional contemporânea.

Nesse contexto, a Psicomotricidade Relacional foi introduzida na rede pública de Fortaleza em 2011, inicialmente como apoio ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Os dois primeiros anos foram dedicados à formação de professores como psicomotricistas relacionais, e o projeto foi efetivamente implantado em 2015. Atualmente, seis escolas municipais, cada uma com um psicomotricista relacional, desenvolvem a proposta junto aos alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, o que demonstra sua consolidação no âmbito da educação pública local.

Desenvolvido por André e Anne Lapierre na década de 1970, o método propõe uma educação que transcende o currículo tradicional, valorizando valorizando dimensões afetivas e emocionais como constitutivas do desenvolvimento humano. O trabalho em grupo, a comunicação corporal e o jogo espontâneo são apresentados como pilares estruturantes de uma educação integral (Batista et al., 2015). Essa compreensão reforça a pertinência de examinar como tais práticas se articulam ao desenvolvimento socioemocional — temática especialmente relevante no cenário educacional atual, no qual se reconhece a centralidade das emoções no processo de aprendizagem.

Durante e após a pandemia de COVID-19, os desafios emocionais e de aprendizagem tornaram-se ainda mais evidentes nas vivências escolares, se intensificando, a demanda por metodologias que considerem a criança em sua integralidade. Como destaca relatório da UNICEF:

Durante e após a pandemia de COVID-19, os desafios emocionais e de aprendizagem tornaram-se ainda mais evidentes nas vivências escolares, intensificando a demanda por metodologias que considerem a criança em sua integralidade. Como destaca

relatório da UNICEF:

Foram longos, longos 18 meses para todos nós – especialmente para as crianças e adolescentes. Com o lockdown nacional e restrições de movimento relacionados à pandemia, as meninas e meninos passaram meses indelévels de sua vida longe da família, de amigos, das salas de aula, das brincadeiras – elemento-chave da infância (Unicef, 2021, p. 3-7).

Nesse cenário global, com base na minha experiência como pedagoga e na atuação, ao longo de alguns anos, no projeto de Psicomotricidade Relacional (PR) desenvolvido na escola, observei um aumento significativo de comportamentos como desatenção, ansiedade e medo, especialmente após o período pandêmico. Tais fatores afetam diretamente o processo de aprendizagem e evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis às questões socioemocionais.

Diante dessas observações, surgiram questionamentos importantes: a metodologia da PR adotada na escola tem promovido impactos positivos no desenvolvimento socioemocional dos alunos? Tem contribuído para melhorias na motivação, no comportamento, na aprendizagem e no bem-estar? E como os agentes envolvidos no cotidiano escolar percebem esses efeitos?

Apesar de a PR estar presente na rede pública desde 2011, ainda são escassos estudos que avaliam de forma sistemática seus efeitos sobre o desenvolvimento socioemocional e o rendimento escolar, especialmente em contextos reais de prática pedagógica. Essa ausência de evidências consolidadas configura um gap de conhecimento que reforça a pertinência científica e a relevância social da investigação aqui proposta.

A partir dessas inquietações, decidi investigar a contribuição da PR para o fortalecimento e a diversificação das práticas pedagógicas, com ênfase nas suas implicações para a saúde socioemocional e o desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais atendidos pelo programa na Escola José Carlos da Costa Ribeiro, localizada no distrito III da rede pública de Fortaleza.

O objetivo é analisar, sob a ótica dos profissionais da comunidade educativa, em que medida essa abordagem pode influenciar positivamente a prática pedagógica, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e, consequentemente contribuindo para a melhoria o rendimento acadêmico. A PR, nesta compreensão, alinha-se a uma concepção integral de educação que procura equilibrar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da formação do aluno, contribuindo para um ensino mais completo e humanizado.

Este estudo insere-se em linhas de investigação que valorizam a saúde emocional e a aprendizagem significativa, destacando a importância da interação entre corpo, emoções e

ambiente escolar como elemento essencial para um ensino de qualidade. Com isso, espero fomentar uma reflexão mais profunda sobre o papel da saúde emocional no contexto educativo e sobre o potencial transformador de práticas pedagógicas que integrem essa perspectiva. Os resultados esperados visam ainda a fortalecer políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas inovadoras e integradoras, capazes de responder as reais necessidades dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa busca não apenas compreender, mas também contribuir para o avanço teórico e prático da Psicomotricidade Relacional no cenário educacional brasileiro, respondendo a uma lacuna ainda pouco explorada na literatura.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar a percepção dos diferentes agentes envolvidos no cotidiano escolar (professores, gestores, psicomotricistas relacionais, crianças e responsáveis pelas crianças) sobre a contribuição da Psicomotricidade Relacional para a saúde emocional da criança e favorecimento do processo de aprendizagem.

3.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os principais desafios emocionais, observados nas crianças por pais, gestores e professores, antes da intervenção psicomotora relacional;
- b) Analisar os discursos dos pais, professores e psicomotricista relacional sobre o comportamento das crianças, com foco no aspecto emocional, após a intervenção da Psicomotricidade Relacional;
- c) Investigar a influência da intervenção psicomotora relacional no processo da aprendizagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 A Escola como porta de entrada para o bem-estar: explorando as interfaces com a saúde mental infantil

Garantir a saúde mental e evitar transtornos psicológicos é essencial para aliviar o aumento dos desafios na área da saúde mental e otimizar o bem-estar geral de todos os indivíduos (OPAS, 2023). É fundamental refletir e reconhecer a importância da promoção e prevenção da saúde mental em toda esfera da saúde, do social e da educação, destacando o valor e a atenção a informações, reestruturando os ambientes que influenciam a saúde mental das pessoas.

No relatório Mundial sobre Saúde Mental, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirmou que:

A saúde mental é muito mais do que a ausência de doença: é uma parte intrínseca da nossa saúde e bem-estar individual e coletivo [...] precisamos transformar as nossas atitudes, ações e abordagens para promover e proteger a saúde mental, e para fornecer e cuidar dos necessitados. Podemos e devemos fazer isso transformando os ambientes que influenciam a nossa saúde mental [...], devemos intensificar nossa ação colaborativa para a saúde mental nos cuidados de saúde primária (OMS, 2022, p. 6).

É a partir da importância desses aspectos, com destaque intencional para a saúde mental infantil, que se chega à escola como local promotor de saúde, inclusive mental. Estanislau e Affonseca (2014) destacam a importância do sistema escolar como espaço estratégico para a prevenção de adoecimentos e a promoção da saúde mental, argumentando que escolas atuantes na identificação precoce de problemas emocionais e comportamentais podem implementar estratégias que fortaleçam o bem-estar dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define competências, habilidades e aprendizagens essenciais para os alunos em cada etapa escolar. É fundamental que as escolas promovam práticas que incentivem a saúde física e emocional dos estudantes, permitindo o desenvolvimento do autoconhecimento e controle emocional. Em suas competências gerais a BNCC para a importância de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2017, p. 10).

A BNCC estabelece diretrizes que valorizam o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao enfatizar a importância da saúde física e emocional, a Base reconhece a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais, como empatia, autocontrole, resiliência e cooperação.

Dessa forma, a escola não é apenas um espaço de formação humana, integrado a cognição e emoção. Essa abordagem, reforça a idéia de que tais dimensões são inseparáveis no processo formativo.

A escola contemporânea, enfrenta o desafio de adaptar-se a transformações sociais e tecnologias que exigem metodologias pedagógicas renovadas (Mendes, 2024). Nessa direção, professores são mediadores que facilitam a construção crítica, afetiva e reflexiva dos estudantes. A flexibilização curricular é central, integrando competências socioemocionais e preparando os alunos para desafios como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho colaborativo (Borges, 2024)

Esse contexto desafia a comunidade escolar, que precisa mesclar métodos inovadores e garantir experiências educativas significativas. A escola é interpretada como espaço coletivo onde vínculos se constroem e promovem o desenvolvimento integral.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a educação é “o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivas, emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças”. (Brasil, 2013, p. 17). Essa perspectiva sustenta que as escolas funcionam como pontos de saúde ampliados, capazes de ofertar promoção, prevenção e intervenções quando necessário (Brasil, 2013).

Nessa linha, educação e saúde, especialmente saúde mental, devem buscar práticas colaborativas para favorecer o bem-estar de crianças e adolescentes.

No 6º Fórum de Políticas Públicas para Saúde Mental na Infância (2024), Chiara Servilli, técnica da OMS (Organização Mundial da Saúde) afirmou que tratar de saúde mental de crianças e adolescentes é um desafio global associado ao fato de que 75% dos transtornos mentais começam antes dos 24 anos, o que torna central a atenção às crianças e adolescentes. Tanto Bressan como Servilli (2024) afirmaram que o fator que mais dificulta o acesso a serviços de saúde mental por parte de crianças e adolescentes não é a falta de equipamentos públicos ou de atenção por parte da escola, mas o estigma e o preconceito em relação aos transtornos mentais.

Destacamos que, no cenário atual, as instituições educacionais em geral têm uma demanda pela busca dos temas e ações relacionados à saúde mental, emocional, afetiva, socioemocional, entre outros, que são frequentemente abordados no campo educacional. A Lei n.º 14.819/2024, que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades

Escolares é um dos marcos atuais no campo educacional. Ela estabelece uma estratégia que integra ações de educação, saúde e assistência social para o cuidado psicossocial em contexto escolar, regulamentando a oferta de serviços nessas áreas. Essa Lei vem com o propósito de estabelecer ações para assegurar que a comunidade escolar tenha acesso à assistência psicossocial e conscientizar a sociedade acerca da relevância da saúde mental no ambiente escolar. Para Gabriela Mora (Unicef, 2022):

A escola é um lócus que precisa ser trabalhado no seu potencial para que aproveite cada vez mais essa capacidade de observação sobre um comportamento que seja diferente. As pessoas que estão ali no dia a dia com os adolescentes e crianças muitas vezes vão perceber primeiro quando algo não está legal, quando alguém está se sentindo afetado no seu bem-estar.

Tem-se que a escola é um local ideal para observar o que ocorre no cotidiano dos adolescentes e crianças, ela desempenha um papel significativo não só como um local de aprendizado, mas também como um ambiente de acolhimento e mudança pessoal. É importante ressaltar que não é responsabilidade dos educadores fazer diagnósticos ou tratar questões de saúde mental. No entanto, podem atuar como estratégicos para identificar situações desconfortáveis e encaminhá-las para instituições parceiras, além de oferecer um ambiente seguro para que as pessoas se expressem, afetando diretamente e de maneira positiva o desempenho dos estudantes e o ambiente escolar.

Para as instituições de ensino, essa integração educação e saúde representa um progresso, pois facilita a implementação de iniciativas de promoção e prevenção da saúde mental de todos os envolvidos no âmbito escolar, garantindo um desenvolvimento saudável e eficaz. Numa perspectiva histórica, tem-se que nosso País apresentou mudanças no que diz respeito ao detrimento de um modelo de assistência marcado por exclusão. Os estudos apontam que, ainda no início do século XX, as escolas separavam as crianças em "normais" e "anormais", com aquelas consideradas "anormais" sendo direcionadas a escolas especiais, acompanhadas por professores, médicos e psicólogos. Esse modelo visava a atender melhor suas necessidades, mas acabou reforçando a exclusão social. Com o tempo e o avanço dos Direitos Humanos, esse sistema de exclusão foi questionado e, gradualmente, tem sido abandonado. Hoje, defende-se uma educação inclusiva, em relação à qual as instituições e a sociedade se adaptem para integrar essas crianças nas atividades escolares e sociais (Generoso; Moreira, 2023).

A escola torna-se uma importante aliada em intervenções precoces, visto que sua função social, além de transmitir conhecimento, é de oportunizar e dar assistência para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. O foco mudou de reajustar as crianças às

normas sociais para uma proposta de inclusão, fundamentada em uma compreensão mais ampla das dificuldades e necessidades infantis. O objetivo agora é oferecer condições e recursos que garantam uma boa qualidade de vida, possibilitando que essas crianças aprendam, exerçam sua autonomia, sejam participantes sociais e desenvolvam suas capacidades. Assim, as escolas assumem um papel essencial na promoção da saúde mental na infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca a responsabilidade da escola em promover o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos de saúde mental. No artigo 29, a LDB estabelece que a educação infantil deve apoiar o crescimento das crianças de até cinco anos de forma completa, abrangendo as dimensões física, psicológica, intelectual e social (Brasil, 1996). Além disso, no artigo 36, parágrafo 5º, a LDB orienta que o currículo do ensino médio valorize a formação integral dos alunos, com foco tanto no desenvolvimento cognitivo quanto socioemocional. Essas diretrizes evidenciam o compromisso de uma educação que aborde a saúde mental como parte fundamental do aprendizado e do bem-estar dos estudantes.

Esses trechos da LDB indicam uma abertura para que as escolas adotem estratégias de promoção e prevenção em saúde mental, integrando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional. Esse compromisso é reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, destacam a responsabilidade da escola em promover atitudes positivas em relação à saúde pessoal e comunitária (Brasil, 1997). Essa incumbência da escola não é casual; ao contrário, ela se justifica por inúmeros fatores que convocam a instituição escolar a atuar como um espaço de apoio ao bem-estar das crianças. A abordagem integrada de saúde nos PCN reflete a importância de preparar os alunos para lidar com as emoções, a convivência e os desafios da vida, inserindo a saúde mental como um componente essencial do desenvolvimento integral promovido pela escola.

Nesse cenário, torna-se necessário situar metodologias que dialogam com essa perspectiva de desenvolvimento integral, entre as quais a Psicomotricidade Relacional se destaca por articular saúde, educação e dimensão emocional.

Do ponto de vista epistemológico, é relevante situar a Psicomotricidade Relacional (PR) como um campo híbrido entre saúde e educação, constituído por referenciais teóricos que compreendem o corpo como linguagem e a motricidade como expressão do sujeito. Essa condição liminar, entre práticas educativas e práticas de cuidado, permite que a PR opere tanto na promoção da saúde emocional quanto na mediação de aprendizagens, articulando dimensões afetivas, simbólicas e cognitivas.

Nesse sentido, inserir a PR no debate contemporâneo sobre saúde mental escolar significa reconhecê-la como uma metodologia que emerge de um corpo teórico próprio, sustentado por autores que compreendem o desenvolvimento humano de forma integrada. Assim, fortalecer o embasamento epistemológico da PR implica evidenciar seu fundamento interdisciplinar e sua relevância no campo das práticas corporais que articulam vínculo, emoção e aprendizagem.

4.2 Crianças em tempos de mudança: desafios e cuidados com a saúde mental

A infância ao longo da história teve mudanças e contextos sociais variados. A criança nem sempre foi prioridade, sendo, muitas vezes, excluída. Eram frequentemente utilizadas como ferramentas ideológicas pelos adultos, sem respeitar os estágios da infância como entendemos hoje. “A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim “homens de tamanho reduzido” (Aries, 1981, p. 18).

O conceito infância sofreu diversas alterações devido à forma como a sociedade era organizada. O historiador francês Philippe Ariès contribuiu para esse processo ao lançar o livro *História Social da Infância e da Família* (1960), abordando como a concepção da infância está ligada a uma construção social, suas intervenções e práticas na evolução da sociedade feudal para a industrial. As fases da infância eram inicialmente experimentadas por crianças de classes sociais privilegiadas, enquanto as oriundas de famílias de baixa renda ficavam expostas e desprotegidas, uma situação que ainda se mantém na atualidade.

A ideia de infância, marcada por preocupações educacionais e sociais, ganhou destaque apenas a partir da modernidade. No fim do século XVI e século XVII, houve um aumento na valorização da infância, refletido em mudanças de comportamento e na criação de uma literatura pedagógica voltada para pais e educadores.

Assim como o mundo e as sociedades se transformam com o passar do tempo, o conceito de infância também se transformou. Hoje, possuímos uma perspectiva distinta sobre o que é ser criança, o que se manifesta na forma como as crianças são tratadas e instruídas.

É claro que, ao analisar a situação atual de muitas crianças, percebemos que ainda há dificuldades no entendimento restrito sobre o real significado da infância e suas particularidades. Contudo, mesmo com os obstáculos presentes, a situação da infância já mostrou progressos significativos, principalmente no que diz respeito à formulação e implementação de políticas públicas de cunho social.

Quando a infância passou a ser considerada um problema econômico e político, houve incrementos na definição de políticas públicas para a infância, envolvendo várias áreas da intervenção do poder público: assistência social, saúde, educação, cultura, direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, entre outras. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo objetivo é garantir os direitos de criança e adolescentes, assegurando sua proteção integral e priorizando seu desenvolvimento em um ambiente seguro e saudável, o que, para Silva (2006), veio consolidar as diretrizes constitucionais já existentes, elevou a visibilidade das crianças e dos adolescentes brasileiros, pois deixaram de ser vistos como meros objetos da norma e se tornaram verdadeiros sujeitos de direito.

Especificamente no que concerne à educação, a Constituição Federal, no artigo 6º (1988), e o ECA, no artigo 4º (1990), incluem a educação como um direito universal, ao lado da saúde e do lazer (Brasil, 1988; 1990). Esses direitos são de responsabilidade do Estado e da família, e devem ser incentivados com o apoio da sociedade para garantir o desenvolvimento integral do indivíduo. Mesmo que o percurso tenha sido longo, a educação hoje é reconhecida como um direito básico de todos os cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), uma legislação específica para o setor educacional, estabelece as bases que contêm um conteúdo político e as diretrizes que conduzem a uma formulação objetiva da educação. Conforme o artigo 4º da LDB vigente, Lei n.º 9.394/96, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No artigo 26º, estabelece a necessidade de uma base nacional unificada para toda a nação. O Ministério da Educação (MEC), em 2017, aprova a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fornecendo diretrizes pedagógicas para a gestão educacional. Acerca do significado desse documento e seus propósitos, o MEC ressalta que: “A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017, p. 7).

Referente ao conteúdo deste documento, destacamos que há mais ênfase na importância do desenvolvimento da saúde emocional de alunos no ambiente escolar, e isso requer a procura por tópicos relacionados ao aprendizado de habilidades socioemocionais. Esse tem sido o centro de vários debates, além disso, termos, como saúde mental, inteligência emocional, afetividade, entre outros, têm sido frequentemente empregados para caracterizar essa faceta do desenvolvimento humano e são muito citados no campo educacional.

Alinhando a BNCC à realidade cearense, a Secretaria da Educação (SEDUC), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), publicaram

o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), em 2019, demonstrando claramente a intenção de promover a educação integral da criança e discutir o impacto do desenvolvimento das competências socioemocionais no processo da aprendizagem, além de enfatizar que "as emoções têm uma ligação profunda com o aprendizado". O documento traz (Ceará, 2019):

Compreendemos que, ao favorecermos o desenvolvimento da inteligência socioemocional, por certo formaremos seres humanos com forte senso de humanidade, portanto, mais comprometidos com as questões afetivo-sociais (p. 43) [...] (Almeja-se) viver melhor em grupo, a ser sensível ao ponto de vista ou aos sentimentos do outro, a cooperar em diferentes tarefas, a conhecer suas limitações e possibilidades, a aceitar-se e aos companheiros, a controlar seus impulsos e emoções, e a desenvolver variadas formas de comunicação e de expressão de afetos (p. 127). Crianças e crianças - Permite o compartilhamento de experiências e informações entre as crianças, propiciando ampliarem ou construírem conhecimentos e se desenvolverem na relação eu - outro (p. 127).

Facilitar a convivência com o outro é um elemento propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, como pertencimento, adquirindo lições de vida que influenciarão no crescimento socioemocional, diminuindo a probabilidade do surgimento de problemas psicológicos e emocionais, alcançando um bem-estar na fase adulta.

As instituições educacionais lidam com vários desafios que exigem alterações para satisfazer as necessidades da sociedade pós-moderna. Elas se distinguem não só pela facilidade de acesso à informação que afeta a saúde emocional dos alunos, mas também pelo estigma ligado à saúde mental na infância. Cada criança possui suas particularidades e as questões emocionais podem variar bastante. Os professores enfrentam o desafio de compreender e atender às diferentes necessidades de seus alunos e à resistência familiar que, muitas vezes, dificulta o acesso ao tratamento necessário, fundamental não apenas para o bem-estar das crianças, mas também para melhorar seu desempenho escolar.

O bem-estar emocional das crianças é uma preocupação crescente na contemporaneidade, especialmente devido ao aumento de diagnósticos de transtornos, como ansiedade, depressão e TDAH. Fatores como a pressão acadêmica, o uso excessivo de tecnologias e redes sociais, a falta de tempo para brincar livremente e as dificuldades no ambiente familiar podem contribuir para o adoecimento psíquico (Rufato, 2024). Esses desafios têm levado especialistas a enfatizar a importância de um olhar mais atento e cuidadoso sobre a saúde mental infantil.

Além dos fatores externos, como os mencionados, é crucial reconhecer também o impacto de fatores genéticos e neurobiológicos, que podem predispor a criança a desenvolver certos transtornos. A escola, por sua vez, muitas vezes não está preparada para lidar com essas questões, o que intensifica o estresse e a frustração da criança. Atividades que promovam o

autoconhecimento, a expressão emocional e a interação social saudável, bem como o fortalecimento de vínculos familiares, são essenciais para criar um ambiente de apoio ao desenvolvimento emocional.

A escola tem um papel fundamental nesse cenário, sendo, muitas vezes, o espaço onde os primeiros sinais de sofrimento emocional são percebidos. Além disso, promover ambientes escolares acolhedores pode prevenir o agravamento de questões de saúde mental, uma vez que ações educativas planejadas contribuem para o bem-estar emocional e social dos estudantes (DINIZ, 2023). A integração de programas que abordem a saúde mental de forma preventiva e contínua, com o apoio de psicólogos e pedagogos, é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, políticas públicas voltadas para a promoção da saúde mental nas escolas e no contexto social mais amplo são fundamentais para prevenir e tratar o adoecimento mental na infância.

No ano de 2021, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) incluiu a saúde mental de crianças e adolescentes no Tratado de Pediatria, destacando que a situação já era preocupante antes da pandemia, mas se intensificou devido a fatores, como falta de informações e a ausência de atividades sociais. No mesmo período, em parceria com o instituto Gallup, o Unicef apresentou o relatório "Situação Mundial da Infância 2021" - Na minha mente: promovendo, salvaguardando e zelando pela saúde mental infantil, ao enfatizar a saúde mental como um elemento importantíssimo.

Sabe-se que as crianças foram impactadas pela rotina que lhes foi imposta desde o início da pandemia. O acesso à escola e às atividades sociais foram aspectos que desapareceram da vida de várias crianças globalmente. O efeito que isso causou e ainda causa no desenvolvimento infantil é incalculável e ainda não foi totalmente entendido. Estudos como os de Pavone *et al.* (2020), com seu artigo “Surto de infecção por COVID-19 em crianças: medo e serenidade”, e de Theberath *et al.* (2022), com a contribuição acadêmica “Efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática de estudos de pesquisa”, indicaram que o isolamento social causou impactos negativos na infância, pois provocou mudanças nas dinâmicas sociais e emocionais, além de afetar o desempenho motor, que é fundamental nessa etapa da vida.

A pandemia da COVID-19 resultou em conflitos significativos no crescimento infantil, apresentando um cenário desafiador cujos impactos continuam sendo investigados. A interrupção do calendário escolar e das interações sociais impediu que muitas crianças vivenciassem experiências fundamentais para o seu desenvolvimento físico, emocional e social. Conforme destacado nos estudos citados, o isolamento social não só causou efeitos imediatos,

mas também pode deixar consequências a longo prazo. O cenário pandêmico reacendeu a relevância da escola e das interações sociais como alicerces do crescimento das crianças. Identificar os obstáculos que as crianças enfrentam é o primeiro passo para amenizar seus impactos e estabelecer rotas que promovam sua recuperação e desenvolvimento.

Diante do exposto, é relevante perceber a mudança na perspectiva da sociedade e sua percepção sobre essa etapa da vida, que vem impactando a maneira como a saúde mental infantil está sendo compreendida e abordada. Embora existam desafios, o ponto de vista mudou, tornando-se mais proativo em relação ao ambiente onde a criança se encontra, refletindo as complexidades de seu crescimento e buscando compreender e interagir com os aspectos que definem a infância e o processo de evolução.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que os desafios apresentados não dizem respeito apenas às condições externas da infância, mas envolvem também a compreensão de como emoção, corpo e aprendizagem se articulam no processo de desenvolvimento infantil.

Para além dos aspectos históricos e contextuais apresentados, torna-se necessário explicitar a relação intrínseca entre emoção e aprendizagem, uma vez que processos cognitivos não operam de forma isolada do estado emocional da criança. Evidências em neurociência educacional indicam que afetos regulam atenção, memória de trabalho e capacidade de resolução de problemas, influenciando diretamente o desempenho escolar. Desse modo, compreender o desenvolvimento infantil exige reconhecer que o corpo — em sua expressividade motora e afetiva — constitui via central pela qual a criança significa o mundo e constrói aprendizagens.

Neste ponto, a Psicomotricidade Relacional oferece um aporte teórico-metodológico consistente para integrar emoção e aprendizagem, pois promove experiências corporais que favorecem autorregulação emocional, vínculos seguros e capacidade simbólica — todos elementos reconhecidos como pilares do aprender.

4.3 Processo de aprendizagem: dificuldades e potências cognitivas, emocionais e motoras

O processo de aprendizagem envolve diversos fatores, que vão desde os aspectos cognitivos até os emocionais, sociais e culturais. As dificuldades de aprendizagem podem se manifestar de várias maneiras, como problemas de concentração, dificuldades em interpretar e organizar informações ou em reter conteúdo. Questões como dislexia, discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) são comuns e exigem estratégias pedagógicas diferenciadas (LIMA, 2024). Por outro lado, as potências cognitivas e emocionais

também desempenham papel essencial. Crianças com habilidades de resolução de problemas, pensamento criativo e forte inteligência emocional podem se destacar em diferentes áreas. Reconhecer tanto as dificuldades quanto os pontos fortes é fundamental para uma abordagem pedagógica mais personalizada, que valorize as individualidades dos alunos e promova um aprendizado significativo e colaborativo.

Além disso, o aprendizado infantil apresenta múltiplas dimensões, especialmente quando se observa o impacto de questões emocionais e comportamentais nas dificuldades de aprendizagem. Nesses casos, há uma interação complexa entre recursos cognitivos e demandas psicológicas, a qual é frequentemente intensificada por características físicas e comportamentos disruptivos, o que afeta diretamente o potencial de aprendizagem da criança.

A transição para o ensino fundamental, portanto, é um momento crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, envolvendo três importantes dimensões: cognitiva, psicossocial e ecológica. Esse período, que coincide com a terceira infância (dos seis aos 11 anos), é caracterizado por avanços significativos nas habilidades cognitivas, embora o desenvolvimento físico ocorra de forma mais gradual. Nesse estágio, o pensamento da criança se torna mais lógico e flexível, conforme descrito pela teoria piagetiana das operações concretas (Papalia; Feldman, 2013; Piaget, 2002).

As potências cognitivas se manifestam de forma notável por meio do desenvolvimento do raciocínio indutivo e dedutivo, onde a criança demonstra habilidades progressivas na compreensão de conceitos espaciais, relações causais e operações matemáticas. Com seis ou sete anos, surgem capacidades significativas como o cálculo mental e a resolução de problemas factuais, evidenciando o florescimento do pensamento lógico. Entretanto, é importante ressaltar que essas habilidades ainda estão circunscritas a situações concretas e ao presente imediato, demonstrando como o processo de aprendizagem evolui de forma progressiva e estruturada.

Nem sempre o processo de aprendizagem ocorre de forma plena e satisfatória. Há fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo que dificultam ou até impedem a aquisição de certos conhecimentos. Quando esses fatores interferem na aprendizagem, o estudante pode não alcançar o desempenho esperado para sua idade e capacidade intelectual. Nesses casos, adentra-se o complexo campo das dificuldades e transtornos de aprendizagem, em que tais obstáculos se encontram na interseção entre educação e saúde, constituindo-se um relevante desafio educacional e de saúde pública (Martins, 2024; De Lima, 2021).

A falta de consenso na definição dos termos que descrevem dificuldades e transtornos de aprendizagem gera confusões no meio acadêmico e prejudica a pesquisa. Termos

como "dificuldades de aprendizagem" e "transtornos de aprendizagem" são frequentemente usados de forma imprecisa, o que limita a compreensão das nuances dessas questões. Contudo, com os avanços nas áreas de psicologia, neurociências e educação, essa distinção se torna mais clara, permitindo uma visão mais refinada sobre as dificuldades e potências cognitivas e emocionais que influenciam o processo de aprendizagem.

É relevante observar que crianças que enfrentam simultaneamente dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais e comportamentais tendem a desenvolver um autoconhecimento mais fragilizado em comparação àquelas que enfrentam apenas dificuldades de aprendizagem. Isso ocorre porque essas crianças recebem, frequentemente, em sala de aula, avaliações negativas, que não apenas questionam sua capacidade de interação escolar, mas também impactam sua habilidade de interação social. Essa resposta negativa do ambiente pode prejudicar o desenvolvimento da autoestima e das habilidades sociais.

Crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem combinadas com problemas de comportamento desde o início da escolarização têm maior risco de sofrer uma queda no desempenho escolar ao longo do tempo. Essa combinação de desafios parece contribuir para o surgimento de comportamentos (des)adaptativos em longo prazo, o que dificulta ainda mais seu progresso escolar e social.

Estudantes que apresentam boa saúde mental, caracterizada por alto bem-estar psicológico e baixo sofrimento psíquico, tendem a desfrutar de maior aceitação social no ambiente escolar e demonstram melhor desempenho acadêmico em comparação aos colegas que enfrentam problemas psiquiátricos. Esses alunos costumam se sentir mais conectados à escola e exibem atitudes mais positivas em relação aos professores e à instituição de ensino. Ademais, manifestam comportamentos pró-sociais, têm uma autopercepção mais positiva e uma motivação acadêmica mais elevada. Esse perfil também está associado a menores índices de *bullying* e vitimização no contexto escolar (Arslan; Allen, 2020).

4.4 Psicomotricidade relacional na escola: fundamentos, proposta, desafios e benefícios

Para compreender os fundamentos, proposta, desafios e benefícios da Psicomotricidade Relacional, é necessário entender o percurso histórico da psicomotricidade que atravessou várias etapas de concepção e implementação, começando com estudos de neurologia e psiquiatria e evoluindo para uma área interdisciplinar focada na educação e no crescimento humano.

No livro *A Psicomotricidade no Processo de Aprendizagem Infantil*, Leticia

Brandão de Melo (2021) ressalta que a psicomotricidade teve suas raízes na neurologia, um campo da saúde, e não na educação. Inicialmente, no final do século XIX e início do século XX, médicos como Brodmann, Wernicke e Broca dedicaram-se ao mapeamento cerebral, buscando identificar no cérebro os males que acometiam o humano. Esses estudiosos, conhecidos como localizacionistas, acreditavam que cada sintoma estava relacionado a uma lesão específica no cérebro. Posteriormente, outro grupo de neurologistas, incluindo Ivan Pavlov, concentrou-se no funcionamento cerebral, desenvolvendo o modelo estímulo-resposta e a Teoria do Condicionamento.

Já no século XX, surgiu o terceiro ramo da neurologia: a neuropsiquiatria infantil. Esse campo, voltado para o estudo do desenvolvimento psíquico na infância, destacou-se por autores como Dupré. Vale lembrar que, diferentemente dos séculos anteriores, a infância passou a ser objeto de estudo somente no século XX.

Dupré, um neurologista francês, empregou a expressão psicomotricidade para estabelecer uma ligação entre a motricidade e a inteligência. Henri Wallon, psiquiatra, outra personalidade notável para os estudos na psicomotricidade. Em 1925, concentrou-se na investigação intencional do movimento humano. Ele vinculou o movimento corporal ao sentimento, à emoção, ao ambiente e aos costumes infantis. Levando em conta que o movimento psicomotor do indivíduo é um elemento crucial na formação do psiquismo (Levin, 2003).

A Psicomotricidade nasce da prática corporal que ultrapassa os conceitos biológicos e normativos da motricidade humana. Nesse contexto, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), fundada em 1980, desempenha uma função essencial, classificada, como uma 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 (SBP, 2007).

Conforme a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 1988), a psicomotricidade é definida como uma 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.

Contextualizando o conceito, Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 14) especifica que: “A psicomotricidade busca conhecer o corpo nas suas relações múltiplas: perceptivas, imaginárias e simbólicas, pretendendo assim, transformá-lo num instrumento de ação, relação e expressão com os outros”.

Levando em conta que a psicomotricidade busca compreender o corpo em suas múltiplas interações, visando a torná-lo um canal de ação e comunicação com os demais, essa

compreensão e interação com o ambiente fundamentam-se no corpo, que serve como alicerce para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional.

É através do corpo que o indivíduo entra em contato com o conhecimento. Do nascimento à idade adulta, o corpo vai registrando experiências e sentimentos, automatizando e dominando movimentos, ampliando sua capacidade de ação, produzindo padrões culturais e comportamentais. (Vieira, 2010, p.1)

O autor traz contribuições significativas ao campo, apresentando uma abordagem restauradora das emoções a partir do movimento corporal espontâneo. Seus seguidores, Vieira, Lapierre e Bellaguarda (2013), enriquecem o aporte teórico conceituando a prática na escola como uma ferramenta que busca trabalhar questões afetivas-emocionais e relacionais de crianças com um caráter preventivo e educativo, facilitando o desenvolvimento das competências e o processo da aprendizagem.

Segundo Lapierre e Lapierre (2010), ela não surge como uma opção prática voltada para o processo de adquirir conhecimentos sobre o modo de ter, mas sim para as possibilidades sobre o modo de ser baseado na ação motora, por meio do jogo simbólico vivido de forma espontânea e da atividade corporal. Essa estratégia de trabalho visa a uma pedagogia baseada no respeito, descoberta e desejo de aprender.

Considerada um importante aporte teórico-metodológico no campo educacional, especialmente na educação infantil, a Psicomotricidade Relacional (PR) propõe práticas pedagógicas voltadas à prevenção de dificuldades de aprendizagem e ao enfrentamento de questões socioemocionais e relacionais. De acordo com os pressupostos de Lapierre e Aucouturier (1984), essa abordagem promove a adaptação ativa da criança ao seu ambiente, incentivando a transformação de posturas comportamentais e o fortalecimento de atitudes positivas, essenciais para seu desenvolvimento pessoal e integral.

A Psicomotricidade Relacional (PR) atua como fundamento para a implementação de recursos pedagógicos, especialmente na educação infantil, com o objetivo de prevenir problemas de aprendizagem e questões sociorrelacionais. Isso possibilita que a criança se adapte constantemente, alterando suas posturas de maneira construtiva e desenvolvendo comportamentos positivos para o seu crescimento pessoal.

Essa abordagem trabalha a relação entre o corpo e as emoções no contexto da aprendizagem, possibilitando a exploração do movimento e o jogo como ferramentas para melhorar a interação social, a autoestima e o autocontrole. Por meio de atividades lúdicas, a Psicomotricidade Relacional contribui para que as crianças expressem suas emoções, lidem com conflitos e fortaleçam a confiança em si mesmas e nos outros.

Para que se chegasse até esse nível de compreensão, foi preciso beber na fonte dos teóricos sociointeracionistas (Wallon, 1995; Piaget, 1998; Vygotsky, 1984), que ajudam a compreender o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo enfatizando a relevância do campo emocional.

A psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky (1984), presentifica-se como Teoria de Interação, desenvolvimento e aprendizagem, que defende a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma social e colaborativa, sendo o desenvolvimento cognitivo da criança influenciado e estimulado pelo ambiente em que ela vive. Com base no referido autor, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1984, p. 98).

Esse conceito, ao ser aplicado ao contexto da saúde mental infantil, reforça a importância das interações sociais e do ambiente no processo de desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Vygotsky sugere que o crescimento individual está profundamente enraizado nas relações interpessoais e nas trocas culturais, o que significa que as crianças que vivem em ambientes estimulantes e afetivos têm maior chance de superar obstáculos emocionais e de aprendizado. Isso também ressalta o papel crucial de adultos, como professores e pais, no apoio ao desenvolvimento saudável da criança, oferecendo o suporte necessário em momentos desafiadores. Ao criar uma rede de apoio, que vai além da escola e inclui a família e a comunidade, é possível trabalhar de forma colaborativa para promover o bem-estar emocional, ajudando a criança a superar suas dificuldades iniciais e a desenvolver as competências necessárias para lidar com os desafios futuros.

Ao relacionar as perspectivas de Vygotsky e Wallon, pode-se observar uma complementaridade fundamental na compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à saúde mental. Vygotsky destaca o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo e emocional, enquanto Wallon enfatiza a interdependência entre o desenvolvimento biológico e social da criança. Juntas, essas abordagens sugerem que o ambiente social não apenas influencia o aprendizado e o bem-estar emocional da criança, mas também é indispensável para o desenvolvimento pleno de suas capacidades biológicas.

Para Wallon (1981), as relações recíprocas significam que desenvolvimento biológico e desenvolvimento social são, na criança, condição uns do outro. As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade, mas o meio social é a condição do desenvolvimento dessas capacidades. Vê-se que tanto Vygotsky quanto Wallon reconhecem que o desenvolvimento infantil é moldado por uma constante troca entre o indivíduo e o meio

em que está inserido. As interações sociais e a estimulação oferecida por esse meio não são apenas facilitadoras de aprendizado, mas são condições essenciais para que o potencial biológico e cognitivo da criança se realize. Dessa forma, a criação de um ambiente acolhedor e colaborativo, tanto em casa quanto na escola, torna-se vital não apenas para o desenvolvimento emocional, mas para o equilíbrio entre as dimensões biológicas e sociais que sustentam o crescimento saudável da criança.

Na obra *A evolução psicológica da criança*, Wallon (1995) analisa o desenvolvimento da criança inserida em um ambiente específico. O meio determina o potencial herdado geneticamente de uma pessoa. Segundo Wallon (1977),

a constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal. Os meios em que vive a criança e aqueles com que sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente (Wallon, 1977, p. 165).

Compreende-se, portanto, que o pensamento do autor enfatiza uma visão dialética do desenvolvimento infantil, em que a constituição biológica não é a única força determinante na trajetória da criança. Ao contrário, ele propõe que o meio em que a criança vive desempenha um papel essencial ao moldar seu potencial genético, atuando como uma espécie de molde que forma a sua personalidade e o seu desenvolvimento. Essa perspectiva reconhece a criança como um ser ativo, capaz de interagir com as circunstâncias e, inclusive, influenciar o próprio meio.

Outrossim, Wallon sugere que, ao longo do desenvolvimento, a criança é também guiada por suas aspirações e sonhos, mostrando que o crescimento humano não se limita às condições externas ou à biologia, mas inclui a subjetividade e a capacidade de escolha. Isso reforça a ideia de que o ambiente precisa ser enriquecedor, oferecendo estímulos positivos e oportunidades que permitam à criança explorar e expandir suas capacidades, sempre respeitando sua singularidade.

No contexto dos teóricos sociointeracionistas, convidar Piaget para dialogar nessa sessão é muito importante, ao destacar sua visão sobre a inteligência, que age por meio dos símbolos e dos gestos corporais, com sua formação iniciando-se a partir da atividade motora das crianças, especialmente nos primeiros sete anos de vida. Nessa mesma perspectiva, Silva, Sérgio e Silva (2023) ressaltam que a psicomotricidade está diretamente relacionada à integração entre os processos mentais e as habilidades motoras, e que o brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem significativa. Conforme Piaget, é possível se distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança: o psicossocial, que diz respeito ao que é aprendido do exterior, por meio da transmissão

familiar, escolar e educativa em geral, e o espontâneo ou psicológico, que consiste no desenvolvimento da inteligência em si, aquilo que a criança descobre sozinha.

A partir dessa compreensão, Piaget, desempenha um papel central no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e suas conseqüentes implicações educacionais, implicando que as atividades pedagógicas oferecidas às crianças devem ser espontâneas e não impostas, realçando a relevância de um aprendizado autêntico.

Assim, sua teoria introduziu uma nova visão para as teorias de aprendizagem, evidenciando que as crianças desempenham um papel central em sua formação educacional. Elas se integram ao ambiente e o interpretam de maneira ativa. Essa relação evolui em fases, avançando conforme a criança amadurece e se relaciona com o mundo. O objetivo de Piaget era compreender a maneira como as pessoas manuseiam a informação ao longo da vida.

Para o autor, o desenvolvimento humano é constituído por etapas que resultam do amadurecimento do sistema nervoso em contato com o mundo físico e social. Piaget (1923) descreveu quatro fases de evolução cognitiva: sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal, cada fase com suas próprias características e limitações. Segundo ele, a criança aprimora o raciocínio lógico por meio dos conceitos de tempo, espaço, movimento, velocidade e causa, os quais contribuem para o desenvolvimento da maturidade. No decorrer do desenvolvimento infantil, a criança exibe três funções de inteligência: a prática é uma delas, relacionada à construção do pensamento por meio da ação, ou seja, a ação precede o ato de pensar. Com a inteligência representativa, acontece uma adaptação entre os saberes já existentes e os novos; já a inteligência organizacional diz respeito à maneira como usamos nosso próprio corpo. São processos de formação que seguem o indivíduo por toda a sua existência.

Ao reconhecermos a importância do conhecimento das diferentes fases e conceitos associados ao desenvolvimento infantil, é possível alcançar uma compreensão mais holística da criança, permitindo a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes que favoreçam o desenvolvimento das suas competências e estimulem, de forma significativa, o seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação deve proporcionar à criança um desenvolvimento completo e dinâmico, desde a fase sensório-motora até a fase operatória abstrata. A escola deve se basear nos esquemas de assimilação da criança, sugerindo atividades desafiadoras que causem desequilíbrios e reequilíbrios constantes, incentivando a descoberta e a construção do saber.

Portanto, o desenvolvimento da aprendizagem está relacionado com o meio em que

se está inserido. Ao entrar em contato com novos estímulos, ocorre a necessidade de adaptação, gerando um equilíbrio sobre o que supostamente se tem contato, unindo com o novo conhecimento e gerando readaptação do aprendizado.

A partir dessas bases teóricas, tem-se a dimensão da importância de focar no desenvolvimento humano visando ao fomento da saúde infantil. Considera-se que a Psicomotricidade Relacional utiliza o movimento e a ludicidade no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Acredita-se que sua implementação nas escolas possa ser um método benéfico para melhorar a saúde emocional e promover a ampliação e o aprimoramento do aprendizado dos alunos.

Diante desse contexto, a Teoria da Psicomotricidade Relacional desvenda uma prática onde a ênfase no psiquismo não se concentra primariamente na intelectualidade ou na racionalidade, mas, sim, nos elementos afetivos e emocionais do corpo em movimento, o qual se relaciona com o outro e com o ambiente, ou seja, o corpo e sua atividade motora em todas as suas dimensões. A concepção de André Lapierre rompe com a abordagem puramente racional e funcional das teorias da Psicomotricidade, as quais, inicialmente, se dedicavam apenas à ideia de um corpo instrumental, somente corretivo, e à reeducação de crianças com problemas psicomotores. Nesse processo, ele evolui para uma prática corporal de interação (Lapierre, 2002).

A Psicomotricidade Relacional na escola torna-se essencial com uma abordagem preventiva que combina dois elementos fundamentais da existência humana: a inteligência e a afetividade, com o objetivo de:

[...] Favorecer e organizar as experiências corporais. [...] de aprender, de conceitualizar e de intelectualizar a experiência vivida. Ao mesmo tempo, a riqueza e a variedade das atividades corporais com os diferentes objetos postos à disposição das crianças permitem sair de uma programação demasiado dirigida e ir para uma pedagogia, quem sabe mais aberta, da descoberta na qual a criança está estreitamente vinculada à busca e é livre em certa medida, para desenvolver os temas que lhe interessem. (Vieira; Batista; Lapierre, 2005, p. 143).

No ambiente escolar, essa prática vai muito além do desenvolvimento da coordenação motora, integrando o desenvolvimento emocional, social e afetivo das crianças. Essa abordagem se torna ainda mais relevante quando consideramos o atual contexto educacional, em que as instituições de ensino são pressionadas a cumprir objetivos e índices de avaliação que valorizam o rendimento escolar e a eficiência produtiva. O foco excessivo nesses aspectos pode acabar por negligenciar o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, o qual é essencial para uma formação integral.

4.4.1 A proposta da Psicomotricidade Relacional na escola da Rede Pública de Fortaleza-CE

A implantação da Psicomotricidade Relacional na escola pública de Fortaleza é um projeto pioneiro no setor público brasileiro para auxiliar a prática pedagógica e contribuir com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Segundo o Relatório do Projeto-Piloto em 2015, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) com o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), atualmente Centro Humano de Desenvolvimento Relacional (ÍNTEGRA – CHDR), em 2015, promoveu um curso de especialização de dois anos de formação para professores da rede pública, em que esses professores passaram a atuar diretamente nas escolas, ao aplicar a Psicomotricidade Relacional em estágios supervisionados, gerando impactos positivos no comportamento e aprendizado dos alunos.

Diante dos resultados das intervenções, a SME decidiu, em 2013, aprofundar a pesquisa sobre os impactos da Psicomotricidade Relacional no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Em 2014, a pesquisa foi coordenada por Maria Isabel Bellaguarda Batista, com apoio financeiro da SME, e contou com renomados pesquisadores da UFC e especialistas do CIAR, sob a supervisão científica de Anne Lapierre e Leopoldo Vieira.

O objetivo inicial da pesquisa era abranger 30 escolas, sendo 5 de cada regional, selecionadas pelos seus respectivos coordenadores, com base em dois critérios: alta taxa de violência e baixa de alfabetização. No entanto, surgiram inicialmente alguns obstáculos que demandaram a reorganização do projeto, resultando na redução do número de escolas atendidas para 18, devido a diversas limitações. As escolas selecionadas foram:

Regional I:

- Escola Municipal 2 de Dezembro
- Escola Municipal Dom Hélder Câmara
- Escola Municipal Maria Roseli Lima Mesquita

Regional II:

- Escola Municipal Professora Josefina Parente de Araújo
- Escola Municipal Monteiro de Moraes
- Escola Municipal Professor Ernesto Gurgel

Regional III:

- Escola Municipal Professora Maria Liduina Corrêa Leite

- Escola Municipal Francisca Fernandes Magalhães
- Escola Municipal Professor Geraldo Milton de Sá

Regional IV:

- Escola Municipal Carolina Sucupira
- Escola Municipal João Hildo de Carvalho Furtado
- Escola Municipal Papa João XXIII
- Escola Municipal José Batista de Oliveira

Regional V:

- Escola Municipal Murilo Aguiar
- Escola Municipal Professor José Círio Pereira Filho
- Escola Municipal Raimundo Moreira Sena
- Escola Municipal Jornalista João José Blanchard Girão da Silva
- Escola Municipal João Saraiva Leão

Conforme o Projeto-Piloto (2015), a redução ocorreu devido à falta de compreensão dos gestores sobre os benefícios da Psicomotricidade Relacional, à ausência de estrutura física adequada, à dificuldade das escolas em adquirir os materiais necessários para as sessões e à limitação na lotação de professores especializados. Com a diminuição das escolas, o total de crianças atendidas correspondeu a 3.473 crianças, com idade de 6 a 8 anos do 1º e 2º anos do ensino fundamental. No término desta investigação, os dados coletados foram examinados e documentados no Relatório do Projeto-Piloto para a introdução da Psicomotricidade Relacional nas escolas públicas municipais de Fortaleza, divulgado em 2015.

Pode-se afirmar que a pesquisa evidenciou resultados significativamente positivos sobre os índices dos problemas de comportamento, do repertório de habilidades sociais, comportamento pró-social e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, resultantes da intervenção em Psicomotricidade Relacional. Aponta, ainda, para uma relação direta entre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a melhoria da aprendizagem. Os resultados positivos irrefutáveis, observados nesta pesquisa, permitem que se afirme a viabilidade de desenvolvimento do trabalho com a Psicomotricidade Relacional na escola como atividade complementar ao trabalho pedagógico. O método atendeu às necessidades das crianças tanto em relação às dificuldades comportamentais como em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. (Batista *et al.*, 2015, p. 137)

Portanto, após esses anos de trajetória, o projeto continua reconhecido como Programa de Psicomotricidade Relacional na Escola, porém, se mantém com as mesmas adversidades. Conforme o relatório anual que resume as informações sobre os atendimentos, relatado em uma entrevista pela coordenadora da Psicomotricidade Relacional da academia do professor de Fortaleza, em 2023, havia, na rede municipal de ensino, 09 psicomotricistas

relacionais, cada uma localizada em uma escola diferente, integrantes do programa. Esse grupo acompanhou um total de 1.400 alunos que receberam acompanhamento semanalmente.

O fato de nove psicomotricista relacionais estarem em diferentes escolas demonstra o empenho em descentralizar os serviços e assegurar que o programa atinja um público mais vasto. No entanto, levando em conta a quantidade de alunos na rede municipal, a assistência ainda é restrita, indicando a necessidade de ampliação.

Essa iniciativa marca uma conquista significativa no campo educacional, pois integra essa prática ao cotidiano escolar de maneira estruturada, com atendimentos que acontecem de forma regular. Esse trabalho não só representa uma inovação no âmbito das políticas públicas de educação, como também reforça a importância de estratégias pedagógicas que priorizam o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a saúde física, emocional e social dos alunos, e incorporando essa prática ao dia a dia escolar de maneira organizada, com atendimentos realizados regularmente, um avanço importante na área da educação como uma aposta metodológica inovadora e significativa (Batista *et al.*, 2015).

O método da Psicomotricidade Relacional, criado pelos educadores André Lapierre e Anne Lapierre, defende uma educação que considera para além dos conteúdos do currículo formal: a atenção aos aspectos afetivos e emocionais, priorizando o desenvolvimento integral da criança, tendo como foco principal o trabalho em grupo, ao enfatizar a importância da comunicação corporal e do jogo espontâneo (Batista *et al.*, 2015). Essa abordagem é considerada como uma ferramenta eficiente para uma comunicação social, que possibilita à criança, ao adolescente e ao adulto a expressão e resolução de conflitos.

Com as mudanças sociais da atualidade, as quais afetam a construção das subjetividades, a Psicomotricidade Relacional torna-se particularmente essencial. Em um cenário educativo geralmente centrado em objetivos e resultados, essa metodologia se sobressai como uma opção que prioriza a saúde emocional e a qualidade de vida emocional das crianças. Frequentemente, a pressão por desempenho ignora essa dimensão, resultando em problemas emocionais e comportamentais que prejudicam a saúde infantil. (Vieira; Batista; Lapierre, 2013).

Atualmente, esse assunto é abordado pela mídia e cada vez mais se encontram perguntas e respostas sobre as habilidades e desafios das crianças, mesmo que essa questão seja reconhecida há muito tempo.

as crianças com dificuldades de aprendizagem tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmos indicadores de dificuldades acadêmicas, sociais e familiares. Comparativamente a estas crianças, aquelas com bom

desempenho parecem sentir-se mais felizes e satisfeitas, identificando-se com indicadores de sucesso acadêmico, social e familiar. (Stevanato *et al.*, 2003, p. 72).

De acordo com os autores Rawson e Cassady (1995); Rock, Fessler e Church (1997), além de problemas de aprendizado, algumas pessoas podem ter um autoconceito mais negativo do que aquelas que apenas enfrentam problemas de aprendizado. Essas dificuldades infantis estão geralmente ligadas a questões de outra natureza, principalmente de caráter comportamental e emocional. Portanto, a promoção da saúde na infância deve ser abordada de forma abrangente, especialmente no ambiente escolar, ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos.

Nesse contexto, a Psicomotricidade Relacional pode contribuir para a superação dessas dificuldades, auxiliando no ajuste positivo de comportamentos, como agressividade, inibição, excesso de agitação, dependência, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), medo, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), frustração e baixa autoestima em crianças que apresentam esses distúrbios comportamentais, sociais e cognitivos na escola, proporcionando condições propícias para as demais aprendizagens escolares como no processo perceptivo-motor, já que os sinais precisam ser transcritos para o papel, ao obedecer a um padrão estabelecido, com restrições de tempo e espaço.

Motricidade e aprendizagem caminham juntas; por meio do corpo (primeiro meio de comunicação com outro ser humano), o indivíduo descobre e conhece o mundo. Trabalhar as relações sociais no cotidiano escolar na perspectiva da Psicomotricidade Relacional consiste em viver e instigar a aprendizagem, na qual o afeto, a ação (corpo e movimento) e o respeito à singularidade estão inseridos, baseando-se no desejo e não somente na lógica do dever. Desta forma, professor e aluno solidificam relações de confiança e segurança necessárias ao investimento em possibilidades de descobrir e ampliar conhecimentos e assumem a co-autoria na construção do saber, fazendo valer o papel social da educação e confirmando a afirmação de André Lapierre: “o desejo de aprender é um componente secundário do desejo de agir, do desejo de SER.” (Vieira, 2009, s. p.)

Portanto, essa prática vai além da mera coordenação motora, abrangendo dimensões emocionais, afetivas e sociais fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças saudáveis. Segundo Vieira (2013), os benefícios da Psicomotricidade Relacional incluem o fortalecimento do desenvolvimento emocional, que favorece a manifestação e a gestão das emoções, promovendo a autoconfiança e a autoestima. Tem-se o aperfeiçoamento das competências sociais, ao promover a comunicação e interação com os demais, que incentiva a empatia e a colaboração.

A integração corporal, que auxilia no desenvolvimento da consciência corporal, aprimora a coordenação motora e o entendimento do próprio corpo. Ademais, a diminuição da ansiedade, por meio de atividades recreativas, possibilita aliviar tensões e diminuir a ansiedade

e o incentivo à criatividade, além disso, estimula a expressão criativa e a improvisação, ao possibilitar que as crianças descubram novas maneiras de se expressar e reforçar os laços, criando vínculos mais sólidos entre o grupo.

Considera-se que vale a insistência dessa prática na instituição educacional devido aos seus muitos benefícios, como a melhoria das competências socioemocionais; a redução de comportamentos agressivos e ansiosos; e o fortalecimento dos laços afetivos e sociais entre os alunos, o que tende a fortalecer o indivíduo e as relações nos sistemas sociais, como escola e família.

Contudo, mesmo com os progressos na implementação da PR em algumas escolas públicas de Fortaleza e em outros setores, como na saúde, que indicam um aumento na valorização dessa prática, reconhecendo a relevância das interações emocionais e afetivas no desenvolvimento infantil, o desafio de expandir essa prática nas escolas públicas persiste, ao enfrentar dificuldades em diversos aspectos, como financeiro, infraestrutura, resistência de alguns profissionais da educação que se agarram a métodos de ensino convencionais centrados em números e nas políticas públicas para estabelecer a prática no currículo escolar de maneira organizada e a capacitação de professores competentes, com foco na saúde emocional das crianças.

A principal dificuldade enfrentada ao propor uma nova prática no ambiente escolar é a falta de interesse em compreender e vivenciar a proposta. A inovação consiste em romper com as práticas preexistentes, especialmente quando isso ocorre com base em descobertas inéditas, inovadoras que desafiam as práticas anteriores.

4.4.2 Demarcação do “*setting*” da *Psicomotricidade Relacional*

Na Psicomotricidade Relacional, a expressão “*setting*” é empregada para designar o local, a estrutura e as circunstâncias onde a intervenção acontece. Esse “ambiente” vai além do físico (o local onde as atividades ocorrem), que abrange também os elementos emocionais, afetivos e relacionais que definem a interação entre indivíduos, ao incluir estudantes, docentes e demais participantes. A “demarcação” desse espaço envolve criar as condições adequadas para que as atividades de Psicomotricidade Relacional ocorram de forma eficiente, ao levar em conta as dinâmicas emocionais, a comunicação e a expressão dos participantes. Em Psicomotricidade Relacional, o *setting* caracteriza-se por ser um espaço simbólico, continente, desculpabilizante em que se valoriza a importância da organização do espaço e do tempo (Vieira; Batista; Lapierre, 2005).

O espaço deve ser amplo, com dimensões adequadas para o jogo sensório-motor, ou seja, que não limite a área de ação do grupo participante. No entanto, é fundamental que não seja muito grande, pois isso pode resultar em um distanciamento excessivo entre as crianças; nem muito pequeno, pois desse modo pode gerar agressividade entre o grupo. É imprescindível manter limpa, conservada e eliminar itens e móveis que possam causar lesões físicas nas crianças.

Ao longo da sessão, é necessário manter o ambiente fechado e estabelecer condições que assegurem o sigilo. É importante que seja emocionalmente significativo e que a comunicação corporal e a linguagem do jogo sejam utilizadas para expressar sentimentos, desejos, pulsões, medos, conflitos, descobertas que não podem ser expressas no ambiente real. O *setting* não pode ser arrumado de forma fixa ou repleto de objetos aleatórios, mesmo que pareça atraente e seguro. O material usado possui características físicas, pedagógicas e simbólicas. Esses materiais auxiliam o psicomotricista relacional a compreender a comunicação que se estabelece durante o jogo espontâneo. É importante explorar o espaço de maneiras diferentes, prestando atenção no simbolismo de cada ambiente. Todo o processo deve refletir possibilidades de encontro consigo e com os outros por meio da vivência simbólica de jogos que representam a própria vida.

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005), a Psicomotricidade Relacional visa a promover a expressão plena tanto de professores quanto de alunos, de maneira que a escola ofereça experiências no nível afetivo, ao favorecer a reconstrução e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, além de sua inserção social.

4.4.3 Materiais e o seu valor simbólico

No âmbito da Psicomotricidade Relacional, os elementos do jogo presentes têm um papel significativo no crescimento físico, emocional e social dos participantes. Quando selecionados e organizados corretamente, esses recursos podem fomentar a criatividade, a comunicação e a interação entre os envolvidos, ao proporcionar uma experiência rica e relevante. Cada recurso utilizado apresenta propriedades físicas, pedagógicas e simbólicas. Esses recursos ajudam a entender a interação estabelecida com a criança durante a brincadeira espontânea.

De acordo com a obra de Vieira, Batista e Lapierre (2005), há uma classificação dos materiais. A **bola**, por exemplo, é um objeto dinâmico que permite várias interações, como pegar, quicar, lançar e defender. Possibilita jogos estruturados e, ao mesmo tempo, desperta

memórias de experiências passadas ligadas à figura materna, ao revisitar vivências regressivas. Permite uma interação a distância, que expressa o desejo de contato com o outro. O **bambolê** é um elemento tangível que traz movimento ao jogo. Simbolicamente, pode representar diferentes formas, como uma casa, útero materno, símbolo de união, prisão ou veículo, entre outros. Igualmente pode ser usado para delimitar espaços, auxiliando na criação de limites.

A **corda** é um material maleável, disponível em várias cores e tamanhos, favorece o fortalecimento de vínculos e carrega significados regressivos ou agressivos. É usada em jogos estruturados, como cabo de guerra, pular corda (individual ou em grupo) e de equilíbrio, adaptando-se às habilidades de cada participante. O **bastão** é um material usado como flutuador de piscina, apresenta textura leve, flexibilidade, cores vibrantes e tamanhos variados. Simbolicamente, associa-se à agressividade e ao poder, remetendo à figura paterna. Pode ser visto como uma arma, como uma espada, uma flecha ou uma metralhadora, contribuindo para a demonstração de poder e permitindo uma aproximação, mesmo sem contato físico direto. As **caixas e jornais** com vários tamanhos são usados para construção e destruição. Simbolicamente, as caixas têm um caráter regressivo ligado à figura materna, evocando proteção, cuidado e segurança. Os jornais facilitam a expressão de impulsos regressivos e agressivos, permitindo brincadeiras simbólicas sem culpa, como bagunça, destruição e organização.

Segundo Vieira (2005), eles liberam impulsos agressivos sem culpabilização. Os **tecidos** estimulam a criatividade e as fantasias, com um caráter regressivo, representando o desejo de proteção e retorno à segurança, proporcionando a formação de ambientes que permitem estar só ou com companhia, ao provocar sentimentos de satisfação, repulsa ou receio de envolvimento, seja com adultos ou crianças.

Para o psicomotricista relacional, existe um material com uma função essencial que simboliza o espaço pessoal dentro do setting, o **tapete**, investido de significado afetivo, representando uma “casa” que transmite segurança e acolhimento. Permite o psicomotricista observar as crianças, oferecendo limites e apoio emocional. A organização do tapete expressa cuidado e poder simbólico, ao reforçar a autoridade e o papel protetor do profissional, reconhecido pelas crianças como figura de segurança e estabilidade.

Outro recurso específico utilizado na sessão é o corpo do psicomotricista e da criança. Ao contrário dos elementos externos, o corpo é um componente vivo, dinâmico e extremamente relevante, o qual permite trocas e interações autênticas e instantâneas. Por meio de gestos, posturas, proximidade ou distância, o corpo da criança expressa e reage aos seus estados internos, possibilitando ao psicomotricista adaptar o seu acompanhamento de acordo

com as demandas do momento. Assim, ele contribui para a construção de confiança e segurança, fundamentais para que a criança possa explorar as suas emoções e os seus limites de maneira equilibrada.

Para Vieira (2005), o corpo é a primeira ferramenta de conhecimento e de exploração do ser humano diante do mundo, podendo ser expresso por meio do som, dos gestos, da tonicidade, das suas carências afetivas, bem como das necessidades físicas e cognitivas.

A comunicação corporal é carregada de valores e componentes emocionais. O gesto, o olhar, o tônus muscular não são apenas estímulos nervosos, mas a expressão de nosso imaginário, consciente e inconsciente. É uma comunicação arcaica, pois relembra a vida intrauterina, e por isso tão profunda. Nesse tipo de comunicação é difícil enganar os outros, pois expressa sem palavras, o que está presente em nossos sentimentos. (Vieira; Batista; Lapierre, 2013).

A Psicomotricidade Relacional dá importância a essa comunicação não verbal, usando o corpo como um canal para trazer à luz sentimentos e imaginários profundos, ao auxiliar em processos de cura, autoconhecimento e crescimento emocional.

Observa-se que todos esses recursos são mediadores do movimento e das ações dinâmicas com o conteúdo significativo para um desenvolvimento global da criança, porém é importante ressaltar que, ao planejar uma sessão, é fundamental realizar uma escolha cuidadosa, conforme as necessidades de cada grupo, e a quantidade de materiais utilizados, pois em certos momentos a presença de muitos objetos ou a falta deles pode proporcionar à criança uma exploração mais intensa das suas emoções e a formação de vínculo mais significativo com o material presente.

Ao distribuir corretamente os materiais, o especialista possibilita que o ambiente se torne um ambiente propício para a expressão da vida emocional da criança, conduzindo-a de maneira sutil para um maior vínculo consigo mesma e com os demais.

Em Psicomotricidade Relacional os objetos, quaisquer que sejam, são, em primeiro lugar, utilizados na ação dinâmica, onde alguém lhes dá movimento ou se movimenta com eles. Esse movimento do objeto, prolongamento da pessoa, ajuda a investir no espaço e assegurar-se dentro desse mesmo espaço. Esse procedimento, aliado ao deslocamento em todos os sentidos através da trajetória dos objetos, significa simbolicamente ser aceito dentro do espaço dos outros e aceitar os outros dentro do seu espaço, significa ampliar os seus limites. (Vieira *et. al.*, 2005, p. 67)

Na Psicomotricidade Relacional, a adição de novos recursos pode trazer um aprimoramento no ambiente terapêutico e maximizar os benefícios do trabalho corporal e emocional. Os recursos específicos são fundamentais para o aprimoramento de habilidades motoras, sensoriais e emocionais, no entanto, nesse novo contexto educacional, com tantas demandas emocionais e sociais, pode-se atualizar a forma de conduzir uma sessão, conforme

as deficiências que apresentam no grupo, com a introdução de novos materiais ao expandir as opções no cenário, que traz inovação e estimula o envolvimento. Cada novo recurso será agregado com o foco de estímulos à descoberta de variadas formas de movimento, percepção e expressão, ao contribuir para o crescimento da independência e da habilidade de se adaptar da criança. Ademais, novos recursos auxiliam o profissional na criação de ambientes divertidos e desafiadores, ao oferecer jogos mais variados e criativos que mantêm a motivação e o interesse.

4.4.4 Ritual da sessão e benefícios

A Psicomotricidade Relacional possui uma estrutura nas suas sessões que consiste basicamente em três fases: o ritual de recepção, a sessão em si e o ritual de encerramento.

No ritual de entrada, as crianças são recebidas com o pedido para deixarem os sapatos em um cantinho organizado e logo todos se sentam no tapete, um ponto de referência e segurança durante a sessão, local onde começam e terminam as sessões. Nesse momento, o grupo começa a experimentar a Psicomotricidade Relacional e se descreve como será conduzida a sessão, que enfatiza as regras e limites, a importância de não machucar o seu corpo ou dos colegas, além de zelar pela conservação do ambiente e dos recursos fornecidos para o jogo.

No segundo momento, o qual é a sessão em si, as crianças experimentam atividades sensório-motoras, como jogos de descarga, descoberta e desinibição, que permitem que elas testem e aperfeiçoem toda a sua capacidade corporal. O simbolismo é vivenciado por meio da utilização de materiais, ambientes, interações com outras pessoas e argumentos durante a realização de jogos.

No ritual de saída, ocorre um relaxamento prévio e cada participante compartilha as suas vivências durante a sessão. Nesse momento, o psicomotricista enfatiza os aspectos positivos vivenciados pelas crianças durante a sessão, que continua a trabalhar a autonomia e a responsabilidade destas quando elas recolhem e calçam os sapatos.

Conforme Leopoldo Vieira (2005), no espaço relacional, é essencial que as crianças se concentrem nas suas qualidades e habilidades, ao valorizar o que conseguem realizar em vez de se preocuparem com o que lhes falta. Sugere que a melhor forma de ajudar uma criança a superar os seus desafios é incentivá-las a deixar de lado o foco nas suas limitações.

Nesse cenário, a criança é percebida na totalidade, e o psicomotricista assume uma atitude de escuta, com auxílio, interação, proposição e incentivo à prática psicomotriz. A intervenção deve se fundamentar em situações que permitam superar os obstáculos presentes e promover a flexibilidade e a liberdade de expressão gestual, em um ambiente que seja

permissivo, seguro e divertido.

Diante desse contexto, a Psicomotricidade Relacional na escola cria um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento global da criança e promove expressão, criatividade e comunicação emocional de forma lúdica. Por meio do corpo, a criança fortalece vínculos afetivos, coordenação e percepção corporal, o que favorece a autonomia e responsabilidade. Essa prática incentiva a interação social e o respeito ao próximo, ao contribuir para habilidades socioemocionais essenciais, como foco e autocontrole. Ao integrar corpo, mente e emoções, a Psicomotricidade Relacional também melhora o aprendizado formal, auxiliando na gestão do estresse, na motivação e no envolvimento escolar.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os percursos metodológicos que apresento a seguir foram influenciados pela complexidade dos fenômenos observados, conduzindo-me a caminhos inesperados. Fatores internos e externos impactaram diretamente o planejamento e as ações da investigação. Inicialmente, idealizei um estudo com observação participante nas sessões de Psicomotricidade Relacional, contudo, devido a circunstâncias, como a licença da psicomotricista relacional e episódios de violência nas imediações da escola, foi necessário proceder às alterações no percurso da investigação. Desse modo, iniciamos o nosso percurso de investigação em campo, ajustando metodologias e estratégias à realidade encontrada.

5.1 Desenho do estudo

A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia qualitativa à luz de Minayo *et al.* (2024), que pressupõe uma análise no campo dos sentidos e significados, considerando o meio social em que o objeto de estudo está inserido. Trata-se de um estudo de caráter exploratório e longitudinal, uma vez que foi utilizado um mesmo instrumento de construção de dados em dois momentos distintos, permitindo observar possíveis mudanças nas percepções dos participantes ao longo do tempo.

Neste estudo, recorreu-se a diversas estratégias de construção de dados e a múltiplas fontes de informação, tais como entrevistas semiestruturadas, diário de bordo, documentos internos da secretaria da escola, questionários sociodemográficos, registros de áudio e vídeo, bem como ilustrações. Os instrumentos foram aplicados a estudantes, professores, gestores e responsáveis pelos alunos que participaram da prática da Psicomotricidade Relacional, no contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida.

A investigação foi concebida como uma atividade científica que, por meio da indagação e da reconstrução da realidade, contribui para a atualização da prática educativa, estabelecendo uma articulação entre pensamento e ação. Nesse sentido, Minayo (2021, p. 17) afirma que: “a pesquisa social é uma atividade científica básica que, através da indagação e (re) construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade, assim como vincula pensamento e ação”,

A estrutura da investigação desenvolveu-se em três fases fundamentais: (1) a fase exploratória, destinada ao amadurecimento do objeto de estudo e à delimitação do problema de investigação; (2) a fase de trabalho de campo, que consistiu na recolha dos dados empíricos; e

(3) a fase de análise, dedicada à interpretação do material.

Para a construção de dados, foram realizadas as seguintes etapas:

- Etapa 1: Autorização institucional para a realização da pesquisa na escola, que dispõe da infraestrutura necessária para o desenvolvimento do estudo;
- Etapa 2: Contato direto com professores e gestores e a psicomotricista Relacional, aos quais foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando a sua colaboração. Foi disponibilizado tempo suficiente para que professores, gestores e psicomotricistas relacionais preenchessem os respectivos questionários;
- Etapa 3: Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a alunos e respectivos responsáveis legais. As entrevistas com os responsáveis foram realizadas de forma flexível, no momento em que estes compareciam à escola para deixar ou buscar seus filhos, respeitando a disponibilidade de cada participante.
- Etapa 4: Realizou-se a observação participante e a construção do diário de bordo ao longo de três meses, com objetivo de proceder à análise sistemática das informações obtidas.

Registra-se que todas as imersões no campo e o início da construção dos dados foram realizados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, obtida em 24 de janeiro de 2025, conforme o Parecer n.º 7.343.801 e CAAE 81537724.7.0000.5054. O projeto seguiu integralmente os preceitos éticos estabelecidos na Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

5.2 Contexto

A realidade da alfabetização permeia vários obstáculos para muitas escolas públicas brasileiras. Segundo o Relatório da Pesquisa “Alfabetiza Brasil – Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças” (Brasil, 2023, s. p.), os dados do sistema de avaliação da educação básica revelam um cenário preocupante, especialmente após o período da pandemia de COVID-19. Observa-se uma considerável defasagem na aprendizagem dos alunos, contrariando os objetivos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o final do 2º ano do ensino fundamental. Esses dados indicam que muitas crianças em idade de alfabetização não têm atingido os níveis de proficiência esperados, o que exige intervenções pedagógicas e estratégias educativas diferenciadas para garantir a equidade na aprendizagem

(Brasil, 2023).

No Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) tem desempenhado um papel essencial no monitoramento da qualidade do ensino, servindo de apoio à formulação de políticas educacionais eficazes. Os resultados obtidos são compartilhados com professores e gestores, que, com base nesses dados, podem rever práticas pedagógicas e implementar estratégias mais eficazes de ensino.

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza tem como objetivo principal garantir o êxito e a qualidade do ensino de todos os estudantes e o bem-estar de toda a comunidade escolar. A Rede Municipal procura fornecer e fortalecer métodos e práticas de trabalho desenvolvidos pelos professores no sentido de facilitar a permanência, o desenvolvimento e fortalecimento das competências previstas para o ensino fundamental, que promove aprendizagem significativa, com o foco nas desigualdades. Dessa forma, tem como metas alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano do ensino fundamental I e a continuidade na elevação dos indicadores de aprendizagem dos estudantes (Canal Educação, 2024).

Nesse contexto, a SME aplica diversos projetos voltados para o desenvolvimento integral dos alunos, entre os quais se destaca a Psicomotricidade Relacional (PR), introduzida em 2015. Esse projeto visa a apoiar o desenvolvimento socioemocional das crianças, melhorar a adaptação às rotinas escolares, promover a inclusão e, conseqüentemente, contribuir para uma aprendizagem mais eficaz

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro, situada na Rua Pio Saraiva, n.º 335, no bairro Quitino Cunha, pertencente à Regional III. A instituição integra o projeto desde 2019. Fundada em 12 de outubro de 2004, a escola tem desempenhado um papel significativo na formação educacional e cidadã dos estudantes da região. Inicialmente, atendia à educação infantil (creche e pré-escola) e ao ensino fundamental I. A partir de 2022, passou a oferecer também os anos finais do ensino fundamental. Atualmente, atende aproximadamente 800 alunos nos turnos da manhã e da tarde, abrangendo os segmentos do ensino fundamental I e II.

A escola conta com uma boa infraestrutura, incluindo biblioteca, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta, pátio amplo, refeitório, sala dos professores e acesso à internet banda larga. Também possui instalações adaptadas para garantir a acessibilidade de alunos com deficiência. A alimentação escolar é oferecida regularmente, como parte do cuidado integral aos estudantes. (Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro. Informações institucionais. Documentação interna, 2025).

O entorno da escola localiza-se em uma área urbana densamente povoada, o bairro

Quintino Cunha, pertencente à Regional III de Fortaleza. Segundo Dias (2023), dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2010) indicavam que o bairro contava com uma população superior a 47 mil habitantes, o que o colocava entre os mais populosos da capital cearense. No entanto, estimativas mais recentes apontam uma leve redução, com cerca de 38 mil moradores.

De acordo com o Sistema de Monitoramento de Dados da Prefeitura de Fortaleza (SIMDA, 2023), o bairro Quintino Cunha apresentava, em 2022, uma população estimada em 38.717 habitantes, número que confirma a tendência de diminuição observada em levantamentos anteriores. Essa variação pode estar relacionada a diferentes critérios metodológicos utilizados pelos órgãos de pesquisa ou à delimitação territorial adotada, que pode ou não incluir áreas limítrofes, como o bairro Olavo Oliveira.

Ainda conforme Dias (2023), o bairro enfrenta sérios desafios do ponto de vista socioeconômico. Em 2010, Quintino Cunha ocupava a 95ª posição no ranking de renda entre os bairros de Fortaleza, refletindo um dos piores indicadores socioeconômicos da cidade. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) registrado foi de apenas 0,055, o que evidencia as dificuldades da população local em acessar serviços básicos, como saúde, educação e renda.

Figura 1 – Bairro Quintino Cunha



Fonte: Google (2025)¹.

A escolha da instituição baseou-se na curiosidade em compreender a percepção da comunidade escolar sobre o programa de Psicomotricidade Relacional implementado na escola. Buscou-se analisar qual tem sido a sua contribuição, considerando que o programa já é

¹ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps> Acesso em: 10 mar. 2025.

desenvolvido há cinco anos. Para além disso, outros fatores, como o contexto de vulnerabilidade social em que a escola está inserida, também foram determinantes para essa escolha.

Essa vulnerabilidade torna-se ainda mais evidente ao analisarmos o bairro onde a escola se localiza. A comunidade enfrenta desafios significativos relacionados à violência urbana e à exclusão social. Conflitos entre facções criminosas têm gerado confrontos frequentes, atos de intimidação e controle territorial, com registros de ameaças, pichações e expulsões forçadas de moradores (O Povo, 2024; 2025). A região onde se localiza essa instituição encontra-se marcada por constantes episódios de violência armada e disputas entre facções. Segundo reportagem da *Folha da Segurança* (2025, s. p.), “a rivalidade entre essas facções pode gerar um ciclo de violência que afeta não apenas os envolvidos na criminalidade, mas também a população civil”. Esse cenário compromete a saúde emocional de estudantes e familiares, dificultando o rendimento escolar e o convívio social. Além disso, os baixos resultados educacionais obtidos pela escola em avaliações externas, como o SPAECE, somados aos índices insatisfatórios de alfabetização, refletem as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, a qual atua em um ambiente permeado por instabilidade e insegurança.

Nesse sentido, a escolha da Escola José Carlos da Costa Ribeiro se justifica por ela representar um espaço simbólico e concreto de resistência pedagógica dentro de um território afetado por múltiplas formas de vulnerabilidade. A investigação sobre a eficácia e a receptividade do programa de Psicomotricidade Relacional, nesse contexto, permite não apenas compreender os impactos da proposta sobre os sujeitos envolvidos, mas também revelar como iniciativas escolares podem contribuir para ressignificar trajetórias de crianças e adolescentes expostos à violência e à desigualdade estrutural.

Devido à sua localização numa área de risco, a escola integra diversas iniciativas de apoio psicossocial e educativo, como estratégia de enfrentamento das vulnerabilidades que afetam o cotidiano escolar. Dentre elas, destaca-se a participação no programa Acesso Mais Seguro (AMS), desenvolvido em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), cujo objetivo é minimizar os impactos da violência armada e garantir a continuidade dos serviços públicos no território escolar (CICV, 2023; Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020).

Além da implementação da Psicomotricidade Relacional, a escola também desenvolve ações integradas com o Projeto Saúde na Escola (PSE), promovendo a atualização vacinal, avaliações psicossociais e nutricionais, atividades físicas, reforço escolar e ações preventivas contra a violência. Soma-se a isso a participação no Projeto Paz nas Escolas, voltado para a construção de valores, a convivência democrática, a promoção dos direitos

humanos e a inclusão social.

Outro destaque é o envolvimento da comunidade escolar com os programas PROERD e PROERD Kids, voltados à educação preventiva sobre drogas e à valorização da vida, com atuação em diferentes níveis de ensino (PMCE, 2024). Tais iniciativas contribuem para a criação de um ambiente pedagógico mais seguro, acolhedor e transformador, reforçando o compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos seus alunos.

A escola conta também com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), direcionado a alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, garantindo um ambiente inclusivo e acessível. Essa informação é confirmada em registros oficiais do Censo Escolar da Educação Básica e em bases públicas de dados educacionais, que indicam a existência de uma Sala de Recursos Multifuncionais vinculada à unidade (INEP, 2020; Escolas.com.br, 2024). Além disso, relatórios e publicações da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza evidenciam o compromisso da rede com políticas de inclusão, por meio da oferta do AEE e da formação continuada de professores voltada para o atendimento às diferenças (Fortaleza, 2023).

Essa preocupação com a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos está alinhada à percepção de que esse processo é contínuo e fortemente condicionado por fatores socioeconômicos adversos. Estudos brasileiros recentes demonstram que condições como insegurança alimentar, baixa escolaridade materna, falta de estimulação no lar, acesso precário a serviços públicos essenciais, moradia inadequada e privação de direitos básicos impactam gravemente em diversos domínios do desenvolvimento — cognitivo, emocional, motor e social.

Por exemplo, o Projeto PIPAS (Primeira Infância Para Adultos Saudáveis), realizado em 2023 pelo Ministério da Saúde em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, foi desenvolvido para acompanhar o desenvolvimento de crianças nas principais cidades do Brasil. Para isso, os pesquisadores entrevistaram os responsáveis por 13.425 crianças de 0 a 5 anos durante a Campanha de Multivacinação de 2022, avaliando diferentes áreas do desenvolvimento, como habilidades motoras, cognitivas, de linguagem e socioemocionais. O estudo identificou que 10,1% das crianças de até 3 anos estão em risco de desenvolvimento aquém do esperado, especialmente aquelas em famílias com insegurança alimentar, menor escolaridade materna e pouca estimulação doméstica (Agência brasil, 2023).

Além disso, o relatório Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil demonstra que mais de 50% das crianças e adolescentes de 0 a 17 anos vivem sob múltiplas formas de privação de direitos, como acesso à educação, saneamento, moradia, água potável, entre outros (Unicef, 2023). Essas condições adversas afetam não só etapas iniciais do

desenvolvimento, mas também podem comprometer aprendizagens futuras, saúde mental, autoestima e socialização.

A revisão integrativa de Silva e Oliveira Leite (2023) reforça que a desigualdade social no Brasil está associada a maiores incidências de estresse, problemas emocionais e de saúde mental em crianças, interferindo diretamente no desenvolvimento comportamental, cognitivo e socioemocional. Se essas desigualdades não forem enfrentadas por meio de políticas públicas intersetoriais e efetivas (saúde, educação, assistência social), seus efeitos negativos tendem não só a se perpetuar, mas a se agravar ao longo das gerações seguintes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental adotar estratégias que promovam o desenvolvimento integral dos alunos no ambiente escolar. A Psicomotricidade Relacional (PR) surge como uma abordagem capaz de contribuir para o desenvolvimento socioemocional, auxiliando os estudantes a lidar com emoções, resolver conflitos e tomar decisões responsáveis. Essa necessidade foi ainda mais evidente no pós-pandemia, período em que se observou aumento de distúrbios comportamentais e dificuldades de aprendizagem. Para compreender o impacto da PR, esta investigação concentrou-se nas percepções dos estudantes, de seus responsáveis e dos profissionais que convivem diariamente com eles, analisando os efeitos dessa abordagem no cotidiano escolar.

5.3 Critérios e procedimentos para a seleção dos participantes da pesquisa

Para analisar as possíveis contribuições da Psicomotricidade Relacional para a saúde emocional da criança e para o processo de aprendizagem, considerou-se relevante compreender a percepção dos agentes envolvidos no cotidiano escolar: professores, gestores, psicomotricista relacional, crianças e seus responsáveis legais.

Os gestores, professores e psicomotricista relacional, por estarem próximos à rotina dos alunos, apresentam-se como agentes ativos no processo de desenvolvimento da aprendizagem. São sujeitos importantes na identificação das crianças que apresentam dificuldades e potenciais comportamentais, sociais e cognitivas. Esses profissionais estão aptos a reconhecer necessidades, avaliar práticas pedagógicas, metodologias implementadas e informar as melhores estratégias para atender a essas demandas, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e de qualidade.

Durante o processo de investigação, foi fundamental reconhecer a criança como sujeito central e ativo da pesquisa, e não apenas como objeto de observação. A escuta de suas expressões corporais, verbais e emocionais, registrada no diário de bordo, revelou nuances

significativas sobre como elas vivem, sentem e atribuem sentido ao espaço escolar. As anotações construídas a partir da convivência direta nos encontros realizados para a coleta de dados, somadas à experiência prévia da pesquisadora nas sessões de Psicomotricidade Relacional desenvolvidas na escola, possibilitaram compreender dimensões do aprender que emergem do afeto, do jogo e da interação espontânea.

Essa perspectiva se alinha ao que defendem Oliveira e Fochi (2023), ao destacarem que reconhecer a criança como produtora de cultura e sentido implica assumir uma escuta atenta e respeitosa às suas múltiplas linguagens, compreendendo que cada gesto e expressão constitui uma forma legítima de comunicação e construção de conhecimento.

De modo semelhante, Rinaldi (2020) ressalta que a escuta pedagógica da criança requer uma postura ética e sensível, capaz de acolher sua voz e reconhecer suas intenções comunicativas, ainda que expressas pelo corpo, pelo silêncio ou pelo gesto. Além disso, as crianças também se expressaram por meio de desenhos, os quais se revelaram registros simbólicos de suas experiências e sentimentos, complementando as observações corporais e emocionais realizadas durante os encontros.

Nessa linha, Tudge e Hogan (2022) observam que a pesquisa com crianças deve se desenvolver em um contexto relacional, no qual o adulto-pesquisador atua como mediador e observador atento, interpretando com respeito as manifestações da infância. Compreender o ponto de vista da criança em sua originalidade é tão importante quanto o do adulto, pois sua interpretação nasce do sentir, do estar e do próprio eu. Essa experiência evidenciou, no diário de bordo, a potência da Psicomotricidade Relacional como via de expressão das emoções, da autonomia e do vínculo entre o corpo, o sentir e o aprender.

A partir dessa compreensão, tornou-se necessário ampliar o olhar investigativo para além das expressões da criança, integrando as percepções de outros atores da comunidade escolar. Essa ampliação permitiu articular as vozes das crianças com as dos professores, gestores e responsáveis, compondo um quadro mais completo e relacional da realidade estudada.

A participação de estudantes e de responsáveis legais reforça a importância da inclusão e da escuta ativa no processo educativo. Estudos recentes demonstram que a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Por exemplo, pesquisa qualitativa comparando a participação familiar em escolas públicas e privadas evidenciou efeitos significativos dessa interação nas dimensões afetiva e cognitiva da aprendizagem, reforçando a necessidade de maior integração entre esses atores De Araújo Martins; Vaz; Camargo, 2022, p. 129). Da mesma forma, Alcântara e Resende (2025) destacam

que a presença ativa dos familiares na gestão escolar contribui para a construção e o fortalecimento das práticas pedagógicas, valorizando a corresponsabilidade na educação dos estudantes. Nesse contexto, a escola também desempenha um papel importante ao orientar os pais, oferecendo informações e apoio em diversos aspectos para que, juntos, possam garantir uma educação integral.

O ambiente familiar influencia o processo de aprendizado, sendo essencial a colaboração entre a escola e a família para um desenvolvimento harmônico. Os pais fornecem informações essenciais para entender a criança e promover seu desenvolvimento de forma mais abrangente e detalhada. Da mesma forma, o envolvimento das crianças na pesquisa, por meio de suas expressões, oferece visões autênticas de como elas interpretam suas experiências, interações e desafios, enriquecendo as observações dos profissionais.

Combinar as perspectivas de crianças e responsáveis oferece uma compreensão mais integral do processo de aprendizagem e do desenvolvimento socioemocional. As diferenças observadas entre os contextos escolar e familiar tornam possível a realização de intervenções mais específicas e adequadas às necessidades identificadas.

A coleta de informações a partir de múltiplas fontes, como entrevistas, questionários, documentos institucionais, observações, diário de bordo e produções gráficas das crianças, permitiu uma análise mais ampla e fundamentada. Esse cruzamento de dados favoreceu a construção de estratégias pedagógicas e socioemocionais mais personalizadas, promovendo a autoestima e incentivando a participação ativa das crianças.

Segundo Santana (2022), o recurso à triangulação contribui para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, ao articular diferentes perspectivas e instrumentos de recolha de dados. Suto *et al.* (2021) reforçam que a triangulação atua como estratégia de rigor interpretativo nas investigações qualitativas, fortalecendo a credibilidade das interpretações ao confrontar e articular evidências oriundas de múltiplas fontes e técnicas. Estudos sobre práticas escolares em Psicomotricidade Relacional evidenciam que a triangulação favorece leituras mais contextualizadas das percepções de professores, alunos e responsáveis, permitindo evidenciar sentidos emergentes nas interações e na vivência pedagógica (Venâncio; Feller; Vieira, 2022; Bersch; Piske, 2020).

A partir dessas evidências, é possível ressaltar a função do psicomotricista relacional no contexto educacional. Esse especialista desempenha uma função única e indispensável, ultrapassando as questões físicas ou motoras, ao incorporar elementos emocionais e relacionais no crescimento das crianças. O psicomotricista relacional colabora com a escola e a família, trazendo benefícios ao oferecer uma perspectiva mais completa das

dificuldades e competências da criança. Ademais, contribui para o suporte emocional e social, promovendo segurança e confiança em um ambiente que valoriza todos os aspectos do bem-estar dos estudantes. Assim, sua participação junto ao grupo de professores, em interação com outros profissionais, crianças e responsáveis, é indispensável para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Considera-se que:

A qualidade de educação do aluno sobressai através do profissionalismo do diretor e demais funcionários, experiências formativas, conhecimentos, e utilização de experiências aos obstáculos que aparecem no cotidiano escolar. É necessário a utilização do poder democrático institucional, onde existe uma parceria em realização das funções, e podem expressar suas opiniões, e atribuírem sugestões em melhorias na unidade. (Costa, 2022, s. p.).

Esse pensamento ressalta a relevância do ambiente educacional colaborativo para a excelência do ensino. O desempenho dos estudantes está fortemente associado ao profissionalismo e dedicação do corpo docente e da gestão. A implementação de uma administração democrática possibilita a participação ativa de todos os participantes, que manifestam suas opiniões e propõem aprimoramentos. Esse ambiente de diálogo e colaboração é importante para estabelecer uma instituição de ensino que realmente satisfaça as necessidades dos alunos e os prepare para a vida.

A partir da consideração desses aspectos da prática educacional, buscou-se a participação de atores sociais representando diferentes segmentos da instituição de ensino, no intuito de captar a compreensão e concepção acerca do objeto de estudo em questão. Como destaca Pereira (2024), a pesquisa participante, ao reconhecer o aluno e demais sujeitos como protagonistas do processo investigativo, possibilita compreender de forma mais ampla a realidade vivida, priorizando suas demandas e construindo, de maneira colaborativa, as ações e mudanças necessárias.

Nesta investigação, foram definidos como critérios de inclusão, para professores, gestores escolares e a psicomotricista relacional a experiência na prática em Psicomotricidade Relacional (PR) e o envolvimento direto nas atividades pedagógicas que integram essa abordagem. Foram igualmente incluídas as crianças (estudantes) que já haviam participado de sessões ou atividades relacionadas à PR, bem como os respectivos responsáveis legais que autorizaram e acompanharam sua participação no processo investigativo.

Como resultados desse processo, confirmaram participação nove professores, uma psicomotricista relacional, uma coordenadora pedagógica e a diretora da instituição, totalizando doze participantes que atendiam aos critérios estabelecidos. Definiu-se que cada participante

responderia ao questionário nos dias subsequentes à reunião coletiva, em momento que considerasse mais oportuno.

Ressalta-se que o questionário destinado aos profissionais foi elaborado de forma idêntica para todos, considerando que, embora ocupem funções institucionais distintas, são todos docentes e diretamente envolvidos na implementação dessa proposta pedagógica na escola.

Além dos profissionais, foram incluídas 38 crianças que aceitaram participar da investigação e que atendiam ao critério de terem vivenciado atendimentos da Psicomotricidade Relacional na instituição. Embora todas tivessem autorização formal para participação, apenas 12 responsáveis legais integraram diretamente a pesquisa, por meio de entrevistas. Os demais responsáveis autorizaram a participação dos filhos, mas não compuseram o grupo de respondentes.

O critério de exclusão contemplou profissionais que não atuavam diretamente com a PR, estudantes que não haviam participado das sessões e os responsáveis legais de crianças que não atendiam aos requisitos ou que não participaram das etapas destinadas aos adultos.

5.4 Procedimento de coleta e construção de dados

A coleta e construção dos dados ocorreu em quatro etapas articuladas, envolvendo diferentes instrumentos e grupos participantes, com o objetivo de ampliar a profundidade interpretativa e assegurar a validade interna e externa dos resultados. Inicialmente, após a definição dos participantes, realizou-se uma reunião com os profissionais da escola para apresentar os objetivos gerais, os fundamentos teórico-metodológicos e o escopo dos instrumentos de coleta. Nesse encontro, foram detalhadas as orientações para o preenchimento do questionário estruturado destinado aos docentes e gestores. O instrumento foi composto por questões abertas, voltadas a identificar percepções sobre a Psicomotricidade Relacional, o desenvolvimento socioemocional dos alunos e a relação entre práticas corporais e aprendizagem. Os questionários foram entregues ao fim da reunião e preenchidos individualmente ao longo das semanas subsequente, conforme a disponibilidade de cada profissional.

Na segunda etapa, realizou-se uma triagem nas salas de aula para identificar e convidar estudantes que já haviam participado do programa de Psicomotricidade Relacional nos últimos anos. Foram identificados 52 estudantes do 3º ao 6º ano, séries contempladas pelas intervenções do programa. A seleção desses atendeu ao critério de participantes com

experiência prévia com a prática, assegurando que os dados produzidos tivessem relevância para os objetivos da pesquisa. Após o convite, 38 alunos aceitaram participar e levaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado pelos responsáveis.

A terceira etapa consistiu em uma reunião com os responsáveis dos estudantes autorizados a participar. Nessa ocasião, foram explicados novamente os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação e os métodos utilizados. Em seguida, foi descrito o roteiro da entrevista semiestruturada, que abordava temas relacionados às mudanças percebidas no comportamento, nas interações sociais, na autonomia e na expressão emocional das crianças após participarem da Psicomotricidade Relacional. As entrevistas foram conduzidas individualmente e gravadas em áudio mediante consentimento. Ao final, 12 responsáveis confirmaram a participação.

Simultaneamente, foram realizadas rodas de conversa com os alunos, nas quais foram utilizados quatro instrumentos articulados:

1. Questionário aberto e fechado, composto por questões de linguagem acessível, elaborado com o objetivo de captar percepções espontâneas sobre corpo, brincadeira, emoções e experiências vivenciadas nas sessões de Psicomotricidade Relacional;
2. Ilustração expressiva, na qual cada aluno foi convidado, se assim desejasse, a desenhar uma cena representativa de sua participação nas sessões, permitindo o acesso a elementos simbólicos e afetivos muitas vezes não verbalizados;
3. Registro audiovisual realizado durante as rodas de conversa e durante a produção das ilustrações, visando documentar expressões corporais, gestualidades, interações entre os pares e aspectos não verbais relevantes ao estudo;
4. Registro fotográfico, utilizado para documentar momentos específicos das atividades, preservando evidências visuais do processo investigativo e complementando as observações com material iconográfico.

Além desses instrumentos, a pesquisa utilizou observação participante, realizada nas visitas ao ambiente escolar, e diário de bordo, no qual foram sistematicamente registrados episódios, hipóteses analíticas, impressões e decisões tomadas ao longo do trabalho de campo. Esses registros contribuíram para a contextualização dos dados e reforçaram a reflexividade da pesquisadora durante o processo investigativo.

a. Procedimentos de validade interna e externa:

Com o intuito de assegurar legitimidade, coerência interpretativa e confiabilidade aos resultados, foram adotadas diferentes estratégias de validação, entre elas:

- Triangulação de fontes e métodos: dados oriundos de crianças, professores, responsáveis e gestores foram confrontados com múltiplos instrumentos (questionários, entrevistas, rodas de conversa, ilustrações, observação e diário de bordo), favorecendo a identificação de convergências e divergências;
- Devolutiva parcial: após a análise preliminar, algumas interpretações foram apresentadas ao grupo de professores, que confirmaram sua pertinência e ofereceram complementações relevantes para o refinamento das categorias analíticas;
- Devolutiva final (prevista): ao término da dissertação, será realizada uma devolutiva ampliada aos responsáveis pelas crianças participantes e a toda a comunidade escolar, garantindo transparência do processo investigativo e compartilhamento dos principais resultados e implicações pedagógicas;
- Uso de citações diretas: excertos das falas dos participantes foram incluídos na análise, evidenciando a origem empírica dos sentidos produzidos e fortalecendo o rigor interpretativo;
- Descrição densa dos contextos: buscou-se detalhar as condições escolares, socioculturais e relacionais em que a Psicomotricidade Relacional foi vivenciada, ampliando a validade externa e permitindo que outros pesquisadores compreendam as possibilidades de generalização analítica.

Quadro 1 – Processo de construção de dados

(*Continua*)

Atividades/Período	março	abril	maio	junho
Reuniões com os professores	Reunião	Resposta dos questionários pelos professores	Resposta dos questionários	Análise de dados
Reunião com os responsáveis	Reunião	Entrevistas individuais	Entrevistas individuais	Análise de dados
Reunião com estudantes do 3.º e 4.º ano	Seleção dos participantes + consentimento dos responsáveis	Roda de conversa, aplicação do questionário e construção da ilustração/registro em vídeo	Análise de dados	Análise de dados

Quadro 1 – Processo de construção de dados

(Conclusão)

Atividades/Período	março	abril	maio	junho
Reunião com os estudantes do 5.º e 6.º ano	Seleção dos participantes + consentimento dos responsáveis	Roda de conversa, aplicação do questionário e construção da ilustração/registro em vídeo	Análise de dados	Análise de dados

Fonte: Elaborado pela autora.

6 DIÁRIO DE BORDO: A EXPERIÊNCIA RELACIONAL COM OS ESTUDANTES

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, construídos a partir do diário de bordo da pesquisadora e das vivências realizadas com os estudantes no contexto da Psicomotricidade Relacional. A análise aqui desenvolvida baseia-se não apenas nos registros escritos, mas também nas interações que emergiram durante o processo investigativo, permitindo observar como os estudantes acolheram, significaram e expressaram suas experiências no âmbito da proposta.

Com os estudantes do 3º ao 6º ano que participaram do programa entre 2020 e 2024, foram aplicados questionários reflexivos. Além disso, foram realizados dois encontros, inseridos no *setting* da Psicomotricidade Relacional. Embora não se tratassem de sessões formais, foram realizadas dinâmicas de integração, diálogos e reflexão com o intuito de promover um ambiente mais acolhedor e descontraído. Durante essas atividades, contou-se com a participação de um professor, cuja colaboração se revelou fundamental, tanto na mediação como na captação de imagens, vídeos e registros sonoros das intervenções.

A escolha por incluir um colaborador nesse processo baseou-se numa perspectiva qualitativa de investigação. Conforme argumenta Minayo (2021), a ética nas pesquisas qualitativas envolve a consideração das relações interpessoais e da proximidade entre pesquisador e participantes, aspectos que podem fortalecer os vínculos e permitir maior autenticidade nas interações. A familiaridade do professor com os alunos contribuiu, assim, para um clima de confiança, facilitando a expressão espontânea e a partilha de experiências. Além disso, optou-se por construir os dados no próprio ambiente, precisamente por se tratar de um espaço mais reservado, tranquilo e seguro, o que reforçou a qualidade das respostas obtidas.

A seguir, apresentam-se considerações do diário de bordo da pesquisadora, com o relato das experiências relacionais com os estudantes, impressões e reflexões da pesquisadora, além de evidências gráficas e narrativas que emergiram ao longo do processo investigativo. Esse registro não se limita a descrever fatos; ele revela a profundidade das vivências no espaço da Psicomotricidade Relacional, permitindo compreender o impacto subjetivo e emocional que essa prática gerou nas crianças e jovens de uma escola pública situada em contexto de vulnerabilidade social. A riqueza do diário está justamente na possibilidade de captar o que, muitas vezes, não aparece em dados quantitativos: os gestos sutis de acolhimento, a alegria estampada nos desenhos, a palavra tímida que, pouco a pouco, se transforma em discurso confiante, o silêncio que encontra espaço para ser escutado. Assim, este material constitui não

apenas um recurso metodológico, mas uma janela para o universo afetivo dos estudantes, revelando como a escola pode, e deve, ser um lugar de encontro entre aprendizagem, emoção e desenvolvimento humano. Ao convidar o leitor a percorrer esses relatos, pretende-se não só apresentar os resultados da intervenção, mas, sobretudo, provocar uma reflexão mais ampla sobre a urgência de práticas pedagógicas que integrem corpo, vínculo e expressão emocional no cotidiano escolar.

6.1 Primeira parte – Reencontro com memórias e experiências afetivas

Iniciei a etapa de recolhimento de dados com os alunos no dia 17 de março de 2025 e, desde antes de entrar no *setting*, confesso que sentia uma ansiedade boa, uma expectativa genuína de compreender como as crianças se comportariam e o que teriam a partilhar. Mais do que uma etapa do meu mestrado, esse processo representava algo maior: uma história de vida profissional, um compromisso com uma prática em que acredito profundamente no cuidado com as emoções e sentimentos humanos.

No primeiro encontro, recebi os alunos do 3.º e 4.º anos. Percebi que, ao entrarem na sala, demonstravam expectativa sobre como se daria o reencontro, curiosos se haveria espaço para compartilhar sentimentos e se o ambiente os acolheria como em momentos anteriores. Alguns manifestaram, inclusive, saudades daquele lugar simbólico de acolhimento e do brincar.

Para recebê-los, organizei o espaço com o paraquedas já aberto ao centro e uma música ambiente com caráter relaxante, a fim de promover uma atmosfera de calma e tranquilidade. Pressupus, conforme Souza (2024), que o simples ato de entrar na sala de Psicomotricidade Relacional já seria elemento facilitador para despertar neles alegria, euforia e uma vontade natural de interagir. Esse primeiro momento teve como objetivo fortalecer o sentimento de segurança, atenção e empatia entre os participantes, preparando-os para a atividade que se seguiria.

O uso do paraquedas, introduzido no *setting* da Psicomotricidade Relacional por Vieira, Batista e Lapierre (2005), mostrou-se eficaz para promover a integração do grupo por meio de brincadeiras coletivas, dinâmicas e cooperativas. Estudos mais recentes reforçam essa eficácia, destacando que o paraquedas é um material flexível e leve, capaz de gerar uma energia contagiante que favorece as relações interpessoais no grupo. Além disso, possibilita atividades que envolvem noções de cooperação, ritmo, agilidade, velocidade, criatividade, voz, grito, tempo de reação e força, beneficiando o desenvolvimento de competências espaço-temporais e corporais nos participantes (Sousa, 2024).

Figura 2 – Alunos do 3º ao 6º ano



Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a atividade, os alunos foram gradualmente convidados a posicionar-se ao redor do paraquedas, momento em que se criou um ambiente de acolhimento e escuta ativa. A partir daí, iniciou-se uma conversa leve e informal, com o intuito de favorecer a expressão espontânea de sentimentos, memórias e percepções relacionadas às experiências anteriores na Psicomotricidade Relacional.

Esse momento foi profundamente emocionante. Senti em cada fala que o vínculo afetivo construído durante as sessões anteriores permanecia vivo: expressões de carinho, olhares brilhantes, gestos espontâneos e lembranças compartilhadas mostraram que aquele espaço teve, e continua a ter, um sentido especial para eles.

A orientação dada para a atividade de desenho foi simples e carregada de afeto. Orientei as crianças que, se assim o sentissem, poderiam expressar por meio do desenho aquilo que vivenciavam emocionalmente naquele momento, ou ainda o que sentiram e aprenderam nas vivências anteriores em Psicomotricidade Relacional. Desenhar momentos de alegria, descobertas ou experiências que guardavam no íntimo, pois o desenho seria uma forma bonita de dar corpo e cor a essas emoções e memórias.

Notei que só o ato de entrar na sala já fazia emergir lembranças marcantes. Percebia-se isso nos sorrisos, nos olhares e em pequenas frases que surgiam espontaneamente, como: “Ai, que saudades!” (Gael- 3º), “Aqui é muito bom!” (Naná – 4º) ou “Que bom voltar de novo!” (Mel – 4º). Essas expressões mostraram o quanto esse espaço é significativo para eles.

Dando sequência ao processo de coleta de dados com os estudantes, foi aplicado um questionário individual. As perguntas foram lidas em voz alta para garantir a compreensão de todos os participantes, permitindo que cada aluno respondesse de acordo com a sua interpretação. Alguns demonstraram interesse em partilhar oralmente as suas impressões, complementando com a própria escrita e registo em vídeo. Outros preferiram expressar-se por meio do desenho, o que enriqueceu a atividade, trazendo observações sensíveis e relevantes às temáticas exploradas.

As crianças relembrou com alegria os momentos vividos, as brincadeiras, as atividades preferidas e os “livrinhos” com ilustrações que muitos ainda guardam com afeto. Em cada detalhe, percebi mudanças reais, expressas em maior maturidade emocional e em comportamentos mais autorregulados, evidenciados pela postura atenta, escuta ativa do outro e do professor, e significativa redução de conversas paralelas, revelando uma presença mais confiante.

Essas constatações encontram respaldo em estudos recentes. Guimarães *et al.* (2023), no artigo, demonstram que a Psicomotricidade Relacional contribui para a elevação da autoestima, para a motivação em busca de novos conhecimentos e para o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo, fatores fundamentais ao processo de aprendizagem. De modo convergente, Siqueira e Seibert (2023), destacam que práticas psicomotoras integradas à emoção e à cognição promovem efeitos positivos no afeto, na socialização, na atenção e na autorregulação emocional, corroborando os resultados obtidos nesta pesquisa.

Embora persistam desafios relacionados à aprendizagem, observa-se que muitos deles têm origem fora da sala de aula. Sempre acreditei que a Psicomotricidade Relacional não é uma solução mágica, mas é, sem dúvida, uma ponte sólida para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes. As vivências compartilhadas durante as sessões mostraram que, quando a escola se dispõe a olhar o aluno para além do conteúdo, abre-se um espaço potente de escuta, expressão e reconhecimento da subjetividade infantil. Nesse processo, as crianças encontram segurança para manifestar o que sentem, elaboram suas emoções e aprendem a lidar com as próprias frustrações, fortalecendo o vínculo consigo mesmas, com o outro e com o aprender.

É importante destacar que muitos desses alunos vivem em contextos marcados por vulnerabilidade social, com a presença constante de situações de violência no bairro e de instabilidade familiar e emocional. Ainda assim, ao longo das intervenções, foi possível observar avanços significativos na forma como se relacionam, expressam sentimentos e mantêm o envolvimento nas atividades escolares. A Psicomotricidade Relacional, nesse

cenário, assume um papel protetivo e transformador, funcionando como um mediador simbólico capaz de ressignificar experiências de medo, tensão e insegurança em gestos de confiança, afeto e cooperação. Em um ambiente educativo desafiador, a prática se consolida como um espaço de reconstrução de vínculos e de esperança, no qual o corpo e a emoção encontram lugar legítimo para existir e, assim, favorecem aprendizagens mais significativas e humanas.

6.2 Segunda parte – O sentir que se revela: resultados e impressões

Para a análise desta etapa, foram utilizados os materiais produzidos pelas crianças durante o processo de coleta de dados, incluindo desenhos, relatos orais, respostas ao questionário e registros do diário de bordo da pesquisadora. A interpretação desses materiais seguiu a perspectiva da Psicomotricidade Relacional, que compreende o gesto e o desenho como linguagens simbólicas capazes de expressar afetos, vínculos e experiências emocionais (Lapierre; Aucoeur, 2004). Assim, o foco não recaiu sobre aspectos estéticos ou técnicos, mas sobre os significados emocionais e relacionais presentes nas produções. Esse procedimento analítico dialoga com autores que reconhecem no desenho infantil uma forma privilegiada de comunicação interna e de elaboração subjetiva (Grubitz, 2020; Becker, 2021), servindo, portanto, como fonte interpretativa para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à Psicomotricidade Relacional e ao ambiente escolar.

As ilustrações analisadas confirmam esse pressuposto ao revelarem afetos, preferências e vínculos constituídos no espaço escolar e nas interações psicomotoras. O desenho, nesse contexto, emerge como um modo de dar corpo às emoções, reconhecendo-as, organizando-as e ressignificando-as por meio de imagens internas materializadas na folha.

Segundo a *Pedagogia ao Pé da Letra* (2021, s. p.):

Desenhar não é apenas um momento de prazer. Por meio da expressão artística do desenho infantil, as crianças conseguem compreender suas próprias emoções, desejos e medos. É pelo desenho que os pequenos compreendem o mundo ao seu redor também, já que ainda não dominam a linguagem escrita.

Figura 3 – Unidas pelo coração



Fonte: Dados da pesquisa.

Lua, estudante do 4º ano, representou várias figuras femininas de mãos dadas, com nomes e corações grandes, acompanhados da frase “minha família” e “todos nós”. A aluna relatou: *“o que mais gostava era de construir as casinhas com tecidos juntos com as amigas e aprender a compartilhar os brinquedos e brincar sem brigar”*.

É possível inferir que a escolha de símbolos afetivos indica que as sessões de Psicomotricidade Relacional oferecem um espaço seguro, acolhedor e de forte vínculo emocional com o grupo. o que se torna especialmente relevante no contexto de vulnerabilidades onde vivem essas crianças, em que a própria região onde está localizada a escola é marcada por altos índices de violência e, portanto, o medo passa a ser uma presença constante no cotidiano das crianças, influenciando suas formas de se relacionar, brincar e aprender. Nesse contexto, as sessões de Psicomotricidade Relacional funcionam como um contraponto simbólico à insegurança vivida fora da escola, oferecendo um espaço protegido onde o corpo pode se expressar livremente e as emoções encontram acolhimento e sentido. Assim, o medo, que no ambiente externo é associado à ameaça e à retração, transforma-se, nesse espaço, em possibilidade de elaboração, confiança e vínculo.

Essas conclusões dialogam com pesquisas recentes, as quais demonstram que a afetividade constitui um eixo essencial para o desenvolvimento integral das crianças (Martins Fernandes Júnior; Prado Toalhari Endo; do Carmo Dahle de Almeida, 2023). Dessa forma, evidencia-se que o cuidado com o universo emocional e simbólico dos alunos não apenas favorece o bem-estar individual, mas também fortalece o sentido de comunidade escolar, contribuindo para a construção de trajetórias mais seguras, autônomas e esperançosas.

Na perspectiva teórica da psicomotricidade relacional, o desenho infantil reflete os vínculos e sentimentos que os alunos estabelecem no ambiente escolar, funcionando como

expressão privilegiada de experiências emocionais (Osti, 2022). Ademais, estudos atuais ressaltam que as crianças percebem a dimensão afetiva das práticas pedagógicas como elemento central para o seu aprendizado e engajamento escolar (Loos-sant'ana; Barbosa, 2023).

Figura 4 – A escola é minha casa



Fonte: Dados da pesquisa.

Sol, 3º ano, mostrou um forte vínculo afetivo com a escola e com as figuras pedagógicas, representadas como “tia”. A frase escrita “A escola é minha casa” evidencia o sentimento de vínculo e segurança. No centro do desenho, a figura de uma criança deitada num tapete simboliza o momento de relaxamento, em que ela espera, com serenidade, o carinho da professora. A aluna relatou: *“Gostava de brincar, mas o que mais amava era o momento do relaxamento, quando a tia vinha me dava carinho”*.

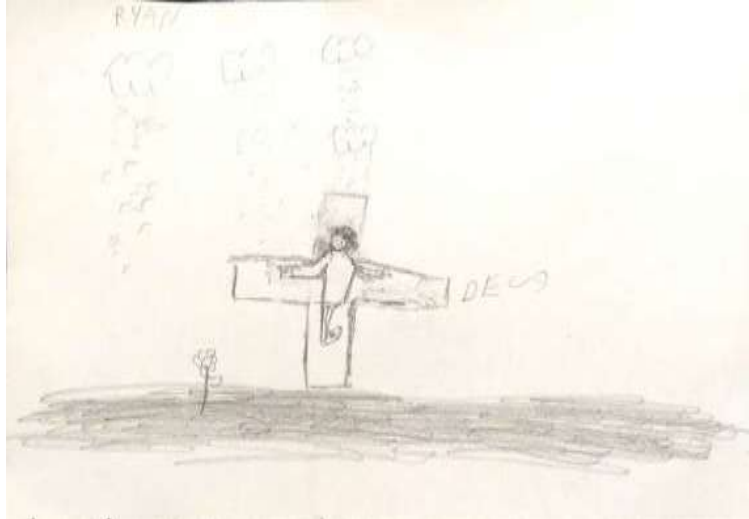
Essa imagem revela a importância do afeto e da presença cuidadora no espaço escolar, especialmente nas práticas psicomotoras, nas quais o corpo é meio de expressão, escuta e construção de vínculos. A criação de um ambiente de afetividade no espaço educativo possibilita à criança sentir-se segura e reconhecida, favorecendo seu desenvolvimento integral. Como destacam Martins Fernandes Júnior, Prado Toalhari Endo e do Carmo Dahle de Almeida (2023, p. 142):

A afetividade assume papel central nas interações [...], sendo elemento que favorece a construção de um ambiente de segurança emocional, no qual a criança se sente aceita, reconhecida e à vontade para expressar seus sentimentos, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Além disso, pesquisas em Psicomotricidade Relacional mostram que a combinação entre relaxamento, cuidado e vínculo fortalece a autoestima e a confiança da criança no

ambiente escolar (Oliveira, 2023).

Figura 5 – Esperança em tempos de dor

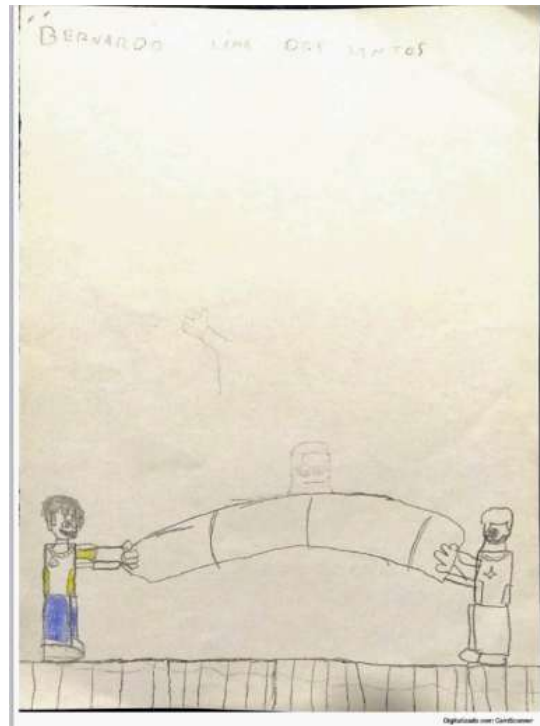


Fonte: Dados da pesquisa.

Biel, 3º ano, expressou, por meio de um desenho simbólico, sentimentos profundos de tristeza e perda com o fim das sessões de Psicomotricidade Relacional. O estudante relatou: *“Eu fiquei muito triste porque não tem mais as sessões. Eu gostava de tudo... de todas as brincadeiras e do relaxamento também”*. A figura de um crucificado, envolta em nuvens e chuva, sugere dor e possível sensação de abandono, enquanto palavras como “DEUS” e “RAN” indicam uma busca por apoio e a importância do vínculo afetivo interrompido. O desenho configura-se como um apelo silencioso pelo reconhecimento desse vazio e pela continuidade do espaço de acolhimento que as sessões proporcionavam.

Ao conversar sobre a obra, percebeu-se que, apesar da saudade, Biel demonstrava esperança no retorno das atividades, revelando desejo de reencontro com o espaço de cuidado e afeto. Nesse sentido, compreende-se que, na Psicomotricidade Relacional, o corpo torna-se linguagem e, por meio dele, a criança expressa não apenas emoções, mas também vivências profundas e, muitas vezes, silenciadas. O jogo, o gesto e o desenho simbólico funcionam como pontes para a expressão do inconsciente e para o estabelecimento de vínculos afetivos significativos (Venâncio *et al.*, 2025).

Figura 6 – Força e organização em equipe



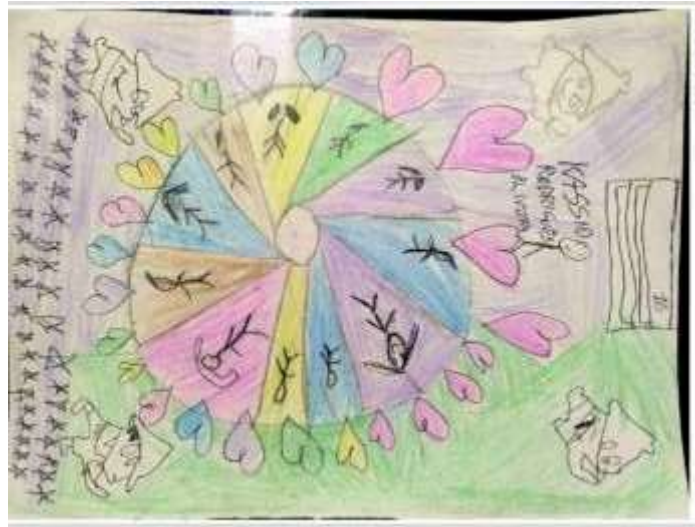
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse desenho, Bial, 4º ano, representa o momento final da vivência psicomotora: dois meninos dobram juntos um tecido, sinalizando o fim da brincadeira e o início da organização do espaço. Esse gesto, além de prático, é profundamente simbólico, demonstra cuidado, responsabilidade e partilha. Relato da criança: *“Aprendi a organizar a sala, a dobrar os panos...agora até ajudo minha mãe lá em casa. Gosto de ajudar!”*

Conforme Batista *et al.* (2025, p. 12), a ação de guardar o material não se reduz a uma tarefa prática: trata-se de um ritual de transição que possibilita à criança integrar o que vivenciou, reconhecer o tempo e o espaço, e respeitar o ambiente comum. A participação do outro nesse processo fortalece vínculos e cooperação, demonstrando que o brincar e o cuidar são construções coletivas.

O desenho revela, assim, uma vivência afetiva em que o encerramento da atividade é valorizado, vivido com atenção e respeito, um verdadeiro reflexo do que se aprende na Psicomotricidade Relacional: o cuidar de si, do outro e do espaço partilhado.

Figura 7 – Roda do afeto e da união



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse desenho, Mel, 4º ano, relatou:

Eu gostava de brincar de paraquedas, porque era divertido e a gente brincava todos juntos. Aprendi que tem que esperar a vez, escutar os colegas e não empurrar. Cada um tem o seu lugar a gente tem que respeitar o colega. É legal quando todo mundo brinca junto e não brigar. É também na hora do relaxamento.

O desenho retrata com sensibilidade o momento de relaxamento sobre o paraquedas, utilizando cores suaves e formas circulares que transmitem acolhimento e tranquilidade. Os corações em volta das figuras sugerem afeto e segurança partilhada, enquanto as estrelas e elementos de fantasia reforçam a vivência emocional e imaginativa. Como destaca Lapierre (2004), o relaxamento é um tempo de escuta interna, integração e construção do vínculo com o outro, num ambiente onde o corpo pode finalmente repousar e elaborar o vivido. Em consonância com Wallon (2007), a expressão afetiva nesse contexto é essencial para o desenvolvimento emocional, e, como nos lembra Winnicott (1975), espaços seguros, como esse, funcionam como verdadeiros campos transicionais, fundamentais para a confiança e o equilíbrio emocional da criança. Esse desenho revela, assim, o quanto a Psicomotricidade Relacional contribui para integrar corpo, emoção e vínculo de forma plena.

Autores contemporâneos fortalecem essas ideias, quando destacam que a Psicomotricidade Relacional favorece a aprendizagem socioemocional, o desenvolvimento de competências sociais e a integração corpo-mente (Venâncio *et al.*, 2025; Martins Fernandes Júnior; Prado Toalhari; Endo; do Carmo Dahle de Almeida, 2023). Becker (2021) observa que atividades coletivas estruturadas, como o uso do paraquedas, estimulam a cooperação, o respeito às regras e a atenção aos colegas, fortalecendo vínculos positivos e a autoestima da criança.

Figura 8 – Lugar de pertencimento



Fonte: Dados da pesquisa.

O desenho da Princesa do 3º ano retrata uma construção com duas torres pontiagudas, semelhantes a um castelo, sobre uma área verde iluminada por um sol radiante. Ao lado da edificação, aparece uma figura feminina sorridente, possivelmente representando a própria aluna, chegando à escola ou à sala onde aconteciam as vivências da Psicomotricidade Relacional.

Ao ser convidada a falar sobre sua produção, a criança relatou: *“Tia, gosto da minha escola, dos meus amigos. Essa sala é meu castelo, cheio de coisas boas. Aprendi a fazer vários amigos”*. Essa fala reforça o sentido simbólico da imagem, em que a escola, ou especificamente a sala da Psicomotricidade Relacional, é representada como um castelo, lugar mágico e acolhedor, onde a criança se sente segura, valorizada e feliz.

A imagem evidencia a percepção afetiva que a criança tem do espaço escolar, compreendido como ambiente de pertencimento, convivência e descobertas. A presença do sol, do gramado verde e da personagem sorridente reforça a atmosfera de bem-estar, alegria e liberdade que ela associa a esse ambiente e que, infelizmente, não é sempre vivenciado por esta criança em outros contextos de sua vida, dentro da perspectiva de diferenciação dela do “lugar mágico” da sala de psicomotricidade relacional, em oposição à realidade do seu cotidiano.

No âmbito da Psicomotricidade Relacional, esse tipo de produção gráfica expressa como as experiências corporais, emocionais e relacionais vividas nas sessões são simbolizadas pelas crianças. Conforme destaca Aucouturier (2006), por meio do brincar espontâneo, a Psicomotricidade Relacional possibilita à criança elaborar emoções, fortalecer a autoestima e construir uma imagem positiva de si mesma. Ao nomear a sala como seu “castelo”, a aluna

revela o impacto subjetivo dessas vivências, as quais promovem vínculos afetivos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

As análises e reflexões apresentadas neste capítulo referem-se às vivências dos estudantes do 3º e 4º ano, cujos registros revelam o modo como as crianças dessa faixa etária experienciaram a Psicomotricidade Relacional. Os resultados obtidos indicam que essa prática atendeu a diferentes necessidades emocionais, sociais e cognitivas, possibilitando às crianças expressarem, por meio do desenho, sentimentos de pertencimento, alegria, cooperação e afeto. Observou-se que o ambiente relacional se configurou como um espaço simbólico de acolhimento e segurança, favorecendo a expressão emocional e o fortalecimento dos vínculos entre os pares e com os educadores.

Nesse contexto de análise das experiências dos estudantes, também emergiram, para mim enquanto pesquisadora e psicomotricista relacional, vivências intensas e significativas, as quais suscitaram reflexões sobre o próprio processo investigativo. Durante a roda de conversa realizada com os estudantes, no momento da coleta de dados desta pesquisa, vivenciei um intenso conjunto de emoções e percepções que me atravessaram profundamente. Enquanto psicomotricista relacional e pesquisadora, percebi limitações que extrapolavam o campo metodológico, alcançando também minha própria experiência subjetiva. Um dos aspectos que mais me impactou foi a expectativa dos alunos em relação à continuidade das práticas de Psicomotricidade Relacional. Muitos expressaram o desejo de que essas vivências fossem retomadas, evidenciando, em suas falas e olhares, um sincero anseio por reviver momentos marcados pelo afeto, pela escuta e pela brincadeira.

Entretanto, experimentei também o peso da frustração ao reconhecer que tal retomada não dependia unicamente de minha vontade ou iniciativa. Minha atuação, nesse contexto, encontra-se condicionada às normativas institucionais e às políticas públicas vigentes, que não contemplam a função do psicomotricista relacional com carga horária de 100 horas-aula, apenas com 200 horas, de forma a abranger os dois turnos escolares. Essa limitação estrutural, mais do que um obstáculo profissional, revelou-se uma barreira simbólica à continuidade de um trabalho que produziu transformações significativas nas crianças e em mim mesma.

Ao ouvir os estudantes solicitarem, com tamanha ternura, o retorno das vivências, senti um profundo aperto no peito. Naquele instante, suas vozes expressavam não apenas o desejo de brincar, mas a necessidade de reencontrar um espaço onde se sentiram vistos, acolhidos e reconhecidos. Percebi o quanto a Psicomotricidade Relacional havia se constituído, para eles, como um território afetivo de pertencimento, um refúgio de cuidado em meio às

incertezas do cotidiano. Enquanto pesquisadora, compreendi com maior clareza o valor simbólico e humano dessa prática. Contudo, como ex-psicomotricista relacional, vivenciei a dor de uma ausência: a impossibilidade de dar continuidade a um processo que permanece vivo na memória e no coração das crianças.

Essa experiência reforçou em mim a convicção de que práticas como a Psicomotricidade Relacional não devem depender exclusivamente de iniciativas pontuais ou circunstanciais. Torna-se urgente que sejam reconhecidas e institucionalizadas pelas políticas públicas de educação e saúde, de modo que o cuidado com a dimensão emocional e relacional das crianças se integre de forma permanente e estruturante ao cotidiano escolar.

Esses desafios situam-se no contexto mais amplo das políticas educacionais, permeadas por lógicas de gestão e economia que orientam a sociedade contemporânea. Observa-se, nesse cenário, uma valorização excessiva de indicadores e metas de desempenho, com foco predominante na alfabetização e nos resultados acadêmicos imediatos, frequentemente em detrimento da saúde emocional e do bem-estar dos estudantes. Programas e práticas que poderiam favorecer o desenvolvimento integral, contemplando as dimensões emocional, social e cognitiva são, muitas vezes, negligenciados. Ademais, a aprendizagem consistente depende, de forma essencial, do equilíbrio emocional dos alunos. Ignorar essa dimensão compromete o potencial educativo, mesmo diante de propostas pedagógicas bem estruturadas. Assim, esta experiência evidencia que, para que iniciativas como a Psicomotricidade Relacional se consolidem, é fundamental que as políticas públicas reconheçam o desenvolvimento integral da criança, compreendendo que o bem-estar emocional constitui a base de qualquer aprendizagem efetiva. O desconforto que experimentei ao perceber o contraste entre a expectativa dos estudantes e a realidade institucional reforçou a necessidade de refletir criticamente sobre como o sistema educacional valoriza, ou negligencia práticas que promovem o equilíbrio emocional e a construção de vínculos afetivos seguros.

6.3 A expressão ilustrativa como reflexo do processo psicomotor relacional dos estudantes

O procedimento adotado anteriormente com as turmas dos anos iniciais foi replicado com os estudantes do 5º e 6º ano, mantendo a mesma estrutura metodológica, porém com adaptações adequadas à faixa etária de cada grupo. Inicialmente, os alunos foram convidados a se posicionar ao redor do paraquedas, criando um ambiente acolhedor e propício à escuta ativa. Em seguida, realizou-se uma conversa informal antes da entrega do questionário da pesquisa, com o intuito de estimular a expressão espontânea de sentimentos, memórias e

percepções relacionadas às experiências anteriores em Psicomotricidade Relacional.

O momento mostrou-se especialmente significativo, evidenciando a continuidade do vínculo afetivo construído nas sessões anteriores. As demonstrações de carinho, os olhares atentos e as lembranças compartilhadas indicaram que aquele espaço mantinha relevância emocional para os estudantes. Durante a atividade, os alunos foram orientados de que cada pergunta seria lida em voz alta e, em seguida, deveriam respondê-la. Caso desejassem, poderiam também elaborar, ao final, uma ilustração simbólica que representasse suas emoções, experiências e memórias das vivências, incluindo momentos de alegria, descobertas ou sentimentos pessoais. O desenho, nesse contexto, funcionou como um recurso expressivo para dar forma às experiências afetivas e cognitivas vivenciadas.

6.3.1 Da tensão à integração emocional

As ilustrações, especialmente em contextos terapêuticos e educativos, constituem uma poderosa forma de expressão do mundo interno da criança. As três imagens apresentadas a seguir foram produzidas pelos estudantes ao longo das sessões de Psicomotricidade Relacional quando estavam no 2º ano e retratam diferentes momentos do seu desenvolvimento emocional, corporal e relacional. Conforme enfatiza Nise da Silveira (1981, p. 17), no ato de desenhar e de pintar, tem-se uma qualidade terapêutica que não apenas revela o mundo interior do sujeito, mas que, em si mesma, promove a reorganização psíquica e emocional.”

Figura 9 – Corpo em conflito: expressão inicial da agressividade



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 9, ilustrada pela estudante Mel do 5º ano, na primeira imagem, ilustrada por Isa, hoje estudante do 5º ano, reconheço uma cena marcante de nossas vivências na Psicomotricidade Relacional. Ela representou duas crianças, uma de cada lado, e eu, ao centro. As duas seguram objetos retangulares erguidos, em uma postura que traduz um possível momento de confronto ou tensão vivenciado na sessão. Lembro que, naquele período, Isa ainda expressava seus afetos de maneira intensa e, por vezes, agressiva, gestos que revelavam um corpo em busca de escuta.

No desenho, vejo refletido o papel que exerci naquele instante: estar presente, acolher, sustentar o espaço relacional sem julgar o movimento da criança. Ao me colocar ao centro, com os braços abertos, Isa talvez tenha registrado simbolicamente o gesto de quem media e cuida, oferecendo um lugar onde o corpo e a emoção podiam coexistir e serem reconhecidos.

Durante a sessão, busquei não interromper o impulso agressivo, mas transformá-lo. Ao acolher o gesto, fui ampliando o movimento, conduzindo-o a uma nova forma de expressão, menos de ataque e mais de comunicação. O que antes parecia ameaça passou a se tornar convite para o jogo, para o encontro. O corpo, antes tenso e em defesa, foi se abrindo à relação, permitindo que a energia do conflito se convertesse em criação e vínculo.

Esses momentos me recordam que, na Psicomotricidade Relacional, o essencial não é conter o gesto, mas escutá-lo. É a partir dessa escuta que o movimento encontra novos sentidos e o sujeito, novas formas de estar no mundo e com o outro.

Figura 10 – Vínculo seguro e aproximação afetiva



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 10, a estudante Bel, do 5º ano, representa-se ao lado da “Tia”, em destaque no primeiro plano, revelando um claro fortalecimento do vínculo afetivo. Essa posição, simbólica de proximidade com o adulto mediador, indica que a aluna se sente segura, reconhecida e acolhida dentro do *setting* psicomotor.

A figura da psicomotricista envolve a aluna num gesto protetor e circular, possivelmente representando a brincadeira do paraquedas, referida pela própria aluna como o seu “porto seguro”. A passagem do corpo agressivo para o corpo acolhido demonstra uma evolução significativa no processo relacional e emocional da criança.

Durante a sessão, procurei sustentar esse espaço de confiança que Bel já começava a expressar. O movimento de aproximação foi cuidadosamente acolhido, permitindo que ela experimentasse o prazer do contato e da partilha, sem medo de se expor. Por meio do jogo com o paraquedas, a relação se expandiu: o gesto de envolver, de estar junto, foi ganhando novos sentidos, deixando de ser apenas busca de proteção e tornando-se gesto de encontro, de reciprocidade.

Observei que, a cada nova vivência, Bel se mostrava mais disponível, expressando alegria e iniciativa nas interações. O corpo, antes contido e defensivo, passou a manifestar leveza e confiança. Esse processo simboliza, na Psicomotricidade Relacional, a passagem do corpo que teme o outro para o corpo que se permite ser com o outro, um corpo em relação, que comunica afeto e pertencimento.

Figura 11 – A estrutura dos rituais psicomotores: conversar, brincar e relaxar



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 11, feita pela estudante do 6º ano, mostra uma estrutura clara das três fases

rituais das sessões de Psicomotricidade Relacional, segundo Aucouturier e Lapierre (1988):

1. Conversa inicial com as crianças e a psicomotricista sentadas em torno de um tapete colorido;
2. Brincadeira livre com as crianças em movimento e expressividade corporal;
3. Relaxamento com uma criança deitada, visivelmente tranquila.

Esse desenho reflete a internalização do processo vivido, demonstrando que a criança não apenas participou das sessões, mas compreendeu e se apropriou dos momentos com clareza emocional e cognitiva. Aqui, observa-se uma aluna que já integrou os rituais, o corpo e a relação, mostrando equilíbrio e organização emocional.

As três produções gráficas aqui analisadas revelam uma narrativa visual de transformação emocional e relacional proporcionada pela Psicomotricidade Relacional. Do corpo em tensão e conflito, a criança evolui para um corpo em vínculo, capaz de brincar, dialogar e relaxar, integrando afetos, limites e escuta.

Autores como Bernard Aucouturier e André Lapierre (1988) reforçam a importância da vivência psicomotora como promotora da organização emocional da criança. Henri Wallon (1942) e Jean Le Boulch (1987), apontam o corpo como mediador das relações e do desenvolvimento. Essas perspectivas teóricas sustentam a análise e demonstram como o corpo e a relação, dentro de um enquadramento psicomotor, favorecem a construção subjetiva e o bem-estar global da criança.

Por meio do desenho, é possível observar que a criança encontrou, na psicomotricidade, um espaço de expressão autêntica, segurança emocional e fortalecimento do eu. As imagens funcionam como documentos vivos do impacto dessa prática na saúde socioemocional e no processo de aprendizagem.

Dentre esses encontros marcantes, um relato em especial permanecerá vivo na minha memória: o percurso de uma aluna que acompanho desde o 2.º ano, a qual apresentava expressivas dificuldades emocionais e de aprendizagem. Hoje, já no 6.º ano, é reconhecida como destaque pela sua professora titular. A transformação foi notável, de uma criança inicialmente com comportamentos desafiadores para uma aluna confiante, participativa e emocionalmente mais estruturada.

6.4 Relato: O valor da criança e o olhar do educador

A análise dos registros desse relato evidencia o percurso de uma estudante acompanhada desde o 1º ano do ensino fundamental, em 2020. Naquele ano, pôde frequentar

apenas dois meses de aulas presenciais, nesse período, já apresentava dificuldades significativas de ordem emocional e acadêmica. Então veio a suspensão das atividades escolares devido à pandemia de COVID-19, regressando ao convívio escolar apenas em 2022. Desde o início, era perceptível o quanto essa trajetória de interrupções e isolamento afetou mais ainda o seu processo de aprendizagem e suas relações interpessoais. A aluna continuava a apresentar dificuldades significativas de ordem emocional e acadêmica, expressas por um comportamento marcado pela resistência ao grupo e pela dificuldade em lidar com regras e frustrações.

No contexto das sessões de Psicomotricidade Relacional, chamava atenção a forma como essa aluna buscava constantemente o controle das situações de jogo. Participava das brincadeiras apenas se fossem conduzidas à sua maneira; não aceitava o “não”, recusava-se a seguir regras e, diante de contrariedades, reagia com birras, impulsos agressivos ou com o afastamento do grupo. Esses gestos revelavam um corpo em defesa, atravessado por experiências de insegurança e pela necessidade de afirmar-se em meio à instabilidade de seu entorno.

Na época da intervenção, a criança estava inserida naquele contexto, no qual ainda permanece, em uma região periférica marcada por contextos de vulnerabilidade social, violência urbana, tráfico e uso de drogas, realidades que permeiam o cotidiano de muitas famílias da escola pesquisada. Embora as questões familiares não sejam aqui detalhadas, é importante reconhecer que sua história foi atravessada por vínculos fragilizados e pela ausência de referências afetivas consistentes. Essas vivências reverberavam diretamente em sua forma de se relacionar, aprender e se perceber no espaço escolar.

Ao longo dos anos de acompanhamento, a intervenção da psicomotricista relacional, em parceria com a professora Silva (nome fictício), constituiu-se como um espaço simbólico de reconstrução. O acolhimento, a escuta e a possibilidade de se expressar corporalmente permitiram que a aluna começasse a transformar a agressividade em comunicação. A cada sessão, o corpo ia encontrando novas formas de dizer: o gesto que antes feria passou a buscar o encontro; o olhar, antes desconfiado, começou a se abrir à presença do outro. Foi possível observar como as pequenas conquistas – como conseguir esperar sua vez no jogo, aceitar uma regra ou, pela primeira vez, brincar em cooperação com um colega – representaram passos concretos rumo à autonomia emocional e à socialização.

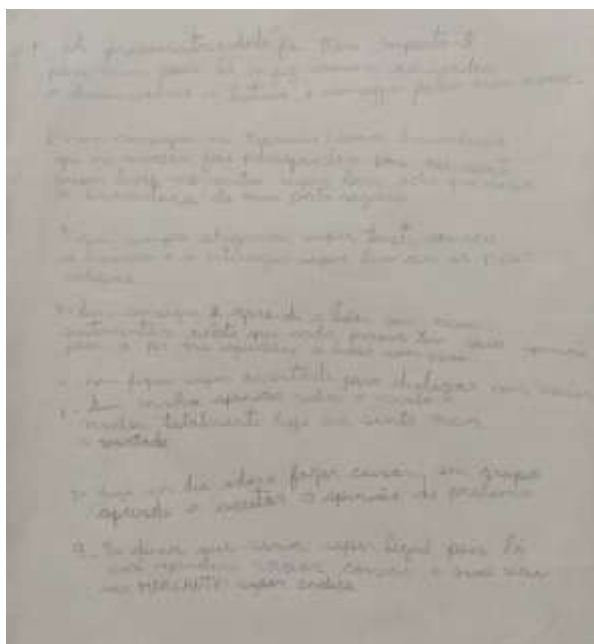
Atualmente, no 6º ano, a aluna é reconhecida pela professora titular como exemplo de empenho e superação. Essa transformação não pode ser compreendida isoladamente da presença sensível e comprometida da professora, cujo olhar atento à história da criança e à continuidade das práticas psicomotoras fez toda a diferença. A escuta e o reconhecimento

vindos do ambiente pedagógico ampliaram o efeito das vivências psicomotoras, fortalecendo a autoestima da estudante e consolidando vínculos de confiança. O olhar da professora, sustentado por uma postura empática e colaborativa, tornou-se extensão da mediação psicomotora, garantindo que o espaço da sala de aula também se transformasse em um lugar de acolhimento e escuta.

Como investigadora, acompanhei diferentes etapas desse processo e constatei que cada pequena conquista, desde a primeira vez que leu uma frase completa até o momento em que interagiu espontaneamente com colegas, representou um marco na sua trajetória.

Relato escrito da própria criança, por meio do qual expressa, com as suas palavras, o que sente em relação às sessões que viveu.

Figura 12 – Relato da criança



A Psicomotricidade Relacional foi muito importante para mim. Lá, fiz várias amizades, desenvolvi a leitura e consegui até escrever o meu nome.

Consegui expressar melhor, e uma das brincadeiras que mais me marcou foi o paraquedas, eu sentia-me super livre, superleve. Acho que essa foi a brincadeira do meu porto seguro.

Muitas vezes eu chegava super triste, mas começava a brincar e a interagir bem com os meus colegas. Aprendi a lidar com os meus sentimentos e a aceitar que cada pessoa tem a sua opinião. A Psicomotricidade Relacional ajudou-me a entender isso.

Fiquei muito mais à vontade para dialogar com vários amigos, e até a minha opinião sobre a escola mudou totalmente. Hoje, sinto-me muito mais confortável.

Passei a gostar de fazer coisas em grupo e aprendi a respeitar a opinião do próximo. Eu diria que seria super legal ter Psicomotricidade Relacional para todos os alunos da escola, porque lá aprendemos várias coisas e isso vai ser marcante. Eu super indico.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao ler o registro da estudante Vivi, do 6º ano, percebi que ela expressava, pela primeira vez, sua vivência com clareza emocional e consciência do próprio percurso. O “porto seguro”, mencionado no jogo do paraquedas, tornou-se símbolo da relação construída e do espaço protegido que oferecemos. Essa observação encontra respaldo na literatura recente, que evidencia a importância das competências socioemocionais no contexto escolar. Gonçalves (2024) aponta que alunos com habilidades socioemocionais bem-desenvolvidas apresentam melhor desempenho escolar, incluindo avanços significativos em leitura e escrita, indicando que o desenvolvimento emocional e social contribui diretamente para o progresso acadêmico.

6.5 Relato verbal da professora Silva sobre a aluna e os efeitos da Psicomotricidade Relacional

Dando continuidade à análise dos dados qualitativos sob a perspectiva docente, durante a entrevista, a professora Silva manifestou espontaneamente o desejo de relatar um caso que ilustrava de forma significativa os efeitos da Psicomotricidade Relacional no desenvolvimento de uma de suas alunas. Embora não fizesse parte do roteiro da entrevista, a pesquisadora registrou o relato no diário de bordo como dado qualitativo complementar.

Ao reconhecer a importância da Psicomotricidade Relacional na escola, prática que sempre relatou favorecer significativamente o desenvolvimento comportamental e acadêmico dos alunos, a professora prontificou-se a compartilhar suas impressões sobre a estudante. Ela expressou sentir falta das sessões, destacando o quanto contribuíam para o ambiente escolar, e demonstrou interesse em relatar sua experiência com a aluna, considerando a relevância da pesquisa e o potencial de expansão dessa prática para outras escolas. Apesar de já ter vivenciado diversos casos em sala de aula, este em particular chamou sua atenção de forma especial.

No relato, a professora descreveu mudanças significativas na aprendizagem, no comportamento, na construção de vínculos e na autonomia emocional da estudante. Ao compartilhar essa experiência, buscou oferecer uma visão concreta das transformações ocorridas, evidenciando como o acompanhamento atento, a mediação pedagógica e o apoio da psicomotricista relacional contribuíram para superar dificuldades escolares e socioemocionais. Dessa forma, seu depoimento constitui um registro qualitativo essencial para compreender o papel da Psicomotricidade Relacional no desenvolvimento integral das crianças.

No início do ano de 2023, matriculada no 4º ano, ela era, além de atrasada na aprendizagem, muito inquieta, rebelde mesmo, e não conseguia se controlar. Nem o material pessoal ela conseguia cuidar. Tinha o material completo, tudo bonitinho, mas mesmo assim ela se perdia, e depois começava a chorar, dizendo que tinha sumido. Era realmente muito complicado.

Além disso, havia a prima, que tinha um laudo, e ficava perturbando a vida dela constantemente. A aluna sentia-se, de certa forma, responsável pela prima, porque os pais pediam para ela tomar conta dela. Isso afetava bastante o seu desempenho na escola.

Quando comecei a separá-las, expliquei que não era necessário uma cuidar da outra, pois a professora estava ali para ajudar, para cuidar. A família dela é desestruturada, com falta de acompanhamento dos responsáveis, entre outros fatores que interferiam. A aluna passou a ser atendida pela Psicomotricidade Relacional, o que me deu um bom suporte com ela. A partir de agosto, já se notava uma melhoria significativa. Ela começou a concentrar-se mais e mostrou um grande progresso. Na verdade, ela não tinha tanta dificuldade na aprendizagem, mas sim no comportamento.

Aos poucos, foi-se aquietando, passou a relacionar-se melhor com os colegas, antes, não tinha qualquer vínculo com eles. Com o tempo, chegou até a desenvolver características de liderança. O seu rendimento escolar fluiu muito melhor, e obteve bons resultados no final do ano.

Ela começou o ano no nível silábico e terminou no nível alfabético-ortográfico, com bom comportamento. No 5.º ano, também tive a oportunidade de acompanhá-la em sala, e percebi que ela continuou a dar importância aos estudos. Manteve um bom desenvolvimento, tanto no comportamento quanto na aprendizagem.

Hoje, no 6.º ano, é reconhecida como uma boa aluna em todos os aspectos.

Na minha concepção, a Psicomotricidade Relacional contribuiu muito para esse bom desenvolvimento, tanto socioemocional quanto cognitivo. É um momento em que as crianças se envolvem profundamente, e que as ajuda a descobrirem quem são, os seus medos, angústias... e perceberem que podem conviver sem brigas, partilhar, brincar. Essa interação favorece muito o desenvolvimento do processo de aprendizagem, sem ser prejudicado pelas dificuldades que enfrentam em casa.

A psicomotricidade também trabalha essas questões. Eu estava sempre em contato com a psicomotricista, dava feedback sobre alunos específicos – especialmente sobre essa aluna. Dizia: "Olha, hoje ela está assim", e a psicomotricista já fazia intervenções direcionadas para lidar com aquele momento que a criança estava a viver.

Uma conversa, um olhar, uma escuta — são fundamentais para as crianças. Elas precisam ser escutadas. Em casa, muitas vezes não têm essa escuta. E na sala de aula, com tantos alunos, nem sempre conseguimos parar para ouvir, olhar nos olhos.

Por isso, esse momento com a psicomotricista relacional é tão importante. Ela recebe aquelas crianças que entram em conflito em sala, e com as sessões, esses conflitos são muito acentuados. Encaminhávamos essas crianças para um atendimento mais afetivo, quase terapêutico, para cuidar da saúde mental e não apenas para um registo disciplinar na coordenação, como infelizmente acontece muitas vezes.

Já em 2024, praticamente o ano ficou perdido. A ausência da Psicomotricidade Relacional fez, sim, muita diferença. Os alunos mais agitados, com dificuldades de concentração e socialização, foram os mais afetados. Sentimos falta daquele espaço onde podiam expressar emoções, trabalhar limites, resolver conflitos e fortalecer vínculos conosco, professores, e entre eles próprios.

Foi perceptível o impacto no comportamento e no processo de aprendizagem. A volta dessa prática é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Espero sinceramente que retorne à nossa escola, pois é um suporte essencial para nós, professores, e, principalmente, para as crianças.

Durante a entrevista, tornou-se evidente que a professora Silva reconhece a Psicomotricidade Relacional como um recurso fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Ela enfatizou que o diálogo contínuo com a psicomotricista possibilitava intervenções personalizadas, alinhadas às necessidades emocionais e comportamentais da estudante, o que se refletiu em avanços significativos na aprendizagem e na convivência social. Seu depoimento espontâneo, permeado por satisfação com os resultados obtidos, constitui uma contribuição qualitativa valiosa para a compreensão do impacto da Psicomotricidade Relacional no cotidiano escolar.

Esse testemunho dialoga com Vygotsky (1991), ao evidenciar que a aprendizagem se constrói em contextos de interação social e colaboração, nos quais as relações estabelecidas entre adultos e crianças atuam como mediadoras do desenvolvimento. Assim, o caso relatado reafirma que a Psicomotricidade Relacional não apenas favorece o equilíbrio emocional, mas também cria condições para que comportamentos, vínculos e habilidades cognitivas se desenvolvam de modo integrado — fortalecendo, portanto, a formação global do estudante.

Figura 13 – Linguagem ilustrativa da aluna depois de seu relato



Fonte: Dados da pesquisa.

A ilustração produzida pela Vivi apresenta um coração humanizado, com elementos expressivos que remetem a diferentes estados emocionais: um olho com curativo, sugerindo ferimento e cicatrização; outro vertendo uma lágrima, simbolizando tristeza ou memória dolorosa; e uma boca neutra, sinalizando equilíbrio ou contenção. A frase escrita pela própria estudante, “*Nada e ninguém me machuca mais...*”, confere à produção um tom de resiliência, superação e autoproteção.

Esse registro dialoga com a compreensão de que

o desenho é uma linguagem para a criança, é uma forma de estabelecer comunicação com o mundo, de expressar suas ideias, medos, conflitos, descobertas e alegrias. Desenhando, a criança brinca e, brincando, vai imprimindo as suas marcas no papel, nas paredes, nos muros e calçadas, cartografando, contando, a seu modo, a sua história. (Becker; Martins Junior; Voos, 2021, p. 04).

A associação dessa produção ao relato da aluna sobre a sua experiência com a Psicomotricidade Relacional permite compreender um percurso marcado por vivências terapêutico-afetivas significativas. A estudante afirma ter desenvolvido novas amizades, melhorado as competências de leitura e adquirido maior habilidade para lidar com os próprios sentimentos, encontrando na brincadeira do paraquedas um espaço simbólico de segurança e liberdade.

Como pesquisadora, interpreto essa ilustração como uma síntese visual do processo vivido: da dor e insegurança iniciais à capacidade de se proteger e afirmar a própria identidade. O caso também evidencia a relevância da postura da docente, cuja escuta e sensibilidade se mostraram determinantes para o avanço da estudante. Essa observação se alinha a estudos

recentes, os quais apontam que práticas pedagógicas orientadas pela empatia e pelo reconhecimento da subjetividade ampliam o engajamento, a aprendizagem e a inclusão (Freitas; Miranda; Lucena; Leite, 2024). Além disso, pesquisas evidenciam que o vínculo afetivo, quando sustentado por práticas lúdicas, favorece um ambiente de confiança que fortalece a expressão de emoções e a construção da identidade estudantil (Ferreira; Lima; Antoniacomi, 2024).

O retorno ao *setting*, ainda que breve, assumiu um significado simbólico, representando tanto o encerramento de uma etapa da investigação quanto a confirmação do impacto duradouro da Psicomotricidade Relacional na vida das crianças envolvidas. Pesquisas atuais ressaltam que a Psicomotricidade Relacional, ao priorizar vínculo, escuta e ludicidade, potencializa processos de aprendizagem e bem-estar socioemocional (Silva; Bersch, 2020; Carvalho, 2024). Na minha percepção, acompanhar esse processo foi também um exercício de aprendizagem pessoal, pois compreendi que a transformação de uma criança exige não apenas técnica, mas, sobretudo, vínculo humano.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma escola que acolha, transforme e construa futuros, reconhecendo o estudante como sujeito integral, portador de direitos, emoções e histórias.

7 APRENDER COM O CORAÇÃO: UMA ANÁLISE EMOCIONAL DOS ALUNOS DO 3.º E 4.º ANO

A pesquisa teve como objetivo compreender as experiências emocionais e relacionais de alunos do 3.º e 4.º ano do Ensino Fundamental. As respostas fechadas ao questionário aplicado, permitiram organizar três núcleos de significação: vivência do corpo e do grupo, vivência das emoções e vivência da aprendizagem, representados em forma de mapa conceitual. Já as respostas abertas foram submetidas a uma análise textual exploratória, resultando numa nuvem de palavras que destacou os termos mais recorrentes e permitiu identificar sentidos compartilhados sobre escola, emoções e autorregulação.

Para apoiar as etapas de tabulação, exploração textual e representação gráfica, recorreram-se aos softwares Microsoft Excel e R (versão 4.4.1), que possibilitaram maior precisão e sistematização na organização dos resultados.

7.1 Perfil sociodemográfico e contextual dos estudantes

Participaram da pesquisa alunos regularmente matriculados no 3.º e 4.º ano do ensino fundamental, totalizando 20 estudantes, com distribuição por gênero foi relativamente equilibrada entre meninas e meninos. Quanto à faixa etária, 50% tinham 9 anos, 30% tinham 8 anos e 20% tinham 10 anos, o que corresponde à idade esperada para os anos escolares analisados, de acordo com a organização por ciclos da rede pública de ensino (Brasil, 2017; Fortaleza, 2021).

No que se refere à escolaridade, 65% dos participantes estavam no 4.º ano e 35% no 3.º ano. Observou-se que a maioria dos estudantes já possuía vivência consolidada no ambiente escolar, o que favoreceu a compreensão e o engajamento nas atividades propostas durante a aplicação do instrumento de coleta de dados.

A distribuição por gênero foi relativamente equilibrada entre meninas e meninos, embora essa variável não tenha sido objeto de análise aprofundada no presente estudo.

O contexto escolar caracteriza-se por uma infraestrutura básica que ainda demanda melhorias. Embora a instituição disponha relativamente de salas de aula equipadas, biblioteca, laboratório de informática e quadra poliesportiva, esses espaços necessitam de manutenção e ampliação, o que limita, em certa medida, seu pleno aproveitamento no processo pedagógico. Apesar dessas limitações, a escola conta com uma equipe pedagógica atuante, que busca

constantemente qualificar as práticas educativas e contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo.

Do ponto de vista socioeconômico, embora não tenha sido aplicado um instrumento específico para essa dimensão, informações fornecidas pela equipe gestora indicam que a maioria dos estudantes pertence a famílias de baixa renda, sendo grande parte beneficiária de programas de transferência de renda. Esse dado é relevante para a compreensão das experiências relatadas pelos alunos, uma vez que as condições sociais e econômicas impactam diretamente suas relações com a escola, com os colegas e com suas próprias emoções.

A caracterização sociodemográfica e contextual dos participantes oferece subsídios importantes para a análise dos dados, permitindo interpretar as experiências emocionais e relacionais descritas a partir das realidades vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar.

7.2 Mapa conceitual das respostas: temas emergentes das respostas

Com base na análise qualitativa das respostas dos estudantes ao questionário aplicado na roda de conversa foi elaborado um mapa conceitual que sintetiza os principais temas emergentes identificados nas falas. Esse mapa busca representar visualmente as categorias de sentido mais recorrentes, agrupando-as em quatro eixos de análise: *o que mais gostaram, como se sentiram, emoções e relações e impacto na aprendizagem*. A organização gráfica desses dados permite compreender, de forma integrada, as percepções e experiências dos alunos, evidenciando as dimensões afetivas, relacionais e cognitivas mobilizadas durante o processo. Assim, o mapa conceitual funciona como um recurso de sistematização e interpretação das respostas, facilitando a visualização dos aspectos mais significativos apontados pelos participantes.

A ênfase nas dimensões afetivas e relacionais observadas no mapa conceitual dialoga com achados recentes em neurociência das emoções, que demonstram que relações positivas, movimento corporal e brincadeira reduzem níveis de estresse tóxico e ampliam a disponibilidade emocional para aprender (Healthy Childhood Development through Outdoor Risky Play, 2024).

O que mais gostaram

-  Brincadeiras em grupo → 25%
-  Fazer amizades → 15%

-  Conhecer colegas → 15%
-  Expressão emocional → 10%
-  Combinações (grupo + amizades + emoções) → 35%

Como se sentiram

-  Felicidade e tranquilidade → 55%
-  Feliz, à vontade e entusiasmado → 20%
-  Feliz, mas com timidez/ansiedade → 15%
-  Ansiedade, medo, vergonha → 5%
-  Feliz apenas → 5%

Emoções e Relações

-  Reconhecimento de emoções (tristeza, alegria, ansiedade, raiva) → 50%
-  Gestão da ansiedade/raiva/tristeza → 30%
-  Partilha com colegas/professores/família → 65%
-  Um pouco de ajuda → 15%

Impacto na aprendizagem

-  Maior atenção nas aulas → 90%
-  Mais motivação para aprender → 70%
-  Valorização do trabalho em grupo → 20%
-  Respeito pelos outros → 10%

As respostas evidenciam que as sessões de Psicomotricidade Relacional foram vividas como um espaço de encontro e fortalecimento de laços. As brincadeiras em grupo surgiram como o aspecto mais apreciado, não apenas pela diversão, mas pela oportunidade de aprofundar relações, conhecer melhor os colegas e criar novas amizades. O corpo, nesse contexto, revelou-se mediador de descobertas sociais e afetivas.

No plano emocional, a maioria das crianças destacou sentimentos de alegria, tranquilidade e confiança. Algumas mencionaram, inicialmente, vergonha, medo ou ansiedade, mas descreveram como essas sensações foram sendo transformadas em calma e abertura ao longo das sessões. Assim, a Psicomotricidade Relacional constituiu-se como um espaço privilegiado de elaboração simbólica, capaz de acolher e ressignificar emoções difíceis.

Essa transformação emocional é coerente com a literatura que aponta que a autorregulação se desenvolve por meio de experiências de interação e não apenas por instruções verbais; ambientes que permitem vivências simbólicas e espontâneas favorecem o amadurecimento das funções executivas e da regulação emocional (Thriving Children's Emotional Self Regulation in Preschool, 2025).

No campo da aprendizagem, muitos alunos relataram melhorias claras na atenção, motivação e cooperação em grupo. Tornaram-se mais disponíveis para aprender, mais respeitosos e atentos à escuta dos colegas, confirmando que o desenvolvimento emocional e relacional é essencial para o processo educativo.

Diversos estudos recentes reforçam que o brincar livre e as interações corporais ampliam a capacidade atencional e o engajamento cognitivo, pois ativam circuitos neurais ligados à recompensa e à motivação intrínseca para aprender (The Benefits of Free Play for Children's Attention, 2025).

As Figuras 14, 15 e 16 apresentam nuvens de palavras criadas a partir das respostas dos alunos às perguntas abertas do questionário. Nessas representações visuais, as palavras que aparecem em maior tamanho foram as mais mencionadas pelos alunos, refletindo os termos mais recorrentes em suas falas.

Figura 14 – Percepção sobre a influência da PR na sua forma de lidar com as discussões e desentendimentos



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 14 corresponde à pergunta sobre mudanças na forma de lidar com discussões ou desentendimentos com colegas. Destacam-se palavras como “sim”, “acalmar”, “evitar brigas” e “expressar emoções”, o que indica que muitos alunos perceberam melhorias em seu controle emocional e na maneira como se relacionam com os colegas após as sessões. Nesse sentido, uma pesquisa de mestrado recente mostra que intervenções pedagógicas focadas em competências socioemocionais ajudam bastante, ressaltando que quando os estudantes aprendem a dialogar, ouvir o outro e expressar o que sentem, tendem a tomar decisões mais conscientes e construir relações mais saudáveis com os colegas (Pedroso, 2025).

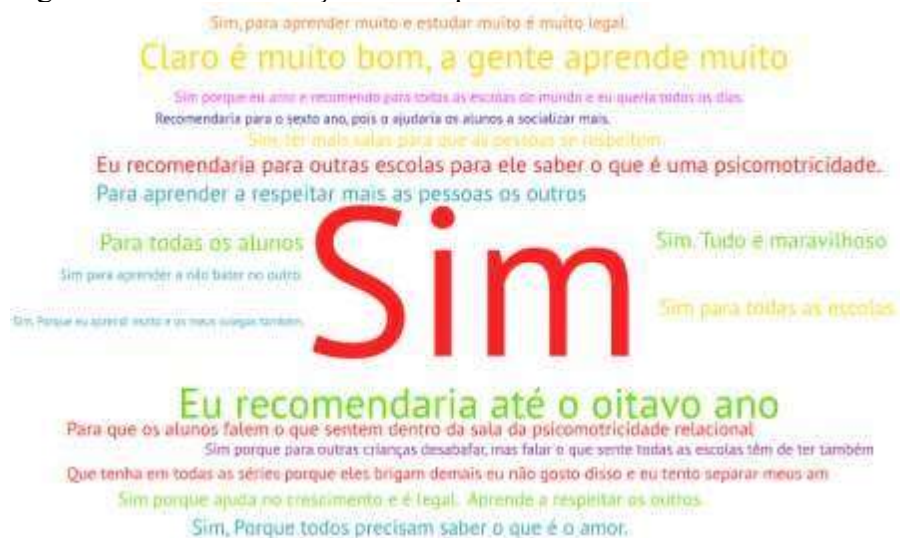
Figura 15 – Proposição de mudanças para as sessões da Psicomotricidade Relacional na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 15, a qual trata de sugestões de mudança nas sessões, os termos mais citados foram “mais tempo”, “todos os dias”, “brincadeiras” e “não mudaria nada”, sugerindo que os alunos desejam que as atividades sejam mais frequentes, além de demonstrarem alto grau de satisfação com a experiência vivida. Isso se alinha com estudos de Bezerra *et al.* (2025), que destacam a relevância de validar a fala dos estudantes, pois a escuta ativa nas práticas pedagógicas fortalece os vínculos entre educadores e alunos e contribui para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da saúde emocional.

Figura 16 – Recomendação da PR para outras turmas



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 16 mostra a nuvem de palavras referente à recomendação das atividades

para outras turmas. A palavra “sim” aparece com destaque, acompanhada de justificativas como “respeito”, “convivência”, “aprender” e “expressar sentimentos”, evidenciando que os alunos reconhecem o valor pedagógico e emocional das sessões de Psicomotricidade Relacional e gostariam que outros colegas também participassem dessas vivências.

Em diálogo com esses resultados, pesquisas internacionais demonstram que crianças que experienciam brincadeiras espontâneas e interações corporais abertas apresentam melhor inteligência emocional, maior tolerância à frustração e mais empatia no convívio escolar (Preschoolers’ Free Play – Emotional and Social Functioning, *International Journal of Emotional Education*, 2016)

Estudos vigentes enfatizam que ambientes escolares que permitem a expressão autêntica dos estudantes favorecem não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a saúde socioemocional. Pesquisas como a de Bersch e Piske (2020) evidenciam que a Psicomotricidade Relacional, ao estimular a imaginação, a ludicidade e a interação, contribui para o fortalecimento das competências socioemocionais. Do mesmo modo, Oliveira (2023) demonstram que permitir que os alunos compartilhem suas experiências, sentimentos e preferências promove vínculos afetivos e uma atmosfera de respeito e colaboração, aspectos fundamentais para a aprendizagem significativa.

Além disso, estudos nacionais apontam que a prática da Psicomotricidade Relacional é uma ferramenta eficaz para ensinar valores, como empatia, cooperação e respeito às diferenças, uma vez que atividades que envolvem movimento, interação e ludicidade estimulam tanto a autorregulação emocional quanto o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para o convívio escolar (Bersch; Piske, 2022; Oliveira, 2023).

Nesse sentido, a literatura alerta que o brincar não deve ser confundido com mero entretenimento; quando negligenciado, perde-se um elemento essencial para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo. Portanto, reduzir a Psicomotricidade Relacional a uma atividade recreativa representa um risco pedagógico, pois o brincar é um recurso central para promover autorregulação emocional, cooperação e aprendizagem significativa (Hirsh-Pasek; Golinkoff, 2016).

A partir dessa perspectiva, as respostas da nuvem de palavras demonstram a ideia de que os estudantes percebem o espaço de Psicomotricidade Relacional como um ambiente seguro, prazeroso e formativo, por meio do qual podem aprender sobre respeito, autocontrole e amor ao próximo.

Como psicomotricista relacional, é motivo de muita emoção positiva perceber que, mesmo diante de tantas vulnerabilidades, seja na vida social, econômica, na saúde ou na própria

estrutura familiar, esses meninos e meninas encontram, nesse espaço, algo que vai além da simples brincadeira. Para eles, a Psicomotricidade Relacional se revela como um respiro, um lugar de liberdade, de acolhimento e de descobertas. É como se, por alguns instantes, pudessem soltar os pesos que carregam e se permitir ser apenas crianças: rindo, correndo, abraçando e aprendendo uns com os outros. E talvez seja justamente nesse movimento, tão simples, mas tão profundo, que mora a potência transformadora deste trabalho no cotidiano escolar.

Ainda que o envolvimento emocional da pesquisadora seja legítimo, é importante reconhecer criticamente que o entusiasmo profissional pode atenuar a objetividade analítica; por isso, a triangulação com dados empíricos, literatura científica e instrumentos de registro é essencial para sustentar, para além do afeto, a robustez teórico-metodológica do estudo.

8 SENTIR, RELACIONAR, APRENDER: O OLHAR DOS ALUNOS DO 5.º E 6.º ANO

No segundo encontro, recebi os alunos do 5.º e 6.º ano no mesmo espaço previamente organizado para acolher as turmas anteriores. O ambiente foi preparado de forma receptiva, iniciando com uma roda de conversa conduzida de maneira leve e descontraída, que estimulou a expressão espontânea de emoções, lembranças e percepções sobre as experiências anteriores em Psicomotricidade Relacional.

Em seguida, orientei a realização da atividade e fiz a leitura de cada questão do questionário, que os alunos responderam tanto por escrito quanto verbalmente. Cada participante teve a oportunidade de compartilhar suas respostas, enriquecendo a pesquisa com diferentes pontos de vista. As respostas foram então organizadas em três eixos principais: vivência nas sessões, emoções e relações interpessoais, e aprendizagem e participação escolar. A elaboração de nuvens de palavras permitiu identificar termos recorrentes e padrões discursivos, contribuindo para a construção de categorias analíticas específicas desse grupo etário. Assim emergiram as categorias autorregulação ampliada, responsabilidade relacional e consciência emocional em desenvolvimento, definidas a partir da codificação das falas e incorporadas como operadores interpretativos ao longo deste capítulo.

Os resultados indicaram que as sessões foram percebidas como experiências de alegria, respeito e cooperação. Os alunos destacaram sentir-se acolhidos, aprender a lidar melhor com as próprias emoções e desenvolver habilidades de convivência e autorregulação. Além disso, manifestaram o desejo de continuidade das atividades, reconhecendo nelas impactos positivos no comportamento e no desempenho escolar, percepção que converge com a afirmação de que “sentir-se pertencente à escola, seguro, acolhido e valorizado é fundamental para a aprendizagem e para a construção de um ambiente democrático” (Teixeira; Alves, 2025, p. 3).

Ao longo das análises que seguem, procuro evidenciar como essas percepções estudantis se articulam com o referencial teórico da Psicomotricidade Relacional e com pesquisas recentes em educação e desenvolvimento socioemocional. Dessa forma, este capítulo integra empiria e teoria, aproximando a voz das crianças dos fundamentos que explicam seus modos de sentir, relacionar e aprender.

8.1 Percepção iniciais sobre as experiências em Psicomotricidade Relacional

A percepção dos alunos sobre as sessões de Psicomotricidade Relacional revela

uma experiência marcada por sentimentos de acolhimento, respeito e bem-estar. As palavras mais evidenciadas na nuvem – como “*Experiência feliz*”, “*Aprendi a respeitar o próximo*” e “*Aprendi a ajudar o próximo*” – demonstram que os encontros foram compreendidos não apenas como momentos de brincadeira, mas também como oportunidades de crescimento pessoal e coletivo.

As expressões compartilhadas, tais como “*calma e relaxada*”, “*mudou minha vida*” e “*respeito, diversão e amor*”, indicam que o espaço vivenciado favoreceu tanto a regulação emocional quanto o fortalecimento dos vínculos interpessoais. O caráter subjetivo das respostas mostra que os alunos se sentiram protagonistas, reconhecendo que as experiências proporcionadas nas sessões extrapolaram a dimensão lúdica e se transformaram em aprendizados para a vida. Conforme ilustrado na nuvem de palavras a seguir:

Figura 17 – Partilha do que viveu nas sessões de Psicomotricidade Relacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Esse conjunto de significados revela que o brincar, quando mediado pela Psicomotricidade Relacional, transcende o simples ato de jogar ou movimentar-se: torna-se um campo fértil para a construção de valores, para o exercício da empatia e para o desenvolvimento da cooperação. Ao narrar suas vivências em termos de amizade, limites, respeito e alegria, os estudantes expressam a potência de uma prática que integra corpo, emoção e relação em um processo de formação integral. Nessa mesma direção, Antunes (2023, p. 57) destaca que, quando a escola promove ambientes em que os estudantes se sentem respeitados, pertencentes e valorizados, fortalece não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o desenvolvimento socioemocional, as competências relacionais e a capacidade de convivência.

Figura 18 – As brincadeiras mais marcantes nas sessões



Fonte: Dados da pesquisa.

A nuvem de palavras evidencia as atividades mais lembradas pelos alunos, destacando brincadeiras coletivas como “paraquedas em grupo” e “gato e rato”, além de jogos simbólicos, como a “casinha” e as atividades com bola. Esses termos mostram que as experiências foram marcadas pela interação, pelo movimento e pela valorização do brincar em grupo.

As respostas dos alunos mostram que as sessões de Psicomotricidade Relacional foram vividas de forma muito positiva. Eles destacaram aprendizados ligados ao respeito, ao trabalho em equipe, ao autocontrole emocional e à valorização da amizade. Muitos relataram que as brincadeiras os fizeram sentir-se mais calmos, felizes e confiantes.

Entre os alunos do 5.º ano, ficou evidente a valorização do respeito construído por meio do brincar, especialmente em jogos coletivos, como “casinha” e “gato e rato”. Como resumiu uma aluna: *“A psicomotricidade para mim é respeito, é diversão, é alegria, é amor”*. Já os alunos do 6.º ano trouxeram reflexões mais pessoais, enfatizando conquistas, como o autocontrole, os limites e a calma. A atividade do paraquedas, por exemplo, foi lembrada como um momento de forte colaboração em grupo. O estudante Leo afirmou: *“Mudou minha vida, me tornei outra criança muito mais relaxado, calmo e feliz”*, revelando a potência transformadora da experiência.

Esses relatos mostram que, quando a criança brinca, ela não está apenas se divertindo, mas aprendendo e se desenvolvendo por meio de algo que faz parte da sua essência. Como destaca Costa (2022, p. 15), brincar não é só lazer: é uma forma de a criança construir vínculos, aprender sobre si mesma e compreender melhor o outro.

Em síntese, os relatos dos estudantes evidenciam que as vivências corporais nas sessões se configuraram como experiências significativas de prazer, confiança e convivência. A integração entre corpo, afeto e vínculo reforça que a aprendizagem não se separa da

expressividade motora; ao contrário, dela depende como dimensão constitutiva do desenvolvimento, princípio central da Psicomotricidade Relacional.

8.2 Expressões emocional e desenvolvimento da autorregulação

A nuvem de palavras a seguir revela claramente que os estudantes do 5º e 6º anos associam as sessões de Psicomotricidade Relacional a sentimentos positivos e à sensação de bem-estar, destacando palavras, como “feliz”, “calma” e “ajudando amigos”. Essas respostas indicam que as crianças não apenas experienciam emoções durante as atividades, mas também desenvolvem estratégias de autorregulação, aprendendo a lidar com a raiva, a tristeza e a frustração de maneira construtiva. Expressões como “*Chorava para aliviar raiva*” (Tatá, 6º ano) e “*Chegava com raiva e saía calma*” (Ely, 5º ano) evidenciam que os momentos vivenciados no corpo e no grupo são significativos para o desenvolvimento emocional.

Figura 19 – Emoções vividas nas sessões de psicomotricidade relacional



Fonte: Dados da pesquisa.

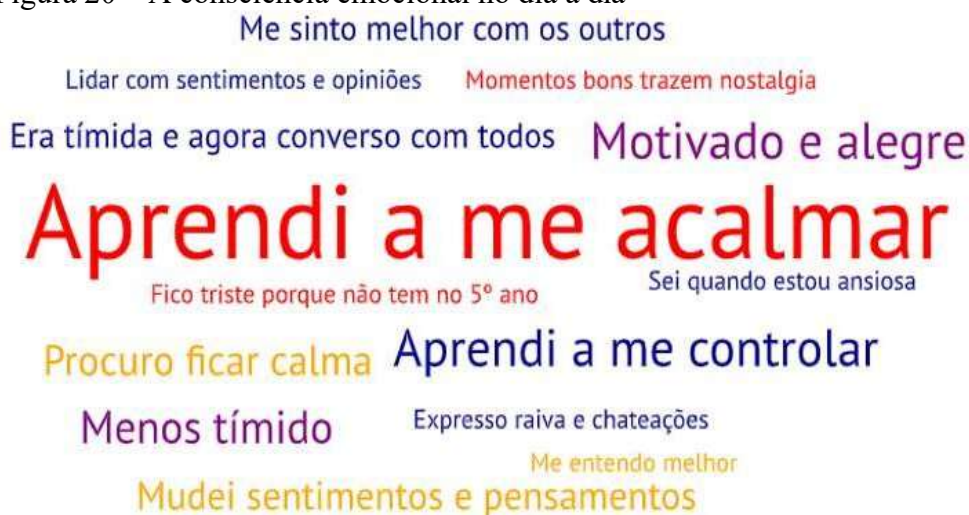
Na psicologia do desenvolvimento, entende-se que tudo aquilo que sentimos corporalmente deixa marcas duradouras; experiências positivas ou negativas na infância podem repercutir na vida adulta, influenciando a forma como nos relacionamos, sentimos e reagimos às situações (Adorian et al., 2023). Nesse sentido, atividades que promovem o reconhecimento das próprias emoções, a empatia e o respeito ao outro contribuem para a construção de habilidades socioemocionais essenciais. Quando uma criança vivencia momentos de acolhimento e segurança, como indicado nas falas “*Me acolheram*” (Jó, 6º ano) ou “*Tia entendia e ouvia*” (Fran, 6º ano), ela internaliza experiências que fortalecem a confiança e a

autoestima, formando bases emocionais sólidas para o futuro.

Assim, brincar e se movimentar no contexto das sessões não é apenas diversão: é uma forma de aprender sobre si mesmo e sobre os outros, um aprendizado que acontece de dentro para fora, pelo corpo, pela interação e pelo afeto.

Na próxima nuvem de palavras, percebe-se como os alunos estão ficando mais ligados às próprias emoções no dia a dia da escola. Eles usam frases, como “*aprendi a me acalmar*” (Luy, 6º ano), “*procuro ficar calma*” (Lary, 6º ano), “*aprendi a me controlar*” (Lira, 6º ano) e “*me entendo melhor*” (Taty, 6º ano), o que mostra que estão começando a perceber melhor o que sentem e a encontrar jeitos de lidar com isso. É a prova de que, quando a escola oferece espaço para falar sobre sentimentos e refletir sobre eles, isso ajuda de verdade no bem-estar e na aprendizagem significativa (Souza; Matos, 2022).

Figura 20 – A consciência emocional no dia a dia



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro ponto que aparece forte na nuvem de palavras é a alegria e a motivação. Termos como “*motivada e alegre*” (Elto, 6º ano) e “*me sinto melhor com os outros*” (Isa, 5º ano) deixam claro que atividades de Psicomotricidade Relacional ou brincadeiras em grupo não servem só para se divertir: elas ajudam a aumentar a autoestima e melhoram a convivência com os colegas. De acordo com Garaigordobil (2022), experiências lúdicas cooperativas fortalecem vínculos afetivos e promovem bem-estar emocional, contribuindo diretamente para o desenvolvimento social das crianças.

Também ficou evidente que algumas crianças conseguiram superar a timidez. Expressões como “*era tímida e agora converso com todos*” (Lia, 5º ano) e “*menos tímido*” (Lion, 5º ano) mostram que a confiança cresceu, e que elas estão mais abertas para interagir.

Isso dialoga com estudos recentes, os quais indicam que práticas lúdicas em grupo e acompanhamento atento ajudam a abrir espaço para a expressão emocional e a comunicação entre colegas (Santos; Ferreira; Lima, 2021).

Conclusivamente, observou-se que a consciência emocional não é só uma habilidade interna: ela influencia de verdade como a criança se relaciona e participa da escola. Trabalhar as emoções todos os dias ajuda a entender melhor as reações, lidar com sentimentos difíceis e valorizar experiências em grupo, consolidando aprendizados que vão ficar para a vida toda (Costa; Almeida, 2024).

8.3 Fortalecimento dos veículos e da comunicação interpessoal

A análise da nuvem de palavras a seguir percebe que, nas brincadeiras e interações, para as cinco crianças o objetivo não era só se divertir. Muitas vezes, eles precisavam negociar, lidar com diferenças e até pensar em soluções para pequenos conflitos. E o interessante é que essas situações foram vividas com calma, respeito e escuta. Além disso, como destaca Garaigordobil (2022), quando o brincar é mediado e cooperativo, ele se torna um espaço potente de aprendizagem socioemocional, favorecendo habilidades como empatia, comunicação, cooperação e resolução de conflitos.

Figura 21 – Relacionamento e comunicação entre colegas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao olhar para a nuvem de palavras percebe-se que, nas brincadeiras e interações, para as crianças, o objetivo não era só se divertir. Muitas vezes, eles precisavam negociar, lidar com

diferenças e até pensar em soluções para pequenos conflitos. E o interessante é que essas situações foram vividas com calma, respeito e escuta. Mendes e Carvalho (2023) lembram que o brincar, quando mediado, deixa de ser apenas passatempo: vira um espaço potente de desenvolvimento social e emocional.

Alguns comentários chamaram ainda mais a atenção, como “*aprendi a ouvir*” e “*aprendi(Isa, 6º ano). a ficar calma sem brigar*” (Eli, 5º ano). Essas falas revelam o quanto eles estão aprendendo estratégias de autorregulação e empatia, algo essencial para o convívio. Como bem colocam Souza e Matos (2022), quando a escola abre espaço para a expressão emocional em grupo, está ajudando não só no bem-estar, mas também na construção de relações mais saudáveis.

No dia a dia, isso aparece em gestos pequenos: um aluno que antes interrompia agora espera sua vez, outro que se isolava passou a conversar mais. Aos poucos, vejo se consolidar um clima de confiança, respeito e engajamento, algo que, como apontam Costa e Almeida (2024), ultrapassa a escola e vai reverberar em outros contextos da vida deles.

Figura 22 – Trabalho em equipe e colaboração



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao acompanhar as atividades e registrar as falas dos alunos, logo percebi mudanças muito evidentes na forma como eles lidam com as emoções e convivem entre si. Muitos relataram que, ao chegar, sentiam tristeza, ansiedade ou irritação, mas que ao final das atividades saíam mais tranquilos, contentes e motivados. Para mim, isso mostra como o espaço se tornou um verdadeiro lugar de acolhimento, quase como um “respiro” no meio da rotina escolar, onde podiam se expressar e liberar tensões.

Durante as sessões de Psicomotricidade Relacional, um aspecto que se destacou foi o desenvolvimento da consciência emocional dos estudantes. Eles relataram que passaram a

identificar com mais clareza diferentes estados emocionais, como raiva, tristeza e ansiedade. É importante notar, entretanto, que essa percepção não ocorre de forma constante; a maturidade emocional e a capacidade de autorregulação ainda estão em desenvolvimento. Mesmo assim, reconhecer o que estão sentindo trouxe alívio e ajudou a lidar melhor com situações desafiadoras.

Como pesquisadora e observadora, pude notar que os estudantes começaram a aplicar essas estratégias também em outros contextos, fora das sessões. Por exemplo, durante o recreio, alguns relataram que conseguiam se acalmar ao presenciar movimentos agressivos de colegas ou pequenas injustiças, evitando reagir de forma impulsiva. Esses momentos evidenciam que, embora o controle emocional não seja absoluto, a aprendizagem sobre as próprias emoções oferece ferramentas concretas para lidar de maneira mais consciente e menos reativa com o cotidiano escolar

Nas relações com os colegas, essas mudanças também se tornaram visíveis. Alguns alunos que antes se isolavam passaram a participar mais ativamente, enquanto outros, que costumavam se envolver em conflitos, começaram a dialogar, escutar e resolver desentendimentos de forma mais calma. Relatos, como *“agora respeito os colegas e participo em grupo”* (Dany, 6º ano), ilustram de maneira simples e direta o impacto positivo desse processo em suas interações sociais.

Do ponto de vista teórico, Vieira, Batista e Lapierre (2013) sublinham que a Psicomotricidade Relacional cria condições favoráveis à expressão dos sentimentos e desejos, permitindo ao indivíduo uma relação mais autêntica consigo próprio, com os outros e com o meio envolvente. Esse enquadramento reforça que um ambiente seguro, expressivo e relacionalmente significativo contribui decisivamente para o fortalecimento da autorregulação emocional e da comunicação entre os estudantes, *o que se alinha aos achados observados no campo.*

8.4 Atenção, engajamento e reflexão crítica sobre as sessões

Esta última categoria reúne as reflexões dos estudantes sobre o impacto das sessões no processo de aprendizagem, suas sugestões de melhoria e o desejo de continuidade das práticas. A profundidade dessas percepções justifica o destaque desta categoria, pois elas revelam transformações amplas no modo como os estudantes se percebem, se relacionam e aprendem no contexto escolar.

Figura 23 – Mudanças na atenção e participação nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observar a nuvem de palavras organizada a partir das respostas dos estudantes, percebe-se que as sessões de Psicomotricidade Relacional impactaram diretamente o modo como eles se veem e se relacionam com os outros. Palavras como “*mais atenc o*”, “*mais confiante*” e “*melhor em grupo*” apontam para ganhos que ultrapassam a dimensão lúdica, evidenciando um amadurecimento socioemocional que se articula ao modo como vivem as experiências *de aprendizagem*. Essas expressões mostram não apenas mudanças comportamentais, mas a ressignificação do próprio papel do estudante no espaço escolar.

De acordo com Bernard Aucouturier, um dos principais continuadores da obra de André Lapierre, “o corpo   o primeiro mediador da interação com o mundo e com o outro” (2006, p. 45). A compreensão desse fen meno encontra respaldo em Aucouturier (2006), que afirma que “o corpo   o primeiro mediador da interação com o mundo e com o outro”. Essa perspectiva ilumina os achados deste estudo, indicando que a vivência corporal, por meio do jogo livre, da expressão e do movimento, favorece não apenas o prazer e a espontaneidade, mas também a afirmação da identidade, o respeito às diferenças e a construção de vínculos de confiança.

Nas falas dos estudantes, surgem indícios claros dessa evolução. Ao dizerem que “*perderam o medo de errar*” (Mila, 5 o ano), que passaram a “*respeitar professores e colegas*” (Já, 6 o ano) ou que agora estão “*mais confiantes nas aulas*” (Luy, 6 o ano), revelam o quanto a Psicomotricidade Relacional ofereceu um espaço seguro de acolhimento e escuta. Nesse sentido, Fonseca (2021, p. 89) ressalta que “a psicomotricidade, ao integrar corpo, emoção e cognição, promove condições essenciais para que o sujeito desenvolva autonomia, segurança e equilíbrio nas relações escolares e sociais”. Assim, o ambiente psicomotor funciona como um dispositivo pedagógico que articula crescimento emocional e aprendizagem.

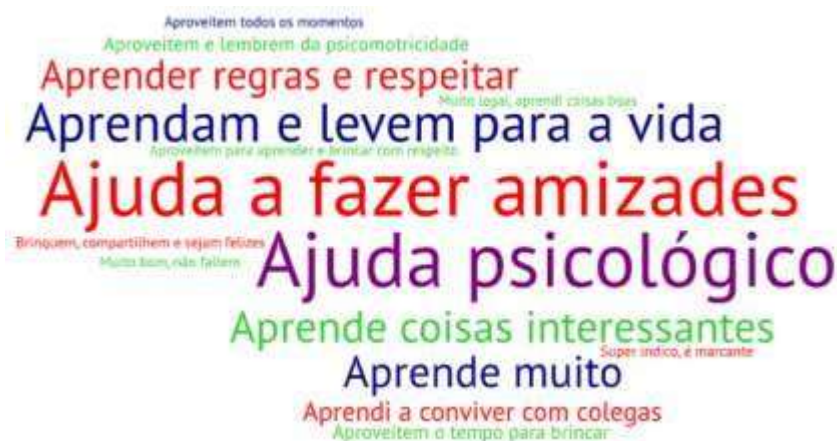
Outro aspecto que chama atenção é a conexão entre o desenvolvimento emocional e o rendimento escolar. Quando um aluno afirma “*melhorei meu comportamento e aprendi a ler e escrever*” (Luna, 5º ano), fica evidente que o aprendizado não acontece isolado, mas articulado à construção da autorregulação emocional. como apontam Camargo e Cardoso (2024), Sena (2024) e Nogueira e Silva (2024), que destacam que o fortalecimento das competências socioemocionais contribui para relações mais equilibradas e para um ambiente escolar que favorece aprendizagens significativas. Esse entendimento vai ao encontro das reflexões de Damásio (2021), que enfatiza a interdependência entre emoção e cognição, mostrando que a dimensão emocional e corporal influencia diretamente os processos de tomada de decisão e construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante é a relação entre o desenvolvimento emocional e o rendimento escolar. Quando uma estudante afirma “*melhorei meu comportamento e aprendi a ler e escrever*” (Luna, 5º ano), evidencia-se que a aprendizagem acontece de forma integrada às experiências de autorregulação. Essa compreensão encontra apoio em estudos recentes, como os de Camargo e Cardoso (2024), Sena (2024) e Nogueira e Silva (2024), *que destacam que o fortalecimento das competências socioemocionais contribui para relações mais equilibradas e para um ambiente escolar que favorece aprendizagens significativas.* Damásio (2021) amplia essa perspectiva ao demonstrar a interdependência entre emoção e cognição, reforçando que os processos emocionais influenciam diretamente a atenção, a tomada de decisão e a construção do conhecimento.

Assim, as falas dos alunos confirmam o que os estudos vêm demonstrando: a Psicomotricidade Relacional não é apenas uma prática de movimento, mas um campo fértil para desenvolver atenção, confiança e cooperação, formando sujeitos mais preparados para lidar com as demandas da escola e da vida em sociedade. Trata-se de um investimento não apenas no rendimento escolar imediato, mas na formação integral, que une aprendizagem acadêmica, consciência emocional e relações interpessoais mais saudáveis.

Ao observar a nuvem de palavras abaixo, fica claro que os estudantes não apenas participaram das sessões de Psicomotricidade Relacional, mas também se tornaram avaliadores críticos da experiência, expressando percepções sobre amizade, convivência, aprendizado e emoções. Suas falas revelam o significado pessoal que cada atividade teve, permitindo compreender como percebem o impacto das sessões no seu dia a dia escolar.

Figura 24 – Avaliação e recomendação das sessões



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao revisitar falas como, “*Ajuda a fazer amizades*” (Vivi, 6º ano), “*Ajuda psicológico*” (Bila, 6º ano) e “*Aprendam e levem para a vida*”(Vidinha, 5ºano) percebo que eles não estavam apenas descrevendo atividades, mas avaliando seu sentido, sua utilidade e sua marca pessoal. Essa voz crítica das crianças dialoga com os clássicos da psicologia e da educação, como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, que enfatizaram o sujeito em desenvolvimento e o papel da dimensão social, afetiva e motora no aprendizado – movimento, emoção e cognição integrados na constituição da criança (Piaget, 1976; Wallon, 1979; Vygotsky, 1998).

Percebe-se que a psicomotricidade atua também como espaço de sociabilidade e regulação afetiva. Ao desenvolverem habilidades como fazer amigos ou conviver com colegas, os estudantes mobilizam competências sociais e emocionais, alinhadas à perspectiva de Wallon (1979), de que o desenvolvimento emocional é indissociável do motor. Piaget, ao estudar as interações entre colegas, apontava que a cooperação e o confronto de ideias são essenciais para que a criança organize conceitos e perceba limites e regras internas. Vygotsky, por sua vez, lembrava que o aprendizado genuíno ocorre no contexto social, mediado por adultos ou pares, e por meio de ferramentas culturais; nesse sentido, as sessões de psicomotricidade funcionam como mediações pedagógicas privilegiadas.

Estudos contemporâneos reforçam essa perspectiva. Valente (2023) demonstra *que* a valorização das vozes estudantis amplia práticas pedagógicas, fortalece a autonomia e transforma o clima escolar. Os alunos se engajam mais quando percebem que suas opiniões geram mudanças concretas. Essa compreensão converge com pesquisas recentes: Santos e Oliveira (2023) evidenciam que o reconhecimento das percepções dos estudantes fortalece o vínculo afetivo com a escola, enquanto Capellini e Duarte (2024) demonstram que estratégias

de escuta ativa e diálogo promovem autorregulação, pertencimento e desenvolvimento socioemocional.

Dessa forma, quando os estudantes afirmam que aprenderam regras, respeito, amizades e que os aprendizados serão levados “para a vida”, estão expressando aquilo que os clássicos da Psicologia do Desenvolvimento já indicavam: uma educação integral, transformadora e participativa depende da integração entre corpo, emoção, cognição e convivência. As sessões de Psicomotricidade Relacional, portanto, reforçam o papel da escola como espaço de escuta, expressão e formação humana, e apontam para a necessidade de incorporar, de forma sistemática, momentos de avaliação e diálogo com os alunos como parte integrante das práticas pedagógicas.

9 OLHARES DOCENTES: SUBJETIVIDADE, EXPERIÊNCIA E IMPACTO PERCEBIDO NOS DISCENTES

O olhar dos professores sobre a prática pedagógica revela dimensões profundas da sua subjetividade, das suas experiências em sala de aula e da percepção do impacto que estas têm no desenvolvimento dos alunos. No contexto educativo contemporâneo, os docentes enfrentam o desafio constante de responder às diversas necessidades dos seus estudantes, muitas vezes lidando com obstáculos como a resistência familiar ao apoio especializado. Essa resistência pode limitar o acesso a intervenções essenciais, que são determinantes não apenas para o bem-estar emocional das crianças, mas também para a melhoria do seu desempenho acadêmico. Conforme apontam Amâncio, Diniz e Nóbrega (2023), muitos profissionais da educação relatam dificuldades no envolvimento das famílias no processo de apoio especializado, o que compromete a eficácia das ações destinadas ao desenvolvimento dos alunos. Nessa mesma linha, Estanislau e Bressan (2014) destacam que a ausência de uma colaboração efetiva entre escola e família enfraquece a promoção da saúde mental dos estudantes e dificulta o acesso a serviços especializados, essenciais para um acompanhamento mais integral e humanizado.

A análise das narrativas docentes foi orientada por critérios de categorização utilizados na interpretação dos discursos docentes: (1) mudanças de comportamento; (2) vínculos e relações interpessoais; (3) atenção e autorregulação; (4) motivação para a aprendizagem; e (5) autocontrole e gestão emocional. Esses critérios estruturam a interpretação dos discursos, permitindo estabelecer articulações consistentes entre as falas e as categorias analíticas emergentes.

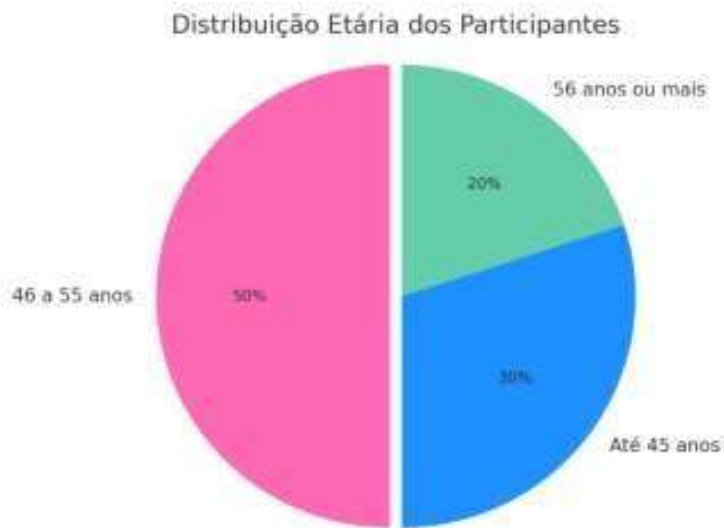
Além disso, a categoria “subjetividade docente”, fortemente evidenciada no material, encontra respaldo em estudos contemporâneos que discutem o papel do corpo, da experiência e da identidade profissional na prática educativa. Furlan (2022) destaca que a percepção docente é encarnada, articulando corpo vivido e significado pedagógico; Freitas (2022) enfatiza que a subjetividade se constitui nas relações de trabalho e nas emoções produzidas no fazer docente; e Gatti, Barreto e André (2021) argumentam que a identidade profissional emerge de processos históricos e institucionais que atravessam a profissão. Assim, o discurso dos professores não se limita à descrição do cotidiano escolar, mas expressa modos de ser-professor, produzindo sentidos, interpretações e expectativas que orientam a ação pedagógica.

Para contrastar com as perspectivas dos professores que integram este estudo, foi

necessário considerar o contexto escolar no início do ano letivo, altura marcada por uma elevada carga de trabalho, triagens, avaliações e outras exigências administrativas. Reconhecendo essas limitações, acordou-se um prazo flexível para o preenchimento do questionário, respeitando o ritmo e a disponibilidade dos docentes. Essa estratégia permitiu uma boa adesão com dez professores que forneceram respostas mais refletidas, contribuindo, de forma significativa, para o aprofundamento da análise qualitativa. A escola conta com um total de 28 docentes, sendo 13 do ensino fundamental I e 15 do ensino fundamental II. Destes, 10 professores do fundamental I aceitaram participar da pesquisa, todos atendendo aos critérios previamente estabelecidos. Os docentes do fundamental II não participaram, uma vez que a investigação estava restrita às turmas e docentes que receberam as sessões de Psicomotricidade Relacional.

Com base nessas contribuições, são agora apresentados o perfil dos professores participantes do estudo e as análises dos dados construídos, destacando a percepção dos professores sobre a contribuição da Psicomotricidade Relacional para o desenvolvimento socioemocional e o processo de aprendizagem dos alunos.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa.

Participaram deste estudo 10 docentes, dos quais 50% se situam na faixa etária entre os 46 e os 55 anos. Essa representatividade sugere um grupo com significativa maturidade profissional e vasta experiência acumulada no contexto educacional, elementos que se refletem na profundidade e na riqueza das percepções partilhadas. Os professores com até 45 anos, correspondendo a 30% dos participantes, revelam percursos já consolidados, iniciados frequentemente em idade jovem, o que lhes confere uma combinação valiosa entre dinamismo,

inovação e amadurecimento profissional. Já os docentes com 56 anos ou mais, que representam 20% dos participantes, distinguem-se pelo conhecimento aprofundado e pela longa trajetória na prática pedagógica, proporcionando contributos especialmente relevantes para a compreensão das dinâmicas escolares em análise.

A partir de referenciais contemporâneos sobre profissão docente e subjetividade, é possível inferir que a diversidade geracional entre os professores amplia a pluralidade de modos de interpretar e sentir a prática pedagógica, fortalecendo a densidade subjetiva das análises. Estudos recentes apontam que docentes mais experientes tendem a mobilizar saberes sedimentados ao longo da carreira, construídos na interação contínua entre história profissional, cultura escolar e experiências acumuladas (Gatti; Barreto; André, 2021). Por outro lado, professores mais jovens frequentemente articulam maior flexibilidade, abertura a inovações e plasticidade diante das demandas emergentes da escola contemporânea, compondo um quadro interpretativo heterogêneo que enriquece a leitura qualitativa do cotidiano educativo (Cunha, 2022; Santos; Cruz, 2023). Assim, a análise docente revela-se atravessada por dimensões identitárias, biográficas e relacionais que, segundo Freitas (2022), constituem a base da subjetividade profissional e orientam os modos singulares de perceber, atribuir sentidos e agir no contexto escolar.

No que diz respeito ao perfil sociodemográfico, observou-se uma predominância do sexo feminino, com 9 participantes, frente a 1 do sexo masculino. Todos os docentes possuem formação superior em Licenciatura em Pedagogia, acrescida de especialização na área da educação, e exercem funções como professores efetivos na rede pública. Esse enquadramento revela um grupo altamente qualificado, cuja diversidade de percursos e experiências fortalece a consistência e a riqueza da análise qualitativa desenvolvida neste estudo.

Na interpretação desses dados, buscou-se ir além da descrição de idade, tempo de serviço ou formação, procurando compreender de que modo os percursos profissionais influenciam as percepções docentes sobre a Psicomotricidade Relacional e a realidade escolar. Considerou-se, assim, a experiência acumulada como elemento mediador dos sentidos atribuídos às práticas educativas.

A seguir, apresentam-se as falas selecionadas, que expressam essas percepções e oferecem um retrato mais vivo e detalhado da contribuição atribuída à Psicomotricidade Relacional no contexto analisado.

9.1 A saúde emocional dos estudantes: perspectivas docentes

Os participantes docentes trouxeram percepções de que a saúde mental dos discentes está significativamente fragilizada. Tal constatação apoia-se nos relatos de desafios emocionais, comportamentais e sociais no lar e na escola. Professores e gestores notam muitos casos de ansiedade, agressividade, dificuldade de atenção, irritabilidade e baixa tolerância à frustração

Nas percepções dos professores, observa-se um quadro recorrente de vulnerabilidade emocional, no qual fatores familiares, sociais e escolares atravessam o bem-estar dos estudantes.

Observo as crianças com dificuldade de atenção, de escuta, inquietação, agressividade e falta de apoio familiar... Vejo que a saúde mental está sofrida. Muitos estudantes pagam o preço pela falta de compreensão e limites dos responsáveis. Fatores como famílias desajustadas, drogas e pobreza contribuem para o abalo emocional. (Prof.^a Rocha)

Essa fala evidencia a categoria “atenção e autorregulação”, bem como o critério “vínculo e apoio familiar”. A professora associa diretamente comportamentos disfuncionais à ausência de limites e suporte, revelando uma leitura subjetiva alinhada aos saberes da experiência, conceito amplamente discutido por autores contemporâneos como Gatti; Barreto; André (2021), que mostram como a interpretação docente é moldada pelo cotidiano escolar.

Percebo que muitos estudantes enfrentam desafios emocionais, psicológicos e sociais devido à pressão acadêmica, problemas familiares, bullying e questões relacionadas com o futuro. A cobrança por bom desempenho, a busca por aceitação social e as dificuldades de lidar com emoções são fatores que podem afetar diretamente o bem-estar mental deles. (Prof.^a Silva)

Aqui emergem categorias como “motivação”, “autocontrole emocional” e “pressão escolar”. A compreensão da professora amplia o foco, reconhecendo elementos socioculturais que atravessam a subjetividade discente. Essa leitura sustenta o argumento de Cunha (2022), que demonstra que o olhar docente é historicamente construído pelas experiências, crenças e contextos escolares.

Vejo que a saúde mental está sofrida. Muitos estudantes pagam o preço pela falta de compreensão e limites dos responsáveis. Fatores como famílias desajustadas, drogas e pobreza contribuem para o abalo emocional. (Prof.^a Moreira)

A repetição temática nas falas reforça a categoria “contextos familiares adversos”. A valorização desses elementos pelos docentes revela uma percepção ampliada do desenvolvimento infantil, aproximando-se das conclusões de Santos e Cruz (2023), que

destacam a centralidade da afetividade e do suporte socioemocional no processo de aprendizagem. *“Preocupantes, ansiosos, violentos, desatenciosos. Isso leva à dificuldade na aprendizagem” (Prof.^a Barros).*

Esta fala traz, de forma direta, o critério “mudança de comportamento” e sua relação com o desempenho acadêmico. A professora reconhece a indissociabilidade entre emoção e cognição, concepção apoiada por autores atuais como Furlan (2022) e Damásio (2021), que reforçam que os estados emocionais afetam diretamente a aprendizagem. *“Bem fragilizada. Muitos alunos apresentam comportamento agitado e ansiedade” (Prof.^o Costa).*

A descrição do professor Costa reforça a categoria de “autorregulação emocional”. A agitação corporal é interpretada como expressão de sofrimento psíquico, ideia fortemente apoiada pela Psicomotricidade Relacional e pelas contribuições de Nóbrega (2023), que compreende o corpo como signo expressivo da experiência vivida.

Essas percepções docentes estão alinhadas com estudos contemporâneos, os quais apontam que a saúde mental dos estudantes é afetada por problemas, como instabilidade familiar, pressão escolar, desigualdade social e falta de apoio emocional. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 10% e 20% dos adolescentes no mundo sofrem de transtornos mentais, como ansiedade e depressão (OMS, 2021).

O relatório do UNICEF (2021) reforça a necessidade de práticas educativas mais humanizadas, formação emocional dos professores e políticas públicas que integrem saúde e educação, destacando que o bem-estar discente depende de ações articuladas entre escola, família e sociedade.

A partir dos relatos dos docentes, verifica-se que os sinais de sofrimento emocional, como ansiedade, agressividade, desatenção e irritabilidade, estão frequentemente associados a condições familiares vulneráveis, violência comunitária e exigências escolares intensas, indicando um quadro complexo que exige intervenções intersetoriais (Mattos, 2024).

No entanto, é importante destacar que, apesar da crescente conscientização sobre a importância da saúde mental na educação, muitos professores ainda enfrentam desafios significativos para lidar com essas questões em sala de aula. Segundo Stanislau e Bressan (2014), assuntos como saúde mental não são amplamente abordados nas escolas, e as informações disponíveis são frequentemente superficiais, não suprimindo as necessidades dos profissionais da educação que lidam quase diariamente com essas demandas. Além disso, o sistema educacional, muitas vezes, carece de políticas públicas eficazes que integrem saúde e educação de forma sistemática e estruturada, deixando os professores sobrecarregados e sem o suporte necessário para atender adequadamente às necessidades emocionais dos estudantes.

Essa realidade coloca os docentes em uma posição desafiadora, sendo exigidos a desempenhar múltiplos papéis, como educadores, psicólogos, conselheiros, muitas vezes sem a formação adequada ou os recursos necessários. Além disso, a pressão institucional por resultados no SAEB e a cobrança por desempenho acadêmico, muitas vezes sem considerar as condições emocionais dos estudantes, agravam ainda mais essa situação. De acordo com Silva et al. (2025), a sobrecarga de atividades escolares, as condições de trabalho precárias e a desvalorização profissional têm sido apontadas como fatores centrais no adoecimento docente, gerando impactos diretos na qualidade do ensino. Essa sobrecarga, aliada à falta de suporte psicológico e à escassez de profissionais especializados, resulta em um ciclo de desgaste emocional que compromete tanto o bem-estar dos estudantes quanto dos próprios docentes.

As repercussões negativas dessa sobrecarga e o olhar restrito para notas e desempenho em avaliações prejudica a atenção às necessidades emocionais dos alunos, que chegam à escola sem suporte familiar adequado e já enfrentam desafios emocionais significativos. O cenário evidencia que sem investimento em formação continuada, suporte psicológico e políticas que priorizem o bem-estar, tanto professores quanto estudantes permanecem vulneráveis, tornando a escola um espaço de pressão em vez de acolhimento.

9.2 Estratégias pedagógicas para a promoção da saúde emocional

No cotidiano escolar, observa-se que os professores têm se esforçado para promover a saúde emocional dos estudantes, mesmo diante de condições institucionais desafiadoras. Suas práticas vão além da transmissão de conteúdo, buscando criar espaços de acolhimento e escuta ativa que atendam às necessidades emocionais e sociais dos alunos.

A professora Silva destaca iniciativas, como “espaços de escuta com alunos e professores, sessões de Psicomotricidade Relacional, rodas de conversa, mediação de conflitos, articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando possível, contato com a rede de saúde”.

Essa fala revela nitidamente a categoria “vínculo e relações interpessoais”. As práticas citadas se alinham ao que Bourdieu define como construção de sentido nas interações sociais, em que o habitus orienta gestos, percepções e modos de expressão no encontro com o outro. Nesse contexto, a presença atenta do professor funciona como mediação simbólica que organiza e acolhe a expressão emocional infantil, conforme discutido por Charlot (2021) ao tratar da relação com o saber e das experiências escolares como espaços de construção subjetiva.

A professora Barros menciona práticas semelhantes, como “rodas de conversa, escutas individuais, atendimentos em pequenos grupos, trocas entre professores e, quando possível, diálogo com as famílias”, enfatizando a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, diante da escassez de psicólogos. O professor Costa reforça essas ações, citando atendimentos em pequenos grupos com Psicomotricidade Relacional, diálogos com professores e famílias, além de apoio pontual do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, raramente, de psicólogos.

Esses relatos mostram o comprometimento docente, mas também evidenciam um cenário marcado por sobrecarga, cansaço físico e sofrimento psíquico, frequentemente agravados pela escassez de recursos, pressão por resultados acadêmicos e ausência de apoio institucional (Santos; Mandú, 2025). A figura da “Embaixadora da Paz”, responsável pela mediação de conflitos e orientação dos alunos, exemplifica a dedicação da equipe escolar em promover diálogos e soluções pacíficas (Prof.^a Costa).

A presença dessa figura revela como a escola tenta suprir lacunas institucionais com soluções internas, reforçando a subjetividade docente como lugar de invenção e cuidado.

Pesquisas realizadas no Ceará reafirmam essas constatações. Almeida *et al.* (2021) identificaram que fatores como sobrecarga de trabalho, falta de apoio institucional e infraestrutura precária contribuem para o adoecimento mental dos docentes, enquanto a escassez de profissionais especializados em saúde mental dificulta a implementação de estratégias eficazes. Mansur (2024) confirma que estresse, ansiedade e depressão são recorrentes entre professores em diferentes regiões do Brasil, evidenciando a dimensão estrutural do problema.

Apesar dos esforços, muitos docentes relatam frustração e despreparo para lidar com demandas emocionais complexas, devido à ausência de formação específica na área. A escassez de psicólogos escolares faz com que funções de apoio socioemocional recaiam sobre os professores, aumentando o risco de sobrecarga e desgaste emocional. Baggio *et al.* (2025) evidenciam que o excesso de trabalho, a falta de suporte institucional e a deficiência em capacitação em saúde mental contribuem significativamente para o sofrimento psíquico docente, levando-os a assumir responsabilidades além de suas atribuições pedagógicas, como a mediação de conflitos e o acolhimento emocional dos alunos. De forma complementar, Nunes, Rego e Barbosa (2023) evidenciam que o acúmulo de funções e a carência de suporte técnico elevam os níveis de burnout docente, impactando diretamente tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar profissional.

A ausência de psicólogos escolares é um ponto crítico e recorrente nos relatos,

refletindo uma fragilidade estrutural significativa. Nenhum docente relatou a presença regular desses profissionais, o que evidencia o não cumprimento da Lei n.º 13.935/2019, que determina a obrigatoriedade da atuação de equipes multiprofissionais nas escolas públicas, compostas por psicólogos e assistentes sociais (Brasil, 2019).

As estratégias pedagógicas relatadas revelam uma forte dimensão subjetiva do trabalho docente, marcada pela ética do cuidado e pelo esforço cotidiano de suprir ausências institucionais. À luz de Winnicott (1975) e Damásio (2021), essas práticas podem ser compreendidas como gestos de sustentação emocional e criação de um “ambiente facilitador” que promove segurança e expressão afetiva. Em diálogo com Nóvoa (2022), tais ações também podem ser entendidas como expressão dos saberes autobiográficos e experienciais que estruturam a ação docente diante da complexidade escolar, evidenciando como o professor mobiliza sua própria trajetória para responder às demandas emocionais dos estudantes.

A escola é um espaço que vai além do ensino de conteúdos curriculares: é também um lugar de formação humana, emocional e social. No entanto, nas escolas públicas de Fortaleza, observa-se a carência de psicólogos escolares, profissionais fundamentais para assegurar o bem-estar emocional dos estudantes e fomentar um ambiente educativo mais saudável. Essa ausência compromete o desenvolvimento pleno dos alunos, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Embora a Lei n.º 13.935/2019 preveja a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, a sua implementação permanece deficiente em muitos municípios, incluindo Fortaleza. De acordo com dados apurados pela plataforma *Advice System* (2024), a presença de psicólogos escolares nas equipes técnicas das escolas públicas do País é extremamente reduzida, atingindo menos de 1% das instituições. Essa realidade evidencia uma grande disparidade entre o que está estabelecido legalmente e o que se verifica na prática. Para os professores, tal lacuna compromete o apoio emocional e psicológico essencial ao desenvolvimento dos alunos.

Confirmando essa realidade, o Instituto Ayrton Senna (2024) destaca que, no contexto pós-pandemia, a necessidade de suporte emocional nas escolas se intensificou significativamente, tornando-se uma prioridade ainda mais evidente no ambiente educativo. O psicólogo educacional é considerado o especialista mais apropriado para gerenciar tais circunstâncias, auxiliando estudantes em sofrimento, desenvolvendo programas de habilidades socioemocionais, prevenindo o *bullying*, apoiando a escolha profissional, mediando conflitos e oferecendo formação continuada aos professores.

Nos relatos docentes, percebe-se, ainda que indiretamente, o sentimento de

sobrecarga e despreparo para lidar com questões emocionais complexas. A professora Soares, por exemplo, relata “sentir-se incapaz nesse aspecto” ao se deparar com situações que exigem acompanhamento especializado. Essa realidade valida a análise de Estanislau e Bressan (2014), que apontam a ausência de formação adequada e de suporte técnico especializado como fatores que comprometem a eficácia das ações voltadas à promoção da saúde mental nas escolas.

No geral, tem-se que as políticas públicas são insuficientes, pois não garantem as condições adequadas para a efetivação da Lei n.º 13.935/2019, deixando lacunas importantes no atendimento à saúde mental nas instituições de ensino. Isso destaca a necessidade urgente de melhorar a saúde emocional nas escolas públicas, com mais recursos e formação contínua para os educadores. O trabalho das escolas é relevante, mas depende do suporte de políticas públicas intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social, promovendo um cuidado integral aos estudantes e uma rede de apoio efetiva para os profissionais da educação.

Como apontam Perrenoud e Thurler (2002, p. 121), “não basta querer bem aos alunos, é preciso estar preparado para lidar com as diversas dimensões do seu desenvolvimento, inclusive a emocional”. Nesse sentido, a presença de equipes multiprofissionais nas escolas, conforme estabelecido na legislação, revela-se essencial para promover um ambiente escolar mais equilibrado e cooperativo, contribuindo tanto para o desenvolvimento global dos alunos como para o bem-estar dos professores.

9.3 Desafios emocionais identificados no contexto escolar

“É pelo corpo que a criança expressa, muitas vezes de forma silenciosa, os conflitos que ainda não sabe nomear” (Fonseca, 2018, p. 42). Essa constatação dialoga diretamente com os dados relatados pelos docentes, que evidenciam múltiplos indicadores de sofrimento emocional, como agressividade, impulsividade, insegurança e baixa autoestima.

A escolha dessa citação como abertura indica que o corpo é compreendido como espaço de expressão da subjetividade infantil, noções profundamente conectadas às bases fenomenológicas de Merleau-Ponty e às teorias psicomotoras de Lapierre e Aucouturier.

Situações como resistência às regras, dificuldades de vínculo e incapacidade de nomear sentimentos foram amplamente descritas pelas professoras Martins, Silva, Rocha, Almeida e Soares, revelando o quanto essas manifestações sintomáticas comprometem tanto a aprendizagem quanto a convivência social.

Esses indicadores se alinham às categorias de “comportamento”, “vínculo” e “autocontrole emocional”. Do ponto de vista interpretativo, revelam crianças que ainda não

desenvolveram ferramentas simbólicas para transformar tensões internas em comunicação verbal, ideia coerente com Wallon (2007) , Lapierre (2004) e também com as contribuições modernas da neuropsicologia afetiva.

Do ponto de vista teórico, Lapierre e Aucouturier (2001) já assinalavam que a Psicomotricidade Relacional compreende o corpo e o movimento como meios privilegiados de expressão das tensões emocionais e dos conteúdos inconscientes. Para eles, o jogo espontâneo assume um papel central como mediador simbólico na elaboração de conflitos internos. O jogo espontâneo, nesse contexto, assume um papel central como mediador simbólico na elaboração de conflitos internos. Essas concepções continuam sendo fundamentais na prática pedagógica contemporânea, evidenciando a importância de práticas corporais que favoreçam a expressão emocional, a regulação afetiva e a construção de espaços de confiança nas relações escolares.

Os relatos docentes reforçam essa perspectiva: quando as crianças participam de práticas psicomotoras relacionais, especialmente nos anos iniciais, são observadas melhorias em atenção, cooperação e respeito (Prof.^a Ferreira).

Esse relato se articula aos critérios de “atenção” e “comportamento cooperativo”. Do ponto de vista interpretativo, evidencia a função reguladora do vínculo estabelecido no setting psicomotor, favorecendo a autoregulação emocional.

Isso sugere que o espaço lúdico e simbólico, aliado a um *setting* relacional seguro, não apenas reduz comportamentos disruptivos, mas também potencializa a formação de vínculos afetivos estáveis, condição já destacada por Santos e Pereira (2021) como fundamental para a regulação emocional em ambientes educativos.

Nesse horizonte, a comunicação não verbal ocupa lugar essencial. A Psicomotricidade Relacional, segundo Lapierre e Aucouturier (2001), valoriza a leitura tônica e simbólica dos gestos e posturas, atribuindo-lhes significados afetivos fundamentais. Em convergência, pesquisas recentes (Martins; Oliveira, 2021) ressaltam que práticas escolares que oferecem espaços de escuta verdadeira, como rodas de conversa e vivências psicomotoras, ampliam a socialização, promovem a escuta ativa e fortalecem a capacidade da criança de lidar com seus próprios impulsos.

Essa abordagem também dialoga com as concepções de Wallon (2007), para quem movimento e afetividade constituem pilares indissociáveis da construção da cognição e da identidade. A ausência de elaboração dos conflitos emocionais, segundo o autor, afeta de modo direto os processos simbólicos e a interação social. reforçam essa perspectiva para Godoy, Ribeiro e Zago (2023) destacam que a insuficiência de suporte emocional no ambiente escolar contribui significativamente para o agravamento de condutas como retraimento, birras e

resistência, as quais se configuram como manifestações comportamentais de tensões internas relacionadas a contextos familiares adversos ou experiências de negligência.

Diante disso, a análise dos dados sugere que os desafios emocionais observados, como agressividade, retraimento e dificuldades de vínculo, não se limitam a sintomas isolados, mas expressam desajustes na integração motora-afetiva. A Psicomotricidade Relacional, nesse sentido, aparece como ferramenta potente para auxiliar na autorregulação psicológica, favorecer a representação simbólica de conflitos e estimular o protagonismo emocional das crianças, como reforçam Lopes e Moreira em seus relatos.

Por fim, é importante reconhecer, em consonância com Estanislau e Bressan (2014), que a escola se configura como espaço estratégico para a promoção da saúde mental. Os docentes reconhecem que os desafios emocionais são estruturais, não episódicos. Suas falas revelam, portanto, não apenas constatações, mas uma leitura subjetiva atravessada pela experiência sensível com as crianças. Esse olhar constitui, segundo Merleau-Ponty e Nóvoa, uma forma encarnada de conhecimento, evidenciando o professor como sujeito que interpreta e ressignifica a realidade pedagógica.

Quando articulada à formação continuada dos educadores, a Psicomotricidade Relacional pode, como afirmam Vieira, Batista e Lapierre (2025), assumir caráter preventivo e transformador, ressignificando práticas pedagógicas e oferecendo à criança um lugar legítimo de expressão emocional e construção subjetiva.

9.4 Comportamentos infantis antes da Psicomotricidade Relacional: olhar dos professores

Os relatos dos professores, ao olharem para a realidade anterior à implementação da Psicomotricidade Relacional, revelam um cenário de tensões emocionais e de dificuldades de convivência que atravessavam o cotidiano escolar. A impulsividade, a baixa autoestima, a dificuldade de socialização e a agressividade apareciam como marcas frequentes nas falas, mostrando que muitos alunos não encontravam meios para lidar com suas emoções ou para se relacionar de forma mais cooperativa com os colegas. Como já apontam Denham (2023), a autorregulação emocional é uma das bases do desenvolvimento socioemocional, e sua ausência tende a se manifestar em comportamentos de risco que fragilizam tanto a aprendizagem quanto a vida em grupo.

A professora Sensível descreveu *“a presença de ansiedade, dificuldades de socialização e expressiva impulsividade”*, enquanto a professora Silva chamou atenção para *“atitudes egocêntricas, resistência a regras e episódios de violência física”*. Ao ouvir essas

falas, percebe-se que não se tratava apenas de casos isolados, mas de uma fragilidade coletiva nas competências socioemocionais. Como lembra Bisquerra (2022), a ausência dessas competências compromete não apenas a convivência escolar, mas também a construção de uma cultura de paz e de diálogo dentro da comunidade educativa.

Aqui, a análise qualitativa permite inferir que as docentes interpretam esses comportamentos como indicadores de uma dificuldade mais ampla de simbolização e de regulação afetiva, aproximando-se da compreensão fenomenológica de Merleau-Ponty (2018) sobre a expressão emocional como gesto encarnado.

Esse quadro dialoga com a teoria de Wallon (1975), para quem afetividade e motricidade não se separam no processo de desenvolvimento: caminham lado a lado, impulsionando a construção do pensamento e das relações sociais. Quando a criança não encontra espaços para simbolizar seus conflitos, o corpo fala em forma de retraimento, explosões de raiva ou resistência às regras. Costa (2025) confirmam que, quando a expressão emocional não encontra lugar no espaço escolar, os resultados mais comuns são os comportamentos de risco e a intensificação dos conflitos.

Do ponto de vista interpretativo, essas falas docentes sustentam a categoria “subjetividade docente”, uma vez que revelam o modo como cada professora, a partir de sua própria experiência, atribui sentidos aos comportamentos infantis — dimensão amplamente discutida por autores como Nóvoa (2022) e Tardif (2002).

É nesse ponto que a Psicomotricidade Relacional, segundo Lapierre (1993), oferece uma chave de leitura e de intervenção. O corpo, entendido como primeira linguagem, encontra no jogo simbólico um meio para expressar emoções, elaborar experiências e transformar tensões em aprendizagens. Para o autor, “o brincar espontâneo cria uma situação relacional segura, na qual a criança pode simbolizar seus conflitos, vivenciar emoções e desenvolver-se de forma integrada” (Lapierre, 1993, p. 47). Essa compreensão ecoa nas reflexões atuais de Ferrari e Cavalcanti (2023), que destacam como o brincar simbólico amplia a autorregulação e favorece que as crianças transformem suas vivências internas em recursos de aprendizagem.

Assim, cada relato docente pode ser interpretado como evidência de que a ausência de espaços simbólicos fragilizava a vinculação, enquanto a PR reconfigura essas dinâmicas ao permitir que o corpo se torne mediador do cuidado e da aprendizagem.

Relatos como o da professora Almeida deixam evidente o quanto a falta de suporte emocional pesava sobre o clima escolar. Ela descreve recreios cheios de conflitos, brigas constantes e a necessidade de intervenção da direção em situações que poderiam ser resolvidas em espaços mais acolhedores. A professora Soares, por sua vez, destacou a “*pouca*

expressividade emocional e a falta de confiança para verbalizar sentimentos”. Essa dificuldade remete à questão da simbolização: Winnicott (1975) já lembrava que brincar é, em si, uma forma de simbolizar, e quando essa capacidade não se desenvolve, a criança perde um canal fundamental de elaboração emocional. Hoje, estudos recentes apontam que a ausência de processos simbólicos compromete diretamente a formação da identidade e a qualidade dos vínculos sociais, uma vez que a identidade pessoal se constitui nas relações e nas mediações simbólicas que o sujeito estabelece com o mundo (Viana; Viana, 2024).

Nesse sentido, as falas das professoras não apenas descrevem comportamentos, mas revelam interpretações que articulam afetividade, vínculo e condições ambientais, exatamente como proposto nas categorias analíticas desta pesquisa.

A professora Barros ainda acrescenta que “*a ausência de empatia, a impulsividade e a baixa consciência corporal*” minavam a convivência em sala. Essa fala nos conduz a pensar nos efeitos da falta de empatia na vida futura: Machado, Sanvicente e Marin (2021), afirmam que crianças com níveis baixos de empatia tendem a apresentar dificuldades emocionais e de comportamento, o que pode comprometer a construção de relações saudáveis e a cooperação. Ou seja, os impactos não se limitam ao ambiente escolar, mas podem atravessar toda a trajetória de vida.

Do ponto de vista qualitativo, essa fala reforça a importância de compreender a empatia como competência relacional construída, não inata, o que exige mediações pedagógicas contínuas, aspecto defendido por autores como Tardif (2002) ao discutir os saberes da experiência docente.

Frente a esse cenário, a Psicomotricidade Relacional surge como uma resposta potente e necessária. Ao colocar o corpo no centro do processo educativo, reconhece-o como mediador da expressão simbólica e afetiva. Essa abordagem cria espaços de escuta e de relação em que a criança pode elaborar seus conflitos, afirmar sua identidade emocional e, ao mesmo tempo, aprender a conviver de forma mais empática e cooperativa. Como já defendiam Wallon (1975) e Lapierre (1993), e como confirmam estudos recentes (Denham 2023; Bisquerra, 2022), corpo e afeto são inseparáveis do processo de aprendizagem.

Assim, a análise dos relatos mostra que os professores percebem a PR não apenas como atividade lúdica, mas como prática que reorganiza vínculos, gera segurança afetiva e transforma a qualidade da presença da criança no espaço escolar.

Na minha percepção, os comportamentos descritos pelos docentes, como impulsividade, retraimento, agressividade e dificuldade de socialização, não desapareceram completamente após a implementação da Psicomotricidade Relacional. A escola não é um espaço de eliminação de conflitos, mas de mediação e ressignificação deles. O que se observa, com base nos relatos e nas análises, é que a prática psicomotora relacional oferece instrumentos significativos para que a maioria dos estudantes encontre formas mais saudáveis de lidar com suas emoções e de construir relações de cooperação. Como defendem Bisquerra e Pérez-Escoda (2021), a educação socioemocional não elimina os problemas, mas “amplia a capacidade das crianças de compreender e regular suas emoções, fortalecendo competências para a vida em sociedade” (p. 22).

Essa interpretação reforça a ideia de que o desenvolvimento socioemocional é um processo contínuo, relacional e situado, alinhado às concepções de subjetividade e experiência docente discutidas por Merleau-Ponty (2018), Nóvoa (2022) e Tardif (2002).

Nesse sentido, acredito que práticas como a Psicomotricidade Relacional não representam um caminho único nem definitivo, mas constituem uma possibilidade pedagógica que favorece o florescimento socioemocional em grande parte dos alunos. Ao abrir espaço para a expressão simbólica e para a escuta, a escola amplia suas chances de transformar comportamentos indesejados em experiências de aprendizagem, cuidado e convivência mais saudável.

Portanto, a análise qualitativa indica que a PR potencializa a autonomia emocional, o vínculo e o autocontrole, categorias centrais que emergem das narrativas docentes e sustentam a relevância dessa abordagem no contexto escolar contemporâneo.

9.5 Relação entre educação, comportamento e valores no processo de ensino-aprendizado: reflexões docentes

Ao analisar os relatos dos docentes, percebo que a relação entre educação e comportamento continua sendo um dos desafios centrais do cotidiano escolar. Muitos estudantes chegam à escola carregando as marcas do contexto familiar e social em que vivem, o que interfere diretamente em sua disposição para aprender e interagir adequadamente com colegas e professores. Como apontam Leocádio (2024) e Resende, Cunha e Nogueira (2024), a ausência de referências familiares sólidas compromete a capacidade das crianças de respeitar regras, estruturar suas rotinas e estabelecer relações interpessoais saudáveis dentro do ambiente escolar. Essa percepção se confirma nos relatos de Martins e Silva, que destacam a dificuldade

de algumas crianças em lidar com limites e regras, reforçando que o comportamento do aluno é profundamente influenciado pelo contexto extrafamiliar.

Nessa etapa, torna-se possível organizar a análise em critérios de categorização, tais como: percepções sobre mudança de comportamento, vínculo afetivo, atenção, motivação e autocontrole, elementos que emergem das narrativas docentes e orientam a interpretação qualitativa dos dados.

Observando mais atentamente, percebo que a construção de vínculos afetivos entre docente e estudante surge como uma estratégia eficaz para lidar com tais desafios. Martins e Silva comentam que, quando existe vínculo e segurança emocional, os estudantes tendem a responder de forma mais positiva às propostas pedagógicas e a demonstrar maior equilíbrio emocional. Em diálogo com esses relatos, Martins Fernandes Júnior, Endo e Dahlé de Almeida (2023) reforçam que a conexão afetiva entre professor e aluno é determinante para a aprendizagem significativa, sustentando que o educador atua não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador das experiências socioemocionais da criança. Essa percepção me leva a refletir sobre a importância de considerar a dimensão afetiva no planejamento das práticas pedagógicas, sobretudo em contextos em que faltam referências familiares sólidas.

Do ponto de vista interpretativo, essas falas reforçam a categoria “subjetividade docente”, indicando que os professores compreendem e ressignificam o comportamento das crianças a partir de suas próprias experiências formativas, perspectiva discutida por Nóvoa (2022) no que se refere à identidade e à experiência docente, e por Tardif (2002) ao abordar os saberes da experiência.

Outro ponto recorrente nas entrevistas é o conflito entre os valores transmitidos pela escola e aqueles vivenciados no seio familiar. A participante Almeida comentou que esse desalinhamento pode gerar comportamentos de resistência e dificultar a aprendizagem, e a participante Rocha reforçou que a falta de parceria com as famílias representa um obstáculo significativo à coerência educativa. Essa constatação me leva a dialogar com Resende, Cunha e Nogueira (2024), as quais enfatizam que a construção de uma colaboração efetiva entre escola e família é essencial para o desenvolvimento integral da criança, permitindo que a escola complemente e fortaleça os valores transmitidos no lar.

Nesse sentido, é possível interpretar que os docentes atribuem o comportamento infantil não apenas às características individuais do aluno, mas às tensões entre sistemas de valores, reforçando a importância da mediação escolar como espaço de reconstrução simbólica.

A influência de fatores externos, como a internet e as redes sociais, também foi mencionada pelos professores como elemento perturbador da conduta dos estudantes. A

participante Soares observou que o uso intenso dessas ferramentas interfere na atenção, na regulação emocional e no comportamento em sala. Entretanto, percebo que, quando bem planejadas e mediadas pelo educador, essas tecnologias podem se tornar aliadas no desenvolvimento socioemocional. Vieira (2022) aponta que plataformas digitais e recursos interativos promovem aprendizagem colaborativa, autorregulação, expressão criativa e simulação de situações sociais, fortalecendo competências, como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

Assim, interpreta-se que os docentes percebem a tecnologia tanto como risco quanto como possibilidade, dependendo da mediação pedagógica, leitura coerente com a noção de percepção encarnada de Merleau-Ponty (2018), segundo a qual o sujeito interpreta o mundo a partir das relações que estabelece com ele.

Nesse contexto, a figura do educador se torna ainda mais central, exigindo não apenas conhecimento e preparo técnico, mas também segurança e autocontrole para lidar com situações complexas. Furtado (2023) lembra que a dimensão afetiva do estudante deve ser considerada na prática docente, pois influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a gestão do comportamento em sala de aula.

Desse modo, a análise mostra que a atuação docente envolve competências afetivas e relacionais, não apenas cognitivas, reforçando o papel do professor como mediador emocional, aspecto amplamente discutido por Tardif (2002) e Nóvoa (2022).

Além disso, os docentes relataram a relevância da parceria escola-família para lidar com questões comportamentais. Participantes como Lopes, Moreira e Ferreira destacam que o envolvimento familiar possibilita a construção de um ambiente educativo mais coeso, em que valores, como respeito, responsabilidade e colaboração podem ser promovidos de forma efetiva. Essa percepção dialoga com Lemos *et al.* (2025), que afirmam que fortalecer o vínculo escola-família é determinante para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico do estudante.

Observa-se aqui uma inferência importante: para os docentes, o comportamento não é responsabilidade isolada da escola, mas um fenômeno relacional que exige corresponsabilidade entre família e instituição escolar.

Por fim, os docentes mencionaram dificuldades estruturais, como o número excessivo de alunos por sala, o que limita a atenção individualizada e compromete a capacidade de intervenção docente. Barros e Costa destacaram que essa realidade dificulta a mediação de conflitos e a promoção de aprendizagens socioemocionais. Estudos mostram que a superlotação

prejudica tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem, pois dificulta a atuação do professor e impede que os alunos recebam atenção individualizada ou estabeleçam uma relação mais próxima com o docente (Martins; Bernardo; Rodrigues, 2024).

Essa interpretação evidencia como fatores estruturais condicionam práticas pedagógicas e relações socioemocionais, reforçando que a subjetividade docente é produzida também pelo contexto institucional e não apenas pela experiência individual.

Na minha percepção, práticas que fortalecem vínculos afetivos, promovem a parceria com as famílias e fazem uso planejado das tecnologias contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Ferramentas digitais, quando integradas às propostas pedagógicas, favorecem a aprendizagem colaborativa, a autorregulação, a expressão criativa e a resolução de conflitos, permitindo que os alunos aprendam com mais equilíbrio e construam relações interpessoais mais saudáveis. . Essa visão dialoga com Araújo, Silva e Jaques (2022), que observam que mídias audiovisuais e conversação online podem apoiar o desenvolvimento de empatia, cooperação e outras competências socioemocionais.

Com isso, compreende-se que as falas docentes, mais do que descrever práticas, revelam modos de interpretar o comportamento infantil, oferecendo subsídios para a análise qualitativa fundamentada nas categorias estabelecidas e na literatura contemporânea.

9.6 Impactos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento emocional

Nesta seção, apresentam-se as percepções de docentes atuantes no contexto escolar acerca dos impactos da Psicomotricidade Relacional (PR) no desenvolvimento socioemocional e na aprendizagem das crianças. As análises indicam que a PR transcende a função de um recurso pedagógico complementar, configurando-se como um eixo estruturante do desenvolvimento integral promovendo a articulação entre corpo, emoção e cognição. Essa perspectiva alinha-se à concepção contemporânea de educação integral defendida por Tavares e Mendes (2021), que compreendem a corporeidade como via de expressão do pensamento e da afetividade, constituindo um campo essencial de mediação nas relações escolares.

Nesse movimento interpretativo, os dados qualitativos revelam que os impactos observados não se manifestam de forma isolada, mas emergem da interação entre práticas corporais, vínculos afetivos e contextos relacionais vividos na escola.

O participante Martins observa que a intervenção psicomotora oferece um espaço de segurança emocional, permitindo a expressão de sentimentos, a regulação afetiva e o

fortalecimento de interações sociais construtivas. Em convergência, a participante Silva aponta que, por meio da Psicomotricidade Relacional, as crianças desenvolvem autonomia emocional, respeito nas relações e maior disposição para as atividades escolares. Tais observações dialogam com Vygotsky (1934/1991), ao enfatizar que a aprendizagem é socialmente mediada, e com Damásio (2021), que evidencia a interdependência entre emoção e cognição, mostrando que processos afetivos e corporais influenciam diretamente a tomada de decisão e a construção do conhecimento.

Assim, os relatos docentes fortalecem a compreensão de que o desenvolvimento socioemocional observado na PR resulta da qualidade das interações e da mediação sensível promovida pelo educador.

Os participantes Almeida e Barros, destacam que a prática psicomotora ultrapassa a dimensão motora, estimulando competências, como empatia, cooperação e respeito mútuo, aspectos que fortalecem o clima escolar e o engajamento coletivo. Essa concepção remete à teoria de Wallon (1975), para quem o desenvolvimento infantil resulta da integração entre os aspectos afetivos, motores e cognitivos, sendo a afetividade o núcleo das funções psicológicas. De modo atualizado, Immordino-Yang, Gotlieb e Yang (2022) reforçam que processos emocionais e afetivos são fundamentais para o aprendizado significativo, pois envolvem redes cerebrais relacionadas à motivação, atenção e autorregulação, destacando a importância do vínculo afetivo no engajamento dos estudantes.

Os relatos revelam que a PR atua justamente nesse ponto de convergência, integrando corpo e emoção como base para a emergência de competências sociocognitivas.

Os relatos de Rocha e Costa evidenciam que o vínculo estabelecido nas sessões de PR potencializa a escuta e o acolhimento, proporcionando às crianças um espaço de pertencimento. Conforme Oliveira (2021), a escuta pedagógica constitui um ato de reconhecimento da subjetividade infantil, pois possibilita que o aluno se perceba como sujeito de direito e de expressão emocional. Essa perspectiva é confirmada por Silva, Sergio e Silva (2023), que enfatizam que o brincar simbólico e o reconhecimento das emoções infantis são essenciais para uma pedagogia humanizada e relacional, na qual a criança é protagonista do próprio processo educativo.

Nesse sentido, observa-se que a PR fortalece práticas de cuidado e reconhecimento, elementos essenciais para a construção de vínculos significativos entre criança e escola.

Os docentes participantes, Ferreira e Moreira, relatam avanços expressivos em crianças tímidas, as quais passaram a se posicionar, estabelecer limites e participar das interações. Piaget (1976) já apontava que o conhecimento se constrói ativamente, e que

experiências desafiadoras são fundamentais para reorganizar estruturas cognitivas e afetivas. No entanto, o participante Soares alerta para a ausência da participação familiar, reconhecida como um dos principais obstáculos à continuidade desse desenvolvimento. Codea (2024) aponta que, em muitas escolas brasileiras, há carência de formação docente e de recursos institucionais para o suporte emocional, o que gera sobrecarga e limitações na atenção às necessidades socioemocionais das crianças.

Essas limitações revelam que, embora a PR produza efeitos relevantes, sua consolidação depende de um ecossistema escolar que inclua a família, o apoio institucional e políticas educativas consistentes.

Os relatos evidenciam que a PR contribui para a redução de comportamentos agressivos, aumento da autoestima, melhora na concentração e maior engajamento nas atividades escolares. O brincar, elemento central da abordagem, é compreendido como instrumento de expressão e reorganização emocional. Lapiere e Aucouturier (2001) ressaltam que, mediado por um adulto sensível, o brincar simbólico permite transformar conflitos internos em experiências construtivas, favorecendo o desenvolvimento global. Assim, a Psicomotricidade Relacional consolida-se como uma prática educativa que sustenta o desenvolvimento emocional e cognitivo, tornando o processo educativo mais humano, participativo e significativo, em consonância com os princípios de Vygotsky (1934), Wallon (1975), Piaget (1976) e as contribuições contemporâneas de Damásio (2021), que enfatiza a interdependência entre emoção e cognição (Oliveira, 2020; Immordino-Yang; Gotlieb, 2022; Codea, 2024).

Os achados confirmam que a PR funciona como uma tecnologia relacional capaz de integrar as dimensões afetiva, corporal e cognitiva de forma orgânica e coerente.

Portanto, ao articular dimensões emocionais, cognitivas e corporais, a Psicomotricidade Relacional reafirma-se como uma metodologia transformadora, capaz de promover práticas educativas mais sensíveis, inclusivas e coerentes com os desafios contemporâneos da educação. Essa articulação evidencia que os impactos percebidos pelos docentes ultrapassam melhorias comportamentais, configurando uma transformação na qualidade das relações, no clima escolar e nos modos de aprender e conviver.

Nesse cenário, os achados deste capítulo evidenciam que a Psicomotricidade Relacional fortalece práticas educativas que valorizam a expressão emocional, a construção de vínculos e a participação ativa das crianças, ampliando as condições para uma aprendizagem mais integrada e significativa. Ao promover um ambiente no qual corpo, emoção e cognição se articulam, a PR reafirma seu papel como abordagem potente para qualificar as relações

escolares e favorecer o desenvolvimento global dos estudantes.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se pertinente integrar essas análises às percepções apresentadas pelos alunos nos capítulos anteriores, de modo a ampliar a compreensão dos impactos da PR no cotidiano escolar.

Ao relacionar as percepções apresentadas pelos estudantes (capítulos 7 e 8) com aquelas discutidas pelos professores (capítulo 9), evidencia-se uma complementaridade que fortalece a interpretação dos resultados desta pesquisa. As crianças descrevem a Psicomotricidade Relacional como um espaço de alegria, acolhimento, pertencimento e respeito, no qual aprendem a lidar com suas emoções e a conviver de forma cooperativa, percebendo melhorias no comportamento, na confiança e na motivação para aprender. Já os docentes, ao observarem esses mesmos processos pelo prisma pedagógico, reconhecem que tais vivências emocionais e corporais se traduzem em avanços na autorregulação, na atenção, na autonomia, na autoestima e no engajamento escolar, além de contribuírem para um clima de convivência mais saudável.

Assim, aquilo que para os alunos se manifesta como experiência afetiva imediata aparece, no olhar dos professores, como indicadores de desenvolvimento socioemocional e cognitivo, reafirmando a interdependência entre corpo, emoção e aprendizagem. A leitura conjunta desses pontos de vista demonstra que a Psicomotricidade Relacional produz impactos que são simultaneamente subjetivos e pedagógicos, oferecendo uma compreensão integrada do processo educativo e conferindo unidade interpretativa a esta dissertação.

10 PERCEPÇÃO DOS RESPONSÁVEIS SOBRE A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar a percepção dos responsáveis pelas crianças, acerca da contribuição da Psicomotricidade Relacional para a saúde emocional delas e para o processo de aprendizagem. A escola em questão compôs 52 estudantes que atendiam aos critérios de elegibilidade para o estudo, desses 38 aceitaram participar, o que implicaria, pelo menos, o mesmo número de responsáveis. No entanto, apenas 12 responsáveis aceitaram participar da pesquisa, o que representa uma adesão bastante reduzida. É relevante mencionar que os convites foram direcionados apenas aos responsáveis cujos filhos participaram das sessões de Psicomotricidade Relacional (PR), o que já limitava o universo de possíveis participantes.

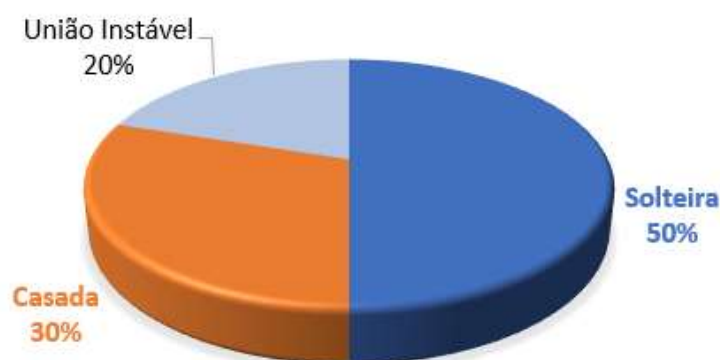
Para a coleta dos dados deste capítulo, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, com duração média de 25 a 30 minutos, permitindo que os responsáveis expressassem livremente suas percepções. As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2014), o que possibilitou a identificação de categorias temáticas recorrentes relacionadas à saúde emocional, comportamento infantil, práticas escolares e expectativas familiares. Além das categorias previamente citadas, a análise também permitiu reconhecer subcategorias relacionadas à compreensão da PR, ao papel atribuído à escola no cuidado emocional e às formas de participação familiar — uma organização que seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme recomendações metodológicas recentes (Santos; Rodrigues, 2022; Lima; Queiroz, 2023; Farias, 2024).

No que se refere ao perfil dos responsáveis que participaram da pesquisa, observa-se a presença exclusiva de mulheres, fato que evidencia a expressiva participação feminina nas práticas de cuidado e acompanhamento educacional das crianças. As idades das respondentes variaram entre 28 e 57 anos, com média de 40,8 anos, abrangendo diferentes fases da vida adulta. Essa predominância feminina confirma um padrão histórico de gênero no cuidado e na mediação das relações familiares e escolares, aspecto discutido por Costa (2021); Gomes (2022), ao afirmar que o exercício da maternagem ainda é socialmente atribuído às mulheres, o que impacta o modo como o engajamento familiar se estrutura nas escolas públicas.

Os dados sobre escolaridade e ocupação (Gráficos 2 a 4) demonstram uma diversidade social expressiva: a maioria das participantes possui ensino médio completo (58,3%), e metade delas se identifica como donas de casa (50%). Esses resultados reforçam as

considerações de Silva e Oliveira (2021), que demonstram que o capital cultural e as condições socioeconômicas das famílias exercem impacto direto na forma como elas se aproximam da escola e participam do processo educativo. O nível de escolaridade e a disponibilidade de tempo, nesse sentido, tornam-se fatores determinantes para o envolvimento parental e a compreensão das propostas pedagógicas, especialmente as que envolvem dimensões simbólicas, emocionais e corporais, como a Psicomotricidade Relacional. Pesquisas recentes confirmam esse cenário ao apontar que famílias com menor capital escolar tendem a apresentar maior dificuldade de compreensão das práticas pedagógicas inovadoras (Ferreira; Matos, 2023; Andrade *et al.*, 2024).

Gráfico 2 – Estado civil das participantes



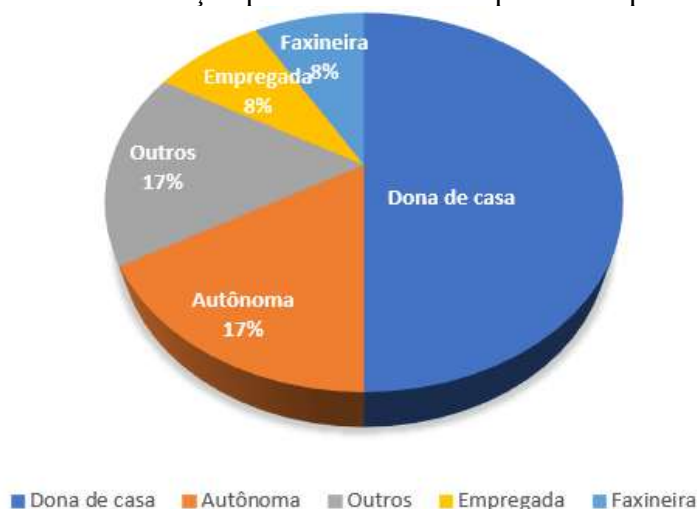
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 – Situação profissional dos responsáveis pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

A reduzida adesão dos responsáveis, embora à primeira vista pareça um obstáculo metodológico, evidencia um fenômeno recorrente nas escolas públicas: a dificuldade de mobilizar as famílias em torno da vida escolar dos filhos. Borges e Rocha (2021) explicam que essa ausência não deve ser interpretada apenas como desinteresse, mas como consequência de processos históricos de exclusão simbólica e desigualdade de acesso à cultura escolar. Prado et al. (2020) destacam que, em territórios marcados por vulnerabilidade social, o engajamento familiar com a escola é condicionado pela disponibilidade material e pelas experiências prévias de escolarização, o que muitas vezes gera insegurança ou distanciamento frente ao ambiente educativo. Estudos mais recentes reforçam esse diagnóstico ao apontar que o trabalho precarizado, as longas jornadas e a exaustão cotidiana têm restringido ainda mais a presença das famílias em atividades escolares (Ribeiro; Antunes, 2022; Barros *et al.*, 2023; Queiroga; Melo, 2025).

No contexto desta pesquisa, tal limitação adquire contornos ainda mais expressivos ao se considerar o perfil das participantes majoritariamente mulheres atuantes como empregadas domésticas e faxineiras, cujas longas jornadas de trabalho e responsabilidades familiares restringem significativamente a disponibilidade para acompanhar as atividades escolares e participar de iniciativas de pesquisa. A presença dessas mulheres, portanto, deve ser compreendida como resultado de um esforço considerável, que ultrapassa barreiras de ordem material, temporal e simbólica. Essa participação, ainda que reduzida numericamente, constitui um dado relevante, pois representa a superação de obstáculos estruturais historicamente impostos às classes trabalhadoras no acesso e na interlocução com as instituições escolares.

As falas das responsáveis entrevistadas refletem esse distanciamento conceitual.

Uma das mães afirmou: “*Eu nem sei direito o que é essa psicomotricidade, só quero que meu filho goste de estudar e a ter bom comportamento*” (Nice) Outra comentou: “*Essa atividade parece mais brincadeira*” (Dulce). Tais percepções, embora limitadas, revelam não apenas uma lacuna de informação, mas também possíveis restrições cognitivas e simbólicas associadas ao nível de escolaridade das participantes. Mesmo entre aquelas que concluíram o ensino médio, observa-se, por vezes, uma compreensão fragmentada dos processos pedagógicos e formativos, o que remete à reflexão freiriana sobre a diferença entre “ler a palavra” e “ler o mundo”.

Conforme Freire (1989), a leitura crítica da realidade constitui condição essencial para a emancipação humana e para a participação efetiva nos processos educativos e sociais. A ausência dessa leitura ampliada pode comprometer a apropriação dos sentidos e objetivos das práticas pedagógicas, como é o caso da Psicomotricidade Relacional. Assim, torna-se evidente a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização, formação e diálogo entre escola e família. Nesse sentido, Venâncio, Feller e Vieira (2022) defendem que a comunicação empática e o esclarecimento sobre as finalidades pedagógicas das atividades psicomotoras são essenciais para que os responsáveis compreendam o papel do corpo e das emoções na aprendizagem e na constituição subjetiva das crianças. Estudos pós-pandemia também têm destacado a necessidade de fortalecer o diálogo escola–família, especialmente em práticas voltadas à saúde emocional (Moreira; Santos, 2023; Peixoto; Amaral, 2024).

Apesar das limitações conceituais, os depoimentos dos participantes demonstram que a Psicomotricidade Relacional é percebida como uma experiência positiva, associada ao bem-estar, à melhora no comportamento e ao aumento do interesse das crianças pelas atividades escolares. Esses achados reafirmam as discussões do Instituto Ayrton Senna (2023) sobre o papel da afetividade e das competências socioemocionais no desenvolvimento integral das crianças, especialmente em práticas escolares que combinam corpo, relação e escuta.

Outro aspecto relevante identificado é a expectativa das famílias de que a escola desempenhe papel central no suporte emocional e comportamental das crianças. Especialmente após a pandemia, a escola passou a ser vista como um espaço de escuta, cuidado e acolhimento, assumindo responsabilidades que extrapolam o ensino formal, tornando-se um verdadeiro “núcleo emocional” de apoio social, sobretudo em contextos de vulnerabilidade familiar (Oliveira *et al.*, 2024). Essa tendência também aparece em levantamentos nacionais que mostram o aumento da demanda por suporte socioemocional no ambiente escolar nos últimos anos (Carvalho; Mendes, 2021; Instituto Reuna, 2022; Costa; Brandão, 2025).

Em síntese, as percepções dos responsáveis revelam tanto lacunas de compreensão quanto reconhecimento empírico dos efeitos positivos da Psicomotricidade Relacional. Se, por

um lado, o conceito ainda é pouco conhecido, por outro, os resultados observados nas crianças indicam que a PR desperta confiança e valorização por parte das famílias. Essa ambiguidade evidencia o potencial transformador da prática, desde que acompanhada de processos dialógicos e formativos que aproximem a escola da comunidade. À luz de Gomes (2022), Pimenta e Lima (2023) e Cunha e Andrade (2024), compreende-se que a Psicomotricidade Relacional, ao integrar corpo, emoção e vínculo, pode atuar como elo de corresponsabilidade entre educadores e famílias, promovendo uma educação mais sensível, participativa e coerente com os desafios sociais e afetivos do século XXI.

10.1 Saúde mental e estratégias escolares para o bem-estar emocional

A infância é um período marcado por intensos processos de desenvolvimento emocional, social e cognitivo, nos quais a escola ocupa lugar central como espaço de convivência, aprendizagem e socialização. O ambiente escolar, portanto, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se configura como território privilegiado para a construção de vínculos, valores e competências socioemocionais. Nesse contexto, compreender como pais e responsáveis percebem a saúde mental das crianças e as estratégias escolares voltadas ao bem-estar emocional é essencial para identificar avanços, desafios e lacunas nas práticas educativas, sobretudo em um cenário em que os índices de sofrimento psíquico infantil vêm crescendo (Motta; Suzart; Cardoso, 2023).

As respostas dos responsáveis revelam que a saúde mental dos estudantes é percebida de forma ambivalente: de um lado, há sinais de alegria, engajamento e prazer em participar das atividades; de outro, surgem indícios de estresse, ansiedade e cansaço. Como lembra Brasil (2025), quando a escola não oferece espaços de escuta, acolhimento e diálogo com a família e a comunidade, ela deixa de ser um lugar apenas de aprendizagem e pode também contribuir para o agravamento do sofrimento emocional dos alunos. Assim, a análise crítica exige considerar que a saúde mental das crianças não é atributo individual isolado, mas fenômeno relacional, produzido nas interações entre família, escola e comunidade.

Ao serem questionados sobre as práticas institucionais, a maioria dos participantes destacou estratégias escolares positivas, como a Psicomotricidade Relacional, as atividades esportivas, os momentos lúdicos, o acesso à biblioteca e as palestras voltadas para as famílias. Tais ações são vistas como recursos que ampliam as possibilidades de expressão emocional, favorecem a autorregulação e criam espaços de acolhimento. Relatos como o de Ray – *“A escola tem uma sala onde as crianças podem ficar se estiverem muito agitadas ou tristes, a*

Psicomotricidade Relacional e também tem esportes que minha filha gosta muito, a biblioteca e professores que ajudam conversando, aconselhando”, ilustram que as famílias reconhecem nesses dispositivos uma tentativa concreta da escola em atender às demandas emocionais dos alunos.

No entanto, as percepções também revelam o impacto das condições sociais do entorno escolar. Muitas crianças vivem em territórios marcados pela violência urbana, presença do tráfico de drogas, precariedade habitacional e ausência de políticas públicas efetivas. Minayo (2001) evidencia que a violência e a insegurança que atravessam os contextos sociais infantis comprometem diretamente o bem-estar emocional e a capacidade de aprendizagem, tornando-se um desafio cotidiano para as escolas públicas. Soma-se a isso o fato de que parte significativa dos alunos é cuidada por avós que assumem responsabilidades maiores que suas condições físicas, financeiras e emocionais permitem, o que configura um fator de vulnerabilidade no desenvolvimento infantil, como demonstra Bragato (2023) ao analisar o papel de avós cuidadores no Brasil. Essa realidade, presente na escola pesquisada, reflete a condição de grande parte das instituições públicas brasileiras, em que as desigualdades sociais atravessam diretamente o cotidiano escolar e impactam as oportunidades educacionais (Saviani, 2021; Oliveira, 2022).

Tal cenário evidencia a necessidade de políticas públicas integradas que considerem o contexto social das crianças e a complexidade dos desafios enfrentados pelas escolas em territórios vulneráveis (Brasil, 2022).

A literatura contemporânea tem ressaltado que iniciativas como a Psicomotricidade Relacional, os projetos de esporte e cultura e os espaços de escuta ativa são capazes de fortalecer fatores de proteção, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional e a resiliência das crianças. Ferreira, Sarat e Côco (2024) destacam que espaços de escuta ativa nas instituições educacionais favorecem o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo vínculos e promovendo ambientes de acolhimento, o que dialoga com iniciativas de psicomotricidade relacional e projetos de esporte e cultura. Tais práticas favorecem a articulação entre corpo, afeto e cognição, possibilitando que os alunos encontrem meios saudáveis de lidar com emoções e conflitos. Ao mesmo tempo, reforçam a importância de que o ambiente escolar seja percebido pelas famílias como lugar de segurança e acolhimento, capaz de contrabalançar, ainda que parcialmente, os impactos de contextos sociais adversos.

Outro aspecto valorizado pelos responsáveis é o cuidado atento dos professores, os quais, ao observarem mudanças no comportamento das crianças, acionam diálogos, intervenções preventivas e comunicação com as famílias. Esse cuidado docente aproxima-se da

concepção de “pedagogia do cuidado”, defendida por Antunes (2014) e revisitada em estudos mais recentes, como os de Zhou (2023), nos quais o professor é visto como mediador sensível, capaz de identificar sinais de sofrimento e intervir de forma humanizada. Nessa perspectiva, o professor não apenas ensina conteúdos, mas estabelece vínculos, percebe nuances emocionais e acolhe as crianças em momentos de vulnerabilidade. Assim, essa dimensão relacional do trabalho docente confirma que o bem-estar emocional dos estudantes não se restringe a práticas institucionais, mas se enraíza no cotidiano da sala de aula e nas micro-relações estabelecidas no dia a dia.

Todavia, a análise também evidencia fragilidades. A ausência de políticas institucionais consistentes e de profissionais especializados, como psicólogos escolares e assistentes sociais, limita a capacidade de resposta da escola diante de demandas mais complexas. Estudos recentes ressaltam que a atuação de equipes multiprofissionais é imprescindível frente ao aumento de casos de ansiedade, depressão e comportamentos agressivos em crianças e adolescentes (Echevarrieta; Cord, 2025). A inexistência de tais estruturas gera sobrecarga aos docentes e dificulta a construção de uma política contínua de cuidado, tornando as ações dependentes de iniciativas pontuais.

Nesse sentido, a dualidade observada entre relatos de acolhimento e sinais de sofrimento psíquico aponta para a urgência de políticas públicas permanentes e de maior articulação entre família, escola e rede de proteção social. A escola, enquanto espaço de socialização, não pode assumir isoladamente a tarefa de garantir a saúde mental das crianças, mas precisa ser fortalecida por políticas integradas que contemplem prevenção, intervenção precoce e acompanhamento sistemático. Assim, os achados da pesquisa reforçam que, embora já existam práticas significativas no cotidiano escolar, o desafio está em ampliar e institucionalizar tais iniciativas, consolidando um projeto educativo que reconheça o bem-estar emocional como dimensão indissociável do processo de aprendizagem.

10.1.1 Saúde mental, comportamento e desenvolvimento emocional dos estudantes no contexto escolar e os desafios antes da intervenção psicomotora: percepção dos responsáveis

As falas dos responsáveis evidenciam um panorama ambivalente no que se refere à saúde mental e ao comportamento infantil no ambiente escolar. De um lado, aparecem percepções positivas: crianças que demonstram prazer em frequentar a escola, sentem-se acolhidas e interagem de forma afetuosa com colegas e professores. Sobre isso, a participante

Glória comenta: “*Sim, ela está mais calma, brinca com os colegas sem briga e fazendo as tarefas*”, enquanto Consuelo afirma: “*Essa atividade parece mais brincadeira, mas meu filho aprendeu a expressar melhor o que acontece com ele, fez mais amizade, está menos ansioso e melhorou bastante na leitura e escrita*”.

Esses relatos refletem avanços perceptíveis em autorregulação emocional, socialização e desempenho acadêmico, demonstrando que experiências escolares positivas, especialmente quando associadas a práticas lúdicas e expressivas, contribuem para o bem-estar emocional e o fortalecimento de vínculos. Achados semelhantes foram identificados por Freitas et al. (2024), ao analisarem uma década de práticas de Psicomotricidade Relacional na rede pública de Fortaleza, evidenciando que o movimento, o jogo simbólico e as interações corporais favorecem o desenvolvimento psicoafetivo das crianças e ampliam sua capacidade de estabelecer relações sociais e de participar ativamente do processo de aprendizagem.

Por outro lado, também emergem nas entrevistas relatos de dificuldades emocionais e comportamentais antes das intervenções psicomotoras. A responsável Paula destaca que “*ele aprendeu a lidar melhor com seus colegas em sala de aula. A professora falou que ele passou a se concentrar mais nas aulas, tirar nota boa*”, sugerindo que antes da intervenção havia problemas de atenção, impulsividade e insegurança social. Situações de ansiedade, resistência a regras, isolamento e choro recorrente ao chegar à escola foram igualmente relatadas, revelando sinais de sofrimento emocional.

Essas percepções dialogam com achados empíricos recentes no contexto brasileiro. Sá et al. (2022), ao analisarem um programa de intervenção psicomotora com crianças entre 7 e 10 anos, identificaram melhoras expressivas em atenção, controle motor e concentração, reforçando a interdependência entre os aspectos motores, emocionais e cognitivos do desenvolvimento infantil. Da mesma forma, Cordeiro et al. (2025) apontam, em revisão de escopo, que o envolvimento parental em programas voltados à estimulação das funções executivas e da autorregulação emocional é um dos fatores decisivos para o sucesso das intervenções, uma vez que fortalece o suporte emocional e o vínculo entre família e escola.

Outro aspecto relevante é o papel do contexto familiar e do vínculo afetivo. Segundo Bellodi et al. (2024), a associação entre práticas psicomotoras e a participação da família potencializa ganhos no comportamento social e na comunicação, especialmente em crianças que apresentam dificuldades de interação, como no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses resultados reforçam que a intervenção psicomotora não deve restringir-se ao campo motor, mas incluir dimensões simbólicas, relacionais e afetivas.

Os depoimentos analisados nesta pesquisa, portanto, confirmam o que a literatura

recente tem demonstrado: antes de intervenções psicomotoras ou relacionais, muitas crianças apresentam dificuldades significativas em regular emoções, manter atenção, expressar-se e relacionar-se socialmente. Em contrapartida, quando expostas a ambientes de aprendizagem acolhedores, com espaço para o movimento, o brincar e a escuta ativa, mostram avanços notáveis em equilíbrio emocional e desempenho escolar.

Contudo, é importante considerar que o contexto social e territorial em que essas crianças estão inseridas exerce forte influência sobre seu desenvolvimento. Nem todas dispõem de espaços adequados de lazer e convivência em suas comunidades. Crianças que vivem em ruas estreitas, sem calçadas, com tráfego intenso ou expostas à violência cotidiana, frequentemente não têm oportunidades seguras de brincar, explorar o ambiente ou se expressar corporalmente. Essa carência de espaços de socialização e ludicidade fora da escola limita experiências fundamentais para o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo nesse cenário, Freitas et al. (2024) destacam que, em territórios vulneráveis, a escola frequentemente se constitui como um dos poucos espaços de proteção, cuidado e promoção da saúde emocional na infância.

Nesses cenários de vulnerabilidade social, a escola adquire papel ainda mais relevante como lugar de proteção e promoção da saúde mental. É dentro dela que muitas crianças encontram condições para vivenciar o brincar, o movimento livre, o contato social e a escuta sensível dos adultos. Como destaca Cordeiro *et al.* (2025), a presença de vínculos afetivos positivos e práticas educativas que estimulem a autorregulação emocional podem atuar como fatores de proteção frente aos riscos associados à pobreza, à violência e à ausência de suporte familiar adequado.

Dessa forma, é possível refletir que a escola, enquanto espaço de desenvolvimento integral, precisa investir em práticas psicomotoras e socioemocionais sistematizadas, voltadas à expressão corporal, à socialização e à autorregulação. A literatura nacional recente converge para a importância de programas que integrem corpo, afeto e cognição, bem como para a necessidade de articulação efetiva entre escola e família para o fortalecimento da saúde mental infantil (Oliveira, 2023; Bellodi *et al.*, 2024; Pinheiro, 2021; Lima, 2025).

Assim, a Psicomotricidade Relacional se apresenta não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um instrumento de promoção da saúde emocional, da equidade social e da prevenção de comportamentos potencialmente prejudiciais no ambiente educacional desde os primeiros anos da escolarização.

10.2 Percepções familiares sobre o impacto no desenvolvimento do estudante e perspectivas para políticas públicas educacionais

Nos últimos anos, as instituições de ensino têm enfrentado o desafio de compreender o aluno em sua integralidade, reconhecendo-o como um sujeito que aprende, sente, se relaciona e se transforma continuamente. Nesse cenário, a Psicomotricidade Relacional tem emergido como uma abordagem inovadora, de caráter tanto pedagógico quanto terapêutico, que articula corpo, emoção, cognição e socialização, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (Lapierre; Aucouturier, 1984; Lima, 2025).

Mais do que resultados escolares, essa prática exige um olhar ampliado, atento às transformações emocionais, comportamentais e relacionais percebidas no cotidiano familiar. A escuta das famílias revelou impactos significativos no desenvolvimento socioemocional, cognitivo e escolar dos alunos. Nesse sentido, é importante considerar que, conforme argumenta Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e da internalização de experiências significativas, muitas vezes promovidas no contexto do brincar simbólico, elemento central na Psicomotricidade Relacional.

Ao serem questionados sobre os efeitos da Psicomotricidade Relacional, muitos responsáveis relataram mudanças notórias no comportamento dos filhos. Uma das participantes, Maria, compartilhou: *“Nessa salinha de brincadeira, meu filho aprendeu a expressar melhor o que acontece com ele, fez mais amizade, está menos ansioso e melhorou bastante na leitura e escrita”*. Esse relato ecoa as contribuições de Lapierre e Aucouturier (1984), os quais entendem o jogo simbólico como uma via de expressão emocional, por meio da qual a criança elabora experiências internas e constrói sua identidade relacional.

Do ponto de vista de Vygotsky (2007), o jogo desempenha papel crucial na formação do pensamento e da linguagem, funcionando como ponte entre a vivência subjetiva e a construção de significados compartilhados. O brincar, nessa perspectiva, não é apenas recreação, mas um instrumento para o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas, especialmente na primeira infância.

A fala de Clotilde, outra responsável, reforça essa compreensão: *“Ela chegava alegre da escola e só falava dessa brincadeira. Tornou-se menos tímida e, atualmente, consegue expressar melhor o que sente”*. Esses depoimentos apontam para uma ampliação do campo de desenvolvimento socioemocional, confirmando o que estudiosos como Wallon (2007) também defendem: a afetividade é indissociável do processo de aprendizagem, sendo o corpo o primeiro mediador da relação da criança com o mundo.

Além dos aspectos emocionais, foi observado um reflexo direto no interesse pelas atividades escolares. Um participante mencionou: *“Ela já fala melhor o que acontece com ela e melhorou bastante o interesse em estudar, fazer as tarefas, tirar nota boa”*. Tais evidências sugerem que o desenvolvimento emocional positivo tem impacto direto na atenção, motivação e no engajamento com o ambiente de aprendizagem. Como aponta Venâncio, Feller e Vieira (2022), a Psicomotricidade Relacional, ao favorecer a segurança afetiva, estabelece as condições necessárias para que o processo de aprendizagem aconteça de forma mais fluida e significativa.

Outras falas reforçam ainda mais essa percepção. A responsável Carla relatou: *“No início, ele era muito agitado, não parava quieto. Com essas atividades, percebi que ele aprendeu a se controlar melhor, escutar os colegas, e até conversar mais sobre o que sente”*. Essa observação vai ao encontro da proposta de Lapierre e Aucouturier (1984), que compreendem o movimento expressivo como instrumento de autorregulação e construção do eu corporal.

Júlia, outra responsável, afirmou: *“Achei que era só brincadeira, mas com o tempo percebi que meu filho estava mais seguro para falar, começou a participar mais das aulas e até os professores comentaram a mudança”*. A fala de Júlia ressalta o papel mediador do jogo simbólico no processo de socialização e no fortalecimento da autoestima da criança (Vygotsky, 2007; Wallon, 2007).

Neusa, por sua vez, destacou a superação de barreiras emocionais: *“Ela tinha medo de errar, não queria tentar nada novo. Agora se arrisca mais, mesmo que erre, e aprendeu a pedir ajuda. Está mais confiante”*. O relato evidencia como a Psicomotricidade Relacional pode fomentar um ambiente de segurança emocional e favorecer atitudes de enfrentamento e autonomia (Fonseca, 2023).

Além disso, o impacto no vínculo com a escola foi notado por Marcília: *“Antes ela não queria ir para a escola. Agora vai animada e fala das atividades com empolgação. Isso é novo pra nós”*. Essa percepção reforça que o bem-estar emocional e a sensação de pertencimento têm influência direta sobre o vínculo com o espaço escolar, especialmente quando o brincar deixa de ser apenas recreação e passa a assumir um papel pedagógico e relacional (Da Costa; Vieira; Cintra, 2025), estimulando a participação e o envolvimento positivo com a instituição.

Essas percepções familiares dialogam diretamente com o entendimento de que as emoções exercem forte influência sobre a aprendizagem. Situações de ansiedade, tristeza ou irritabilidade, frequentemente mencionadas pelos responsáveis, comprometem a concentração,

o comportamento e o rendimento escolar das crianças. O que se observa é que o campo emocional, quando desestabilizado, interfere no engajamento e na construção do conhecimento, evidenciando a necessidade de abordagens que considerem o sujeito em sua totalidade. Segundo Wallon (2007), a afetividade é uma força central no desenvolvimento infantil e está intrinsecamente ligada à construção da inteligência, influenciando diretamente processos, como a atenção, a memória e o pensamento. Complementando essa perspectiva, Mello (2021) defende que o equilíbrio emocional é condição essencial para que a criança esteja disponível para aprender, sendo papel da escola oferecer espaços seguros e afetivos que favoreçam o desenvolvimento relacional. Como relatou um dos responsáveis: *“Com certeza. Quando meu filho está ansioso, ele não consegue prestar atenção em nada”* (Jane) Outro destacou: *“Minha filha ficava nervosa com facilidade, batia nos colegas, não conseguia se concentrar em sala, e as professoras ajudavam conversando e com a psicomotricidade, que ela diz que acalma”*.(Lui)

Esses relatos reforçam a importância de práticas que atuem na esfera emocional e corporal da criança. A Psicomotricidade Relacional, ao integrar movimento, vínculo e expressão simbólica, mostra-se eficaz não apenas na prevenção de dificuldades emocionais, mas também como estratégia de intervenção pedagógica que favorece o desenvolvimento integral.

No entanto, mesmo com os efeitos positivos percebidos, evidencia-se que permanece a necessidade de ações mais amplas e estruturadas. Os participantes apontam a ausência de profissionais especializados, como psicólogos e psicomotricistas, como um fator que limita a efetividade e o alcance das intervenções. Mello (2021) defende que a presença de equipes multidisciplinares na escola é fundamental para responder à complexidade das demandas emocionais da infância, especialmente no contexto contemporâneo, marcado por vulnerabilidades sociais, emocionais e familiares.

Nesse sentido, a inclusão da Psicomotricidade Relacional, como parte integrante do currículo escolar, configura-se como uma estratégia promissora para promover o bem-estar dos estudantes, fortalecer os vínculos afetivos no ambiente educacional e construir uma educação mais humanizada, sensível às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Como pesquisadora, defendo que a escuta ativa das famílias, o acolhimento de suas percepções e a valorização de suas experiências devem ocupar um lugar central na formulação de políticas públicas voltadas à infância. Embora avanços importantes estejam em curso, é necessário que essas políticas ultrapassem os limites dos documentos oficiais, das campanhas publicitárias e das intenções declaradas. É urgente que se traduzam em ações concretas, sustentadas por investimentos reais, por profissionais comprometidos, éticos e preparados para atuar desde a

base. São essas pessoas, que estão no contato direto com as crianças, que precisam ser valorizadas, escutadas e capacitadas para implementar práticas que reconheçam o corpo, a emoção e o brincar como fundamentos essenciais do aprender e do conviver. Somente com responsabilidade, sensibilidade e estrutura adequada será possível garantir que os direitos da infância deixem de ser promessa e se tornem realidade viva nas escolas e na sociedade.

10.2.1 A Psicomotricidade Relacional como política pública educacional

Para além dos benefícios individuais, a Psicomotricidade Relacional é percebida por muitas famílias como uma prática que deveria estar presente em todas as escolas do município. A responsável Rosa afirmou: *“Sim, porque ajuda as crianças aprenderem a brincar sem brigar, respeitar os outros e ficar mais feliz”*. Essa simplicidade expressa a essência da proposta: promover o bem-estar, a convivência saudável e o desenvolvimento emocional. Outra participante Paula acrescentou: *“Com certeza. Crianças precisam disso para melhorar o emocional e viver saudáveis”*.

Ainda que nem todos compreendam completamente os fundamentos teóricos da prática, os efeitos observados na rotina familiar já são suficientes para motivar sua defesa. A Psicomotricidade Relacional vai além do brincar: trata-se de uma estratégia pedagógica que promove expressão emocional, melhora a convivência social e potencializa a aprendizagem, reforçando a necessidade de seu reconhecimento como política pública educacional. Sua defesa pelas famílias revela o reconhecimento social de que a formação integral da criança passa, necessariamente, pelo cuidado com seu desenvolvimento socioemocional.

Há também um reconhecimento de que muitas famílias não possuem recursos para lidar sozinhas com as questões emocionais das crianças. *“É essencial. Muitas vezes os pais não sabem como fazer, e a escola pode ajudar esse emocional”* (Maria). Nesse sentido, Mello (2021) reforça a importância de políticas públicas que incluam formação parental e estratégias conjuntas entre escola e comunidade, visando à construção de uma rede sólida de apoio à infância.

Contudo, um dos desafios apontados é a baixa participação das famílias nas atividades escolares, o que, segundo Grando (2025), constitui um problema estrutural da educação pública brasileira, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Essa ausência compromete o vínculo entre escola e comunidade, dificultando a implementação de práticas educativas mais sensíveis às realidades dos estudantes.

Além das percepções das famílias, os dados empíricos locais reforçam a urgência

de institucionalizar práticas voltadas à saúde emocional no ambiente escolar. Estudo de Feijão e Parente Rodrigues (2023), realizado com professores da rede pública de Sobral (CE), evidenciou que a violência escolar, o assédio verbal e a precariedade nas condições de trabalho são preditores consistentes de danos psicológicos nos docentes. Esse cenário de adoecimento reflete uma realidade mais ampla, na qual o sofrimento mental dos professores tem sido cada vez mais documentado.

No município de Fortaleza, dados apresentados em audiência pública na Assembleia Legislativa do Ceará (Alece, 2023) revelaram que, entre janeiro e setembro, mais de 1.200 licenças médicas foram concedidas a professores por transtornos mentais, representando quase 30% das licenças entre servidores públicos. Embora existam iniciativas, como eventos, projetos na Academia do Professor Darcy Ribeiro, o Grupo de Apoio à Saúde do Professor (GASP) e protocolos de manejo de estresse, tais ações ainda se mostram insuficientes frente à complexidade dos desafios vivenciados no cotidiano escolar (Alece, 2023).

A Psicomotricidade Relacional pode representar essa ponte entre o cuidado com o estudante e a sustentabilidade do trabalho docente. Ao favorecer a expressão simbólica das emoções, o fortalecimento da autoestima, a construção de vínculos e a autorregulação comportamental, a prática contribui não apenas para o desenvolvimento integral da criança, mas também para a construção de um clima escolar mais saudável e menos adoecedor.

Conforme estudo da Universidade Estadual do Ceará (UECE), práticas psicomotoras implementadas em escolas de contextos vulneráveis favorecem o engajamento dos alunos, reduzem a evasão escolar e aumentam a sensação de pertencimento, sendo percebidas como fator de proteção emocional (Silva; Albuquerque, 2024). A mesma pesquisa ressalta que políticas públicas educacionais que ignoram o corpo, a emoção e o brincar como elementos do aprender tendem a produzir sujeitos mais vulneráveis e desconectados do processo educativo.

Se queremos uma educação que promova desenvolvimento integral, é preciso reconhecer que os fatores emocionais não são periféricos. Como argumenta Oliveira (2022), o bem-estar emocional é uma das bases do processo de aprendizagem, e ações preventivas nas escolas podem evitar não apenas o sofrimento dos estudantes, mas também o adoecimento dos profissionais da educação.

Assim, investir em políticas públicas que incorporem práticas, como a Psicomotricidade Relacional nas escolas públicas é, simultaneamente, uma medida de cuidado com as crianças e de valorização do trabalho docente. É preciso ir além de programas pontuais e campanhas institucionais. A criação de políticas permanentes, com profissionais capacitados,

espaços adequados e continuidade das ações, deve ser prioridade.

Se os estudantes são a base do processo educacional, não faz sentido promover ações de saúde mental apenas voltadas aos professores. Quando esses profissionais retornam à escola após afastamentos por adoecimento, encontram novamente os mesmos estudantes desassistidos emocionalmente. Como pesquisadora, defendo que o cuidado com os estudantes, desde a pré-escola, precisa ser entendido como política pública de primeira ordem, com orçamento, equipe, planejamento e compromisso intersetorial.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação ultrapassou o cumprimento dos objetivos inicialmente estabelecidos e configurou-se como um percurso de escuta, interpretação e análise crítica sobre o lugar da Psicomotricidade Relacional no cotidiano escolar. As vozes de crianças, responsáveis, professores, gestores e psicomotricistas revelaram, ao longo da investigação, que corpo, emoção e aprendizagem constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Confirma-se que a escola não pode restringir-se à transmissão de conteúdos; ela deve ser compreendida como espaço de acolhimento, vínculo e crescimento integral.

Os dados empíricos evidenciaram que a Psicomotricidade Relacional constitui um ambiente privilegiado para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e relacional. Crianças e adolescentes relataram melhorias no bem-estar, nas interações sociais e na disponibilidade para aprender, especialmente ao terem acesso a um espaço seguro, lúdico e simbolicamente significativo. Tais condições favoreceram a redução de tensões emocionais e fortaleceram a confiança, aspectos essenciais para a consolidação da aprendizagem e do engajamento escolar.

Do ponto de vista pedagógico, verificou-se que, nos períodos em que a Psicomotricidade Relacional foi ofertada de forma estruturada e contínua, houve progressos mais consistentes nos níveis de escrita, bem como maior reconhecimento, por parte das famílias, do desenvolvimento integral das crianças. Quando houve interrupções, suspensões ou descontinuidades, observou-se menor avanço, indicando que a regularidade da prática é determinante para seus efeitos. Os resultados reforçam que a Psicomotricidade Relacional não deve ser tratada como recurso acessório, mas como instrumento pedagógico e de cuidado essencial à criança.

A pesquisa também trouxe à tona desafios estruturais que atravessam o cotidiano das escolas públicas. A baixa participação familiar, marcada por contextos de vulnerabilidade social como insegurança territorial, experiências de encarceramento, uso de substâncias psicoativas ou baixa valorização da escolarização, demonstra que desigualdades sociais interferem diretamente na construção da parceria escola-família. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar estratégias institucionais que promovam diálogo, sensibilização e aproximação contínua com os responsáveis, de modo a fortalecer a corresponsabilidade educativa.

Tal realidade aponta para a necessidade urgente de estratégias institucionais que fortaleçam o vínculo com os responsáveis e ampliem a compreensão sobre o sentido pedagógico da Psicomotricidade Relacional.

Outro aspecto crítico diz respeito à ausência de profissionais especializados em saúde mental no espaço escolar e ao evidente adoecimento dos docentes. Muitos professores relataram sentir-se desamparados diante do aumento das demandas emocionais apresentadas pelos estudantes, sobretudo pela ausência de diagnósticos formais, suporte técnico ou estrutura multiprofissional. Destaca-se também a contradição: docentes retornam frequentemente ao mesmo ambiente que contribuiu para seu adoecimento, sem mudanças substanciais nas condições de trabalho, na carga emocional diária ou no suporte institucional. Essa situação expõe fragilidades nas políticas de cuidado e valorização dos docentes e revela a persistência de uma lógica escolar que prioriza resultados quantificáveis, como índices de alfabetização, em detrimento da saúde mental de estudantes e professores.

Tal contradição gera um ciclo de sobrecarga: a pressão por resultados recai sobre o professor, enquanto ele precisa lidar com o comportamento desregulado dos alunos, sem ter formação adequada nem apoio especializado. Evidencia-se, portanto, que não é possível avançar na qualidade educativa sem incorporar a saúde mental e o bem-estar socioemocional como dimensões estruturantes do trabalho pedagógico. Garantir suporte institucional, formação continuada e equipes multiprofissionais não se configura como benefício adicional, mas como requisito básico para uma escola mais humana e sustentável.

Apesar dos desafios, esta dissertação contribui significativamente ao articular aprendizagem e Psicomotricidade Relacional, campo ainda incipiente na produção científica brasileira. Os achados reforçam a urgência de uma educação integral que reconheça corpo, emoção e simbolização como dimensões constitutivas da aprendizagem. Ao evidenciar que a escola pode e deve assumir um papel formativo ampliado, que inclua acolhimento e vínculo, este estudo oferece subsídios relevantes para práticas e discussões educacionais contemporâneas.

No âmbito das políticas públicas, os resultados indicam a importância de institucionalizar práticas como a Psicomotricidade Relacional no currículo escolar, reconhecendo que investir na dimensão afetiva e simbólica do desenvolvimento não é uma concessão, mas uma condição para uma educação de qualidade. A ampliação de equipes multiprofissionais, o fortalecimento da formação docente e a construção de políticas permanentes de cuidado emocional são caminhos fundamentais para transformar a realidade educacional.

Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o número de participantes, diversificar os contextos escolares analisados e aprofundar a relação entre Psicomotricidade Relacional, inclusão e desempenho acadêmico. Sugere-se também investigar práticas de

formação docente que integrem, de maneira sistemática, os aspectos psicomotores e emocionais à prática pedagógica, além de estudos que examinem políticas escolares de cuidado e saúde mental.

Em síntese, esta dissertação confirma que as dimensões emocional e relacional são condições imprescindíveis para a aprendizagem. Ao favorecer o equilíbrio emocional, fortalecer o vínculo e promover a confiança, a Psicomotricidade Relacional demonstrou potencial para consolidar a escola como espaço de desenvolvimento integral, no qual aprender e crescer são experiências inseparáveis. Cabe às instituições educacionais, gestores e formuladores de políticas públicas reconhecer esse potencial e avançar na construção de uma educação que humanize, cuide e transforme vidas.

REFERÊNCIAS

ADORIAN, Rebeca Thifanny Leal *et al.* Teoria do apego. **Revista Cathedral**, [S. l.] v. 6, n. 2, p. 103-122, 2024.

ADVICE SYSTEM. **Estudo sobre a presença de psicólogos nas escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Advice System, 2024.

AGÊNCIA BRASIL. **Crianças em vulnerabilidade podem se desenvolver aquém do esperado**. Brasília, DF: Agência Brasil, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-10/criancas-em-vulnerabilidade-podem-se-desenvolver-aquem-do-esperado>. Acesso em: 23 set. 2025.

ALCÂNTARA, G. de; RESENDE, T. de F. Participação das famílias na gestão educacional: o lugar dos pais-professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e96138, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/96138>. Acesso em: 23 set. 2025.

ALECE. **Professores reivindicam mais suporte à saúde mental durante audiência pública**. Fortaleza: ALECE, 2023. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/noticias/44396-professores-reivindicam-durante-audiencia-na-alece-mais-suporte-a-saude-mental>. Acesso em: 10 out. 2025.

ALMEIDA, J. C. de *et al.* **Saúde mental docente e condições de trabalho: desafios no contexto educacional**. Fortaleza: UFC, 2021.

AMÂNCIO, M. J. de B.; DINIZ, M. H. do N.; NÓBREGA, M. R. do N. D. Os desafios enfrentados pelos pais, professores e alunos que precisam do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 9, n. 45, maio/jun. 2023. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/291>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ANDRADE, Cecília M.; MARTINS, Fabíola R.; PEREIRA, Lucas A. Regulação emocional e práticas corporais na escola: perspectivas contemporâneas. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 50–68, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis>. Acesso em: 8 dez. 2025.

ANTUNES, Celso. **Pedagogia do cuidado: o professor e a formação de vínculos**. São Paulo: Vozes, 2014.

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: como promover o desenvolvimento socioemocional e as relações humanas na aprendizagem**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

ARSLAN, G.; ALLEN, K.-A. Saúde mental completa em crianças do ensino fundamental: compreendendo o funcionamento e o ajuste escolar dos jovens. **Psicologia Atual**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 1174–1183, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00628-0>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ASSIS, Simone Gonçalves de *et al.* **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2023. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

AUCOUTURIER, Bernard. **A simbólica do movimento**: uma psicomotricidade a serviço da pessoa. São Paulo: Phorte, 2006.

ARAÚJO, Julian; SILVA, Laiza Ribeiro; JQUES, Patrícia A. Ensino de habilidades socioemocionais: um estudo de caso empregando mídias audiovisuais e conversação online. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 2., 2022. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 180–188.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAGGIO, Érica *et al.* Fatores associados ao alto nível de estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. **Revista Psicologia e Saúde**, [S. l.], v. 17, e17152992, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-093X2025000101302&script=sci_arttext. Acesso em: 25 out. 2025.

BARROS, Milena L.; GOMES, Nádia F.; TEIXEIRA, Bruno C. Vulnerabilidade social e engajamento familiar: desafios persistentes nas redes públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 28, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-449320230010>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2014.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda et al. Repercussões da abordagem psicomotora relacional no cuidado socioemocional de docentes da educação infantil. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1–18, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76965>. Acesso em: 24 set. 2025.

BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo; MORAIS, Rosalina Rocha Araújo; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Lima Verde; SANTOS, Walberto Silva dos. **Relatório do projeto-piloto para a implantação da Psicomotricidade Relacional nas escolas públicas municipais de Fortaleza**. Fortaleza: RDS, 2015.

BECKER, Rosana; MARTINS JÚNIOR, Luiz; VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. O desenho como expressão das crianças: a experiência de ser criança e de ser aluno. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, 2021.

BELLODI, Jéssica *et al.* A importância da família e da psicomotricidade no desenvolvimento da criança com TEA. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 4, n. 16, 2024.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 01–18, 2020.

BEZERRA, Tarciso Nascimento; BALBINO, Jéfferson; MORAES, Jhon Cesar Pereira; HONEIM, Paulyne Lourenço Reis Kalil; SILVA, Silvane dos Santos Ferreira. Aprender a ouvir: o desenvolvimento da escuta ativa nas práticas pedagógicas da Educação Básica. **Revista ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. e7004, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7004>. Acesso em: 1 out. 2025.

BISQUERRA, R. **Educação emocional: conceitos, fundamentos e práticas**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BISQUERRA, R.; PÉREZ-ESCODA, N. **Educación socioemocional: competencias para la vida en sociedad**. Madrid: Pirámide, 2021.

BORGES, Irina Romina Gomes. **Mapeando o(s) futuro(s) da educação**. 2024. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Especialidade em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa 2024.

BORGES, M.; ROCHA, L. Família e escola: desafios da participação no contexto público. **Revista Brasileira de Educação Popular**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 45–60, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

BRACKETT, Marc. **Permissão para sentir**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

BRAGATO, Ana G. C. Avós cuidadores de netos: análise do perfil e intensidade de cuidado. **Cogitare Enferm.** [S. l.], v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cenf/a/nKnHWrLhS8HrCbL7TPM88mk>. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2020: ficha da escola – Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro (INEP/Censo Escolar 2020)**. Dados do Censo Escolar. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://censo2020.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dados da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) no Sistema Único de Saúde – SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/caps/raps/arquivos/dados-da-rede-de-atencao-psicossocial-raps.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Saúde mental e educação: desafios e perspectivas no contexto escolar. **Revista Semiárido de Visu**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 35–48, 2025. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertoape.edu.br>. Acesso em: 8 set. 2025.

BUCHWEITZ, Claudia; MARI, Jair; KIELING, Christian. Saúde mental de crianças e adolescentes no Brasil: evidências para ação. In: FÓRUM DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE PARA INFÂNCIA, 2., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2020. p. 1-20. Disponível em: https://fundacaojles.org.br/wp-content/uploads/2022/02/WhitePaper_Forum_Politica_Publicas_SAUDE_MENTAL_202012_08_rev.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

CAMARGO, Bruna Castellari Batista; CARDOSO, Carlos Ossamu Narita. A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais. **Revista Inesp**, [S. l.], v. 2, 2024.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406https://www.revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 21 out. 2025.

CARVALHO, Júlio C.; MENDES, Roberta T. Família–escola em territórios vulneráveis: desafios para a participação parental. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 2, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 28, e280022, 2023.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber: elementos para uma teoria**. 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

CODEA, André. Inovações na formação de professores no século XXI. **Revista Appai Educar**, [S. l.], n. 167, set. 2024. Disponível em: <https://www.appai.org.br/appai-educacao/revista-appai-educar-edicao-167-inovacoes-na-formacao-de-professores-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 25 out. 2025.

CORDEIRO, R. L. B. *et al.* Envolvimento Parental em Intervenção. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 38, 2025.

COSTA, Ana Paula Silva. **As brincadeiras no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças da Educação Infantil, na concepção das professoras**. 2022. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Estadual do Maranhão, São Luiz, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/3949>. Acesso em: 13 out. 2025.

COSTA, Renata L.; BRANDÃO, Matheus D. Acolhimento emocional e corresponsabilidade na escola pública: desafios contemporâneos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, n. 200, p. 1–20, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19805314552025>. Acesso em: 8 dez. 2025.

COSTA, Vanessa Braz. A influência feminina na gestão escolar: um estudo sobre a presença da mulher na rede pública de ensino. **Revista Científica O Saber**, [S. l.], v. 1, n. 7, 2021. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/index.php/rcmos/article/view/125>. Acesso em: 1 nov. 2025.

CUNHA, A.; ANDRADE, P. **Corpo, emoção e vínculo: fundamentos da Psicomotricidade Relacional**. São Paulo: Cortez, 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência, profissão e identidade: entre políticas e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2022.

DA COSTA, C. A.; VIEIRA, D. L.; CINTRA, E. A. Aprendizagem por meio do brincar. **Revista Tópicos (Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes)**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2025.

DAMÁSIO, António R. **Sentir e saber: a nova ciência da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

DE ARAÚJO MARTINS, Márcia Higina; VAZ, Carla Benedita Verbel; CAMARGO, Nicolas Fernando Rocha. A importância da família no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Autênticos**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2022.

DE LIMA, Clinaura Maria. Transtornos Mentais: neuropsicologia e aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 11, p. 738-764, 2021.

DE OLIVEIRA, Caroline Moreira. **Inclusão e diversidade: desdobramentos da psicomotricidade relacional no âmbito educacional**. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

DERISSO, M. C. C.; LIMA, E. F. Inícios da docência: profissionalidade e experiência de professoras (re)iniciantes em nova etapa da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e36[2022], 2022.

DIAS, F. I. **Perfil socioeconômico do bairro Quintino Cunha**. Fortaleza: editora UFC, 2023.

DINIZ, George Carneiro. Promovendo a saúde mental na escola: estratégias e intervenções para o bem-estar dos estudantes. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2023.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ECHEVARRIETA, Maria Alice de Carvalho; CORD, Denise. Constituição de uma equipe multiprofissional como possibilidade de atuação crítica em psicologia escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 43, n. esp., set. 2025.

ESCOLAS.COM.BR. **Escola Municipal José Carlos da Costa Ribeiro** — ficha e infraestrutura (Sala de Recursos Multifuncionais / AEE). [S. l.]: Escolas.com, 2024. Disponível em: <https://escolas.com.br/escola-municipal-jose-carlos-da-costa-ribeiro-23270675>. Acesso em: 22 out. 2025.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde Mental na Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FARIAS, Beatriz M. Acolhimento, vínculo e saúde mental de crianças: práticas integradas no ambiente escolar. **Revista Educação & Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 1, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educacao>. Acesso em: 8 dez. 2025.

FERREIRA, Cristina Juliana Costa; LIMA, Fernanda Karoline Salles de; ANTONIACOMI, Adriana Aparecida. A psicomotricidade no viés educacional. [S. l.]: UNISECAL, 2024. Disponível em: <https://unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2024/04/A-PSICOMOTRICIDADE-NO-VIES-EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

FERREIRA, Eliana; SARAT, Magda; CÔCO, Valdete. Ouvir crianças e professores. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 30, 2024.

FERREIRA, Luan S.; MATOS, Renata P.; Relacionalidade e jogo simbólico: contribuições da Psicomotricidade na aprendizagem. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 69, p. 77–93, 2023. Disponível em: <https://cadernosdepsicopedagogia.com.br>. Acesso em: 8 dez. 2025.

FIOCRUZ. **Principais questões sobre saúde mental de crianças**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022.

FOLHA DE S. PAULO. **Registros de ansiedade entre crianças e jovens superam os de adultos**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2024.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: panorama atual**. 3. ed. Porto Alegre: Memnon, 2018.

FORTALEZA. **Currículo de Referência da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Política de Inclusão: Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025.

FÓRUM DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SAÚDE MENTAL NA INFÂNCIA. 6º **Fórum de Políticas Públicas para Saúde Mental na Infância**: Saúde Mental e as Comunidades Escolares. São Paulo: Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Subjetividade docente e trabalho educativo na escola pública. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 42, n. 117, p. 169–188, 2022.

FREITAS, Priscila Barros de; MIRANDA, Luciana Lobo; LUCENA, Yana Fabrícia e Silva; LEITE, Maria Beatriz Gonçalves. **10 anos de psicomotricidade relacional na escola pública de Fortaleza e a promoção da saúde na infância**. São Paulo: Realize Editora, 2024. v. 3.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Indicadores de desenvolvimento infantil integral nas capitais brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/pipas-indicadores-de-desenvolvimento-infantil-integral-nas-capitais-brasileiras/>. Acesso em: 20 set. 2025.

FURLAN, Laura Cristina. Corporeidade e educação: diálogos contemporâneos sobre corpo vivido e subjetividade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e33933, 2022.

FURTADO, Lucília Dias; AMORIM, Raimundo Pereira; BRITO, Renato de Oliveira; WATHIER, Valdoir Pedro. A dimensão afetiva do estudante e a prática docente. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 29, p. 91-112, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/9711>. Acesso em: 22 nov. 2025.

GOLINKOFF, R. M.; HIRSH-PASEK, K. Becoming brilliant: What science tells us about raising successful children. **American Psychological Association**, [S. l.], n. 3, 2016.

GENEROSO, C. J. B.; MOREIRA, É. C. B. Percurso histórico da educação especial no Brasil (1854 até os dias atuais). **Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas**, [S. l.], v. 9, p. 1–17, 2023.

GOMES, C. **Educação e sensibilidade**: caminhos da formação humana na contemporaneidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

GODOY, G. M.; RIBEIRO, R. M.; ZAGO, J. A. A importância da afetividade na educação e nos processos de ensino-aprendizagem. **Consciesi**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.uniesi.edu.br/instituto/revista/arquivos/v04n01/v04n01-importancia-educacao.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GARAIGORDOBIL, M. Developing children's creativity and social-emotional competence through cooperative-creative play. **Children**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1-14, 2022.

GONÇALVES, L. S. *et al.* Construto socioemocional e suas contribuições para a aprendizagem: evidências de estudantes brasileiros. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2024.

GOTLIEB, R. J. M.; YANG, X.-F.; IMMORDINO-YANG, M. H. Default and executive networks' roles in diverse adolescents' emotionally engaged construals of complex social issues. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 421–429, 2022. Disponível em: <https://academic.oup.com/scan/article/17/4/421/6378602>. Acesso em: 15 ago. 2025.

GRANDO, Alzira Veiga Martins. Fortalecimento do vínculo família–escola: estratégias para uma educação integral no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, [S. l.], v. 11, n. 8, ago. 2025.

GRUBITS, S. Nova Perspectiva sobre o Desenvolvimento do Desenho (Rabiscos e Emoções: Perspectiva Dinâmica e Estética). **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 213-221, 2020.

GUIMARÃES, Ueudison Alves. Psicomotricidade Relacional e o ensino-aprendizagem na Educação Infantil. **Recima21**, São Paulo, v. 3, n. 10, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1944>. Acesso em: 01 nov. 2025.

GUIMARÃES, U. A.; BRITO, J. G. R.; BARROS, V. A. A psicomotricidade relacional e o ensino-aprendizagem na educação infantil. **Recima21**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Institucional 2023**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2024/07/instituto-ayrton-senna-2023-relatorio-institucional-2023-BR.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Informe 61: Infância em Fortaleza**. Fortaleza: IPECE, 2013.

INSTITUTO REÚNA. **A importância da participação da família para o desenvolvimento integral dos estudantes**. São Paulo: Instituto Reúna, 2022. Disponível em: <https://www.institutoareuna.org.br>. Acesso em: 8 dez. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPIERRE, André. **A criança, o corpo e a Psicomotricidade Relacional**. Lisboa: Instituto Piaget, 1985.

LAPIERRE, André. **Psicomotricidade relacional: o corpo e seus afetos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1986.

LAPIERRE, André. **Psicomotricidade relacional: o corpo e a linguagem**. São Paulo: Summus, 1993.

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: UFPR; CIAR, 2010.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A prática psicomotora: reeducação e terapia**. São Paulo: Manole, 1984.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbolização do movimento: psicomotricidade e educação**. Lisboa: Edições ASA, 2001.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A Psicomotricidade Relacional**. 8. ed. São Paulo: Manole, 2004.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2002.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE MOS, R. L. F. *et al.* Promoção de saúde mental no ambiente escolar. **Revista Semiário de Visu**, [S. l.], v. 13, 2025.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA, J. S. Desafios de aprendizagem na infância: causas, manifestações e intervenções eficazes. **Excellence Scientific**, [S. l.], v. 27, jul. 2024.

LIMA, Raquel Cristina. **Psicomotricidade relacional no cotidiano escolar**. Recife: Edupe, 2025.

LIMA, Rarielle Rodrigues. Formação de professores/as para as competências socioemocionais: a psicologia educacional no contexto da BNCC e o novo ensino médio. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/22014>. Acesso em: 21 out. 2025.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Curitiba, v. 98, 2023. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3379>. Acesso em: 25 set. 2025.

LIMA, Joana P.; QUEIROZ, Vítor H. Competências socioemocionais no pós-pandemia: desafios para escolas públicas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 66, p. 122–140, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc>. Acesso em: 08 dez. 2025.

MACHADO, Bruna Mattos; SANVICENTE, Breno Vieira; MARIN, Ângela Helena. Empatia e problemas emocionais e de comportamento infantil. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 119–131, 2021.

MANSUR, André Paulo. **Educação, saúde emocional e trabalho docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2024.

MARTINS FERNANDES JÚNIOR, Álvaro; PRADO TOALHARI ENDO, F.; DO CARMO

DAHLE DE ALMEIDA, S. A importância da afetividade entre professor e aluno na educação infantil. **Veredas – Revista Interdisciplinar de Humanidades**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 136-154, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisa.br/index.php/veredas/article/view/471>. Acesso em: 25 set. 2025.

MARTINS, F.; OLIVEIRA, J. Escuta, vínculo e regulação emocional: práticas de promoção da saúde socioemocional no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 117-126, 2021.

MARTINS, Gustavo Pedro; BERNARDO, Vitor Mateus; RODRIGUES, Maria Cristina Teiga. Superlotação em sala de aula e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. **Iniciação Científica do UNIFUNEC**, [S. l.], v. 15, n. 15, 2024.

MARTINS, L. G. “Dificuldades de aprendizagem” ou o não aprender na escola: a relação escola-UBS segundo profissionais da saúde e da educação. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 3, 2024.

MATTOS, R. M. Saúde mental de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 28, p. 1-10, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-44272024000200011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 4 out. 2025.

MELLO, A. S. **Saúde emocional infantil e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MELLO, Fernanda Alves de. **Educação emocional na infância: caminhos para uma escola sensível**. São Paulo: Cortez, 2021.

MELLO, L. A. Cuidado emocional e desenvolvimento infantil: políticas públicas e práticas escolares. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, n. 84, 2021.

MENDES, F.; CARVALHO, R. Brincar e aprender: a importância do lúdico no desenvolvimento socioemocional. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 33-48, 2023.

MENDES, P. C. Integração entre tecnologias e metodologias ativas na educação 4.0: desafios e tendências. **Lumen et Virtus**, [S. l.], v. XV, n. XLII, 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; CONSTANTINO, P.; MANGAS, R. M. do N.; PEREIRA, T. F. da S. Experiências de agentes comunitários de saúde com pessoas idosas dependentes e vulneráveis. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 570–590, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 521–539, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>. Acesso em: 24 set. 2025.

MOREIRA, Denise A.; SANTOS, Lorena F. Percepções familiares sobre práticas psicomotoras: estudo em escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e250137, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.250137>. Acesso em: 8 dez. 2025.

MOTTA, C. F.; SUZART, N. S.; CARDOSO, L. C. Saúde mental e infância: ações psicoeducativas desenvolvidas na escola. **Revista Educação, Linguagem e Tecnologias**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2023.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, sensibilidade e experiência: perspectivas fenomenológicas na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e262177, 2023.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (orgs.). **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, F. R.; REGO, A. M.; BARBOSA, L. F. Burnout docente e saúde emocional: desafios contemporâneos da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-20, 2023.

O POVO. **Violência é o principal problema de Caucaia, apontam eleitores**. Fortaleza: O Povo, 12 set. 2024. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/caucaia/2024/09/12/violencia-e-o-principal-problema-de-caucaia-apontam-eleitores.html>. Acesso em: 21 set. 2025.

OLIVEIRA, B. D. C. *et al.* Promoção de saúde mental no contexto escolar. **Physis**, [S. l.], v. 34, e340232, 2024.

OLIVEIRA, Christiane Cunha de. A psicomotricidade relacional lhe é familiar? Investigando sobre a PR no cotidiano da Educação Infantil na escola pública. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, Fortaleza, v. 9, n. 5, p. 2292-2317, maio 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9981>. Acesso em: 25 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Genebra: OMS, 1946. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/Constituicao-da-OMS.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Adolescent mental health**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World Mental Health Report: transforming**

mental health for all. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.sbponline.org.br/arquivos/9789240049338-eng.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Nova Agenda de saúde mental para as Américas**. Washington, D.C.: OPAS, 2023.

OSTI, Andréia. O desenho como representação da afetividade por crianças do Ensino Fundamental. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 15, 2022.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEDROSO, R. A. **Conflitos interpessoais na escola: dialogando sobre a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de educação física**. 2025. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025.

PEIXOTO, Raquel M.; AMARAL, Giovana T. Corpo, afeto e aprendizagem: evidências na educação infantil. **Revista Infância e Educação**, Curitiba, v. 29, n. 1, p. 88–104, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utp.br/infanciaeducacao>. Acesso em: 08 dez. 2025.

PEREIRA, L. C. H. **Competências socioemocionais e as práticas de psicólogas (os) escolares/educacionais no estado do Ceará: possíveis (des)articulações**. 2022. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Lisboa: Moraes, 1923.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, S.; LIMA, T. Diálogo e corresponsabilidade na relação escola-família. **Revista de Educação Contemporânea**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 75–92, 2023.

PINHEIRO, F. P. H. A. *et al.* Efeitos da violência escolar e do contexto de trabalho na saúde de docentes. **Psico**, [S. l.], v. 54, n. 1, e37756, 2023.

PMCE. **Projetos das Forças de Segurança reforçam a prevenção ao uso de drogas entre jovens no Ceará**. Fortaleza: SSPDS, 26 jun. 2024. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2024/06/26/projetos-das-forcas-de-seguranca-reforcam-a-prevencao-ao-uso-de-drogas-entre-jovens-no-ceara/>. Acesso em: 22 out. 2025.

POORTVLIET, Matthew van; CLARKE, Aleisha; GROSS, Jean. **Cómo mejorar el aprendizaje social y emocional en las escuelas de primaria**. Palma: Fundación La Caixa,

2023. Disponível em: https://educaixa.org/documents/10180/0/WEB_ES_GUIA_ASE_EDUCAIXA.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

PRADO, Eduardo Fraga de Almeida *et al.* Reflexões sobre a relação família e escola em territórios de vulnerabilidade social. **Olhares (Unifesp)**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10483>. Acesso em: 25 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza apresenta experiência do programa Acesso Mais Seguro em fórum mundial**. Fortaleza, 11 fev. 2020. Disponível em: <https://fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-apresenta-experiencia-do-programa-acesso-mais-seguro-em-forum-mundial>. Acesso em: 19 jul. 2025.

PSICOMOTRICIDADE CLÍNICA E RELACIONAL. **Know How**. [S. l.]: Research Gate, 2014. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/355188974>. Acesso em: 12 jul. 2025.

QUEIROGA, Verônica S.; MELO, Danilo R. A escola como espaço de cuidado: mediação emocional e práticas integrativas. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 29, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392025XXXX>. Acesso em: 8 dez. 2025.

RAWSON, H. E.; CASSADY, J. C. Effects of therapeutic intervention on self-concepts of children with learning disabilities. **Child and Adolescent Social Work Journal**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 19–31, 1995.

RESENDE, Tânia de Freitas; CUNHA, Maria Amália de Almeida; NOGUEIRA, Maria Alice. Relação escola-família e o “mito da omissão parental” na educação básica: a escuta de docentes. **Revista Educação**, [S. l.], v. 45, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/6759/1638/27695>. Acesso em: 4 out. 2025.

RIBEIRO, Sílvia A.; ANTUNES, Carlos E. A participação das famílias e a comunicação escola–responsáveis após a pandemia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e32471, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-46982471>. Acesso em: 8 dez. 2025.

ROCK, E. E.; FESSLER, M. A.; CHURCH, R. P. The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: a conceptual model. **Journal of Learning Disabilities**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 245-263, 1997.

RUFATO, Fabrício Duim. **Saúde mental e adoecimento psíquico na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2024.

SÁ, M. V. de *et al.* Análise do desenvolvimento motor e da atenção. **ConScientiae Saúde**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2018.

SÁ, M. V. de; LARA, S.; GRAUP, S.; BALK, R. S.; SASSO, R. R. Análise do desenvolvimento motor e da atenção de crianças submetidas a um programa de intervenção psicomotora. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 390-400, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/8194>. Acesso em: 24 set. 2025.

SANTANA, R. C. B. Triangulação metodológica na pesquisa qualitativa: um estudo em periódicos brasileiros voltados ao turismo. **Revista Brasileira de Administração/Sustenere**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://sustenere.inf.br/index.php/rbadm/article/view/6798>. Acesso em: 24 set. 2025.

SANTOS, A.; FERREIRA, M.; LIMA, J. Timidez e interação social na escola: estratégias de intervenção. **Revista Psicologia e Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 101-115, 2021.

SANTOS, Ana Paula; CRUZ, Maria Helena. Saberes docentes e práticas educativas: uma análise das experiências de professores da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, n. 268, p. 599–618, 2023.

SANTOS, Camila P. Expressões gráficas e vínculos afetivos no ambiente escolar: um estudo de caso na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 34-51, 2019.

SANTOS, Carolina; ROCHA, Fábio. A psicomotricidade relacional e o desenvolvimento socioemocional: contribuições para o contexto escolar. **Revista Brasileira de Psicomotricidade**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 55-70, 2022.

SANTOS, M. C.; MANDÚ, A. P. Saúde emocional docente e políticas educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, [S. l.], v. 30, p. 1-18, 2025.

SANTOS, H. U. B.; BASTOS, R. J.; CARVALHO, J. O. A psicomotricidade relacional como propulsora do desenvolvimento psicoafetivo e da socialização em alunos da educação infantil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 45-57, 2024. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/8981>. Acesso em: 4 out. 2025.

SANTOS, Mariana C.; RODRIGUES, Felipe A. Psicomotricidade e desenvolvimento socioemocional: evidências em contexto escolar. **Revista Brasileira de Psicomotricidade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 45–60, 2022. Disponível em: <https://revistapsicomotricidade.com.br>. Acesso em: 8 dez. 2025.

SANTOS, R.; PEREIRA, D. Jogo simbólico e regulação emocional: contribuições da psicomotricidade. **Cadernos de Psicopedagogia**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 45-60, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2021. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

SILVA, Danielle Boing Bernardes *et al.* Estratégias para promoção da saúde mental de crianças e adolescentes no contexto escolar: uma revisão sistemática. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e6625, 2024.

SILVA, J. **Famílias populares e engajamento escolar: limites e possibilidades**. Rio de Janeiro: Vozes, 2025.

SILVA, Luciane de Oliveira Lemes; SERGIO, Maria Zildineth; DA SILVA, Ronize Siqueira. A importância da psicomotricidade e o brincar como influência da aprendizagem na educação

infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 336-350, 2023.

SILVA, M. *et al.* Escola e cuidado: desafios da pós-pandemia na educação básica. **Cadernos de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 150–168, 2022.

SILVA, M. F.; ALBUQUERQUE, R. L. Psicomotricidade relacional e promoção do bem-estar em escolas públicas do Ceará. **Revista da UECE em Educação e Saúde Mental**, Fortaleza, v. 12, n. 1, 2024.

SILVA, Rafael da; OLIVEIRA, Giselle. A influência do capital cultural no desempenho escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 1-20, 2021.

SILVA, Thiago Rocha; SOUSA, Daniel Vitor Gomes. Os impactos cognitivos sobre crianças e adolescentes dependentes das tecnologias digitais. **Revista Saúde dos Vales**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2023.

SILVA, Simone B. F. Capital cultural e engajamento escolar em contextos populares: desafios da participação familiar. **Revista Educação e Realidade**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 1–17, 2025.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SIQUEIRA, Milena Monteiro de Araújo; SEIBERT, Thalita Nunes Ruy. A influência da psicomotricidade no desenvolvimento infantil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-10, 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Psicomotricidade: uma ciência do homem em movimento**. Rio de Janeiro: SBP, 2007.

SOUZA SILVA, Francisca; OLIVEIRA LEITE, Bruna de Melo. Os impactos da desigualdade social na saúde mental e seus efeitos no desenvolvimento infantil. **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 6, 2023.

SOUZA, Laércio Clayton Rodrigues de. Psicomotricidade Relacional: relato de experiência com o uso do material paraquedas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/111597>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOUZA, R.; MATOS, T. **Quando a escola se abre à voz das crianças: desenvolvimento integral e pertencimento**. Fortaleza: Editora Educação, 2022.

STEVANATO, Indira Siqueira *et al.* Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, [S. l.], v. 8, p. 67–76, 2003.

STOCKMANN, Eduarda; DANTAS, Veridiana Xavier. Educação inclusiva e empatia docente: afetividade no ensino de crianças com deficiência. **Revista REASE**, [S. l.], 2025.

SUTO, C. S. S. *et al.* Análise de dados em pesquisa qualitativa. **J Contemp Nurs.**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021.

TAVARES, L.; MENDES, R. **Educação integral e corporeidade**. São Paulo: Cortez, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/123307>. Acesso em: 16 dez. 2025.

TEIXEIRA, Karen C.; ALVES, Gisele. Rumo à escola que queremos. **Revista Educação**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2025.

THEBERATH, M. *et al.* Efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental. **Frontiers in Psychiatry**, [S. l.], v. 12, 2022.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Penso, 2022.

TÔRRES, M. **Movimento é vida, e vida é relação**: fundamentos da Psicomotricidade Relacional no Brasil. São Paulo: Wak Editora, 2015.

UNDIME. **Percepções e desafios dos Anos Finais**. Brasília, DF: Itaú Social, 2023.

UNESCO. **Educação**: do fechamento das escolas à recuperação. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 22 abr. 2024.

UNICEF. **The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health**. Nova Iorque: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>. Acesso em: 2 ago. 2025.

UNICEF. **Entrevista com Gabriela Mora**. Rio de Janeiro: Fiocruz/UNICEF, 2022.

UNICEF. **Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022>. Acesso em: 23 set. 2025.

VALENTE, Bianor. A voz dos/as alunos/as. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 48, 2023.

VENÂNCIO, Patrícia Espíndola Mota; VIEIRA, José Leopoldo; GUERRA, Ana Elizabeth Luz; PÁRIS, Cristiane. Experiências vivenciadas em ação pedagógica de psicomotricidade relacional. **FIEP Bulletin**, [S. l.], v. 93, p. 91–92, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368707719Experiencias_Vivenciadas_em_Ação_Pedagogica_de_Psicomotricidade_Relacional. Acesso em: 24 set. 2025.

VENÂNCIO, Patrícia E. M.; FELLER, Rodrigo D. S.; VIEIRA, José Leopoldo. **Psicomotricidade relacional**: análise da produção. São Paulo: RSD, 2022.

VIANA, Alice; VIANA, Nildo. **A formação social da identidade pessoal**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2024.

VIEIRA, A. **Tecnologias digitais e desenvolvimento socioemocional**. São Paulo: Cortez, 2022.

VIEIRA, José Leopoldo. **O lugar do corpo na educação e o despertar para o desejo de aprender**. Curitiba: Ciar, 2010. Disponível em: <http://www.ciar.com.br/artigos/o-lugar-do-corpo-na-educacao-e-o-despertar-para-o-desejo-de-aprender/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade Relacional: a Teoria de Uma Prática**. Curitiba: Filosofart/CIAR, 2005.

VIEIRA, M. E. B. **Psicomotricidade relacional: a construção do ser nas relações**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática**. 3. ed. Fortaleza: RDS, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1942.

WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Lisboa: Edições 70, 1979.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

ZHOU, Guanbing. Testing a mediation model of teacher caring. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 14, 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por mim, Shirleibergue Feijó Moreira Sousa, a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa fiquem esclarecidos. A pesquisa tem como título *Psicomotricidade Relacional na Escola: contribuições para a saúde socioemocional da criança e para o processo de aprendizagem*. Os procedimentos realizados serão: observação participante, aplicação de questionário, realização de entrevistas e de grupos focais gravados em áudio mediante a sua autorização. O objetivo do estudo é compreender a percepção dos agentes envolvidos no cotidiano escolar (professores, gestores, psicomotricistas relacionais, crianças e responsáveis) sobre a contribuição da psicomotricidade relacional para a saúde emocional da criança e para o processo de aprendizagem.

Considerando que a coleta de dados será realizada por meio de observação participante, questionário, entrevistas e diário a bordo os riscos da pesquisa serão mínimos, entretanto, algum participante pode sentir-se constrangido por expor aspectos do seu processo de formação para pesquisadores que fazem parte da mesma instituição de ensino ou, no caso da entrevista com os responsáveis, com o fato de sua fala estar sendo gravada. O benefício é dar mais visibilidade a proposição de indicações e a importância da compreensão e percepção dos agentes escolares atuantes, nas práticas utilizada no ambiente escolar, e na avaliação contínua, fornecendo indicações, aos gestores públicos e à sociedade em geral, a significância ferramentas preventivas e profiláticas, que contribuem para a potencialização do equilíbrio emocional, da socialização e do desenvolvimento cognitivo da criança, promovendo atenção no cuidado da saúde mental e no seu processo da aprendizagem.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros pesquisadores, mas fica garantido que todos os participantes terão sua identidade preservada. Você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais desse estudo. Você não terá despesas pessoais durante o estudo e, também, não haverá compensação financeira relacionada a sua participação. Após concluída a pesquisa, será compartilhado os resultados com a comunidade escolar.

É garantido que, a qualquer momento, você pode retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar desta pesquisa ciente de que todas as informações prestadas tornaram-se confidenciais e guardadas pela ética do sigilo profissional.

Lembro que toda informação obtida será utilizada somente para este estudo e que você terá uma cópia deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a Shirleibergue Feijó Moreira Sousa, que pode ser localizada no endereço e telefone abaixo.

Nome: Shirleibergue Feijó Moreira Sousa
 Email: xbergue@hotmail.com
 Instituição: Universidade Federal do Ceará
 Endereço: Rua Costa Mendes , 1608. Bairro: Rodolfo Teófilo.
 Fortaleza-Ce
 Telefone para contato: 3366.8044

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00- 12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado , anos, RG:_____ declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, / /

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura

Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
--	------	------------

Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
---	------	------------

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (NO CASO DO MENOR)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Neste estudo pretendemos compreender a percepção dos agentes envolvidos no cotidiano escolar (professores, gestores, psicomotricistas relacionais, crianças e responsáveis pelas crianças) sobre a contribuição da psicomotricidade relacional para a saúde emocional da criança e para o processo de aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é pela perspectiva da contribuição da Psicomotricidade Relacional como uma ferramenta no âmbito escolar, colaborando com ações de habilidades socioemocionais que oportuniza uma postura social diante dos transtornos frente a realidade e situações que muitas crianças vivenciam.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): realizar uma reunião expondo o objetivo da pesquisa e sua importância. Apresentarei as perguntas do questionário relacionado ao desenvolvimento socioemocional das crianças que serão feitas pelo Google Forms, detalhando cada questão a fim de que compreendam melhor ao responder. Igualmente, receberá informações sobre a presença da pesquisadora nas sessões de Psicomotricidade Relacional, interagindo com as crianças para observar os seus comportamentos e habilidades. Comunicarei que em alguns momentos, utilizarei filmagem ou gravador, garantido a integridade no processo de transcrição e análise. Informarei que para contribuir com a pesquisa, serão aqueles que aceitarem participar voluntariamente do estudo, após terem conhecimento de seus propósitos, assim como da garantia de sigilo e anonimato. Após a reunião, solicitarei assinatura consentindo a participação da pesquisa e posteriormente já marcando um horário e dia da entrevista individual com objetivo de recolher informações que permita investigar o tema da pesquisa. Após a conclusão do estudo e a realização da apresentação da dissertação, os resultados serão compartilhados com toda a comunidade escolar.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar

não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, pois, algum participante pode sentir-se constrangido pelo fato de sua fala estar sendo gravada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço do (os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Shirleibergue Feijó moreira Sousa Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua: Costa Mendes, 1608. Bairro: Rodolfo Teófilo. Fortaleza – Ce. Telefones para contato: 3366.8044

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Senhor/a, a entrevista tem como objetivo recolher informações que permita investigar o seguinte tema: “PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM”.

Nome: _____ Data: _

Declaro para os devidos fins, que eu li as informações contidas nesse documento e aceito o convite para colaborar nesta pesquisa respondendo ao questionário seguinte.

() Sim

() Não

Telefone com DDD: E-mail:

Sexo

() Masculino;

() Feminino;

() outro: _____

Idade:

Estado civil:

() solteiro;

() casado;

() outro: _____

Nível de escolaridade:

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto () Ensino superior completo

() Pós-graduação incompleta () Pós-graduação completa

Área de atuação atual na PMF - marque uma ou mais opções:

() Educação infantil; () Ensino fundamental I;

() Ensino fundamental II; () Educação de jovens e adultos – EJA

- Como você percebe a saúde mental dos estudantes na escola?
- Atualmente, quais são as estratégias para promoção da saúde emocional dos estudantes?
- Você poderia comentar sobre os principais desafios emocionais observados nas crianças antes da intervenção psicomotora relacional?
- Você conseguiria descrever como era o comportamento das crianças antes do atendimento pela PR na escola?
- Para você, quais as maiores dificuldades para educar uma criança no quesito comportamento dela. Favor justificar o porquê. E quais as potências que enxerga nessa relação educação-comportamento dela?
- Você saberia dizer se há diagnósticos de transtornos emocionais nas crianças dessa escola? Percebe algum estigma associado aos transtornos emocionais na instituição (escola e/ou SME)? Como se apresenta?
- Que vinculação faria entre os transtornos psicoemocionais e o desenvolvimento da aprendizagem do estudante? Que recursos são oferecidos pela escola para lidar com isso?
- Conseguiria fazer alguma relação entre a intervenção psicomotora relacional e o processo de aprendizagem da criança?
- Como você compreende a intervenção da psicomotricidade relacional na vida da criança? Após a intervenção, percebeu alguma mudança na forma de expressar emoções? O que teria a dizer quanto ao comportamento? E especificamente sobre os processos de aprendizado?
- Poderia comentar sua percepção, de forma geral, acerca da saúde emocional dos estudantes que participam da intervenção psicomotora relacional?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS

Senhor/a, a entrevista tem como objetivo recolher informações que permita investigar o seguinte tema: “PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM”.

Nome: _____ Data: _

Declaro para os devidos fins, que eu li as informações contidas nesse documento e aceito o convite para colaborar nesta pesquisa respondendo ao questionário seguinte.

() Sim

() Não

Telefone com DDD: E-mail:

Sexo

() Masculino; () Feminino;

() outro: _____

Idade:

Estado civil:

() solteiro; () casado;

() outro: _____

Nível de escolaridade:

() Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto () Ensino superior completo

() Pós-graduação incompleta

☐ Pós-graduação completa

Qual sua situação profissional? ☐ Estudante

☐ Funcionário público ☐ Profissional Liberal ☐ Empregado

☐ Dona(o) de casa ☐ Autônomo

☐ Aposentado(a) ou pensionista ☐ Outros

- Como você percebe a saúde mental das crianças na escola? Elas parecem felizes ou demonstram sinais de stress?
- A escola tem estratégias para apoiar o bem-estar emocional dos alunos? Pode citar exemplos?
- Antes da psicomotricidade relacional, quais dificuldades emocionais ou comportamentais você notava no seu filho(a)?
- Você acha que problemas emocionais afetam o aprendizado? A escola oferece apoio para isso?
- Você percebe alguma relação entre a psicomotricidade relacional e o desenvolvimento do seu filho(a)? Notou mudanças no comportamento, emoções ou aprendizado após essa intervenção?
- Você acha importante que tenha psicomotricidade relacional em todas as escolas do município? Porquê?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ESCRITO (PARA SER PREENCHIDO PELOS ALUNOS DO 3º AO 4º ANO)

Olá! Queremos saber a tua opinião sobre as sessões de psicomotricidade relacional que fizeste na escola, com o objetivo de recolher informações que permita investigar o tema: “PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM”.

As tuas respostas vão ajudar-nos a perceber como estas atividades podem ajudar na aprendizagem e no dia a dia na escola. Não há respostas certas ou erradas, responda com sinceridade!

Aluno (a): _____ Série: __

Idade: _____ Data: _____

Parte 1: Sobre a Experiência

O que mais gostaste nas sessões de psicomotricidade relacional? () Brincadeiras em grupo

() Expressar emoções

() Conhecer melhor os colegas () Outras: _____

Como te sentiste durante as atividades? (Podes escolher mais do que uma opção)

() Feliz () À vontade () Envergonhado () Ansioso(a) () Calmo(a) () Outro:

De 1 a 5, quanto gostaste destas sessões? Escolhe um número de 1 a 5.

(1 = Não gostei nada / 2 = Gostei pouco / 3 = Foi mais ou menos / 4 = Gostei / 5 = Gostei muito)

(1 = Não gostei nada / 2 = Gostei pouco / 5 = Gostei muito)

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

Parte 2: Sobre Emoções e Relações

As sessões ajudaram-te a perceber melhor os teus sentimentos? () Sim () Não ()

Um pouco

Depois das sessões, sentiste-te mais à vontade para falar sobre os teus sentimentos com os teus colegas ou professores?

() Sim () Não () Um pouco

Notaste alguma diferença na tua forma de lidar com discussões ou desentendimentos com colegas? Explica como: _____

Parte 3: Sobre a Aprendizagem

Achas que as sessões te ajudaram a prestar mais atenção nas aulas? (☐) Sim (☐) Não (☐) Um pouco

Sentiste-te mais motivado(a) para aprender ou trabalhar em grupo depois das sessões? (☐)

Sim (☐) Não (☐) Um pouco

Parte 4: Reflexão e Sugestões

Se pudesses mudar algo nas sessões, o que mudarias?

Recomendarias estas atividades para outras turmas? Por quê?

**APÊNDICE F – ENTREVISTA ESTRUTURADA (CONDUZIDA PELO
PESQUISADOR PARA ALUNOS DO 5º AO 6º ANO)**

Olá! Queremos saber a tua opinião sobre as sessões de psicomotricidade relacional que fizeste na escola, com o objetivo de recolher informações que permita investigar o tema: “PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA E PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM”.

As tuas respostas vão ajudar-nos a perceber como estas atividades podem ajudar na aprendizagem e no dia a dia na escola. Não há respostas certas ou erradas, responde com sinceridade!

Aluno (a): _____ Série: __

Idade: _____ Data: _____

Parte 1: Sobre a Experiência

Podes contar como foi para ti participar nas sessões de psicomotricidade relacional? Houve alguma atividade que te marcou? Por quê?

Parte 2: Sobre Emoções e Relações

Como te sentiste durante as sessões? Alguma vez te ajudaram a sentir-te melhor?

Achas que aprendeste a perceber melhor os teus sentimentos? Como isso te ajudou no dia a dia?

Achas que ficaste mais à vontade para falar com os teus colegas ou resolver problemas com eles?

Parte 3: Sobre a Aprendizagem

Sentiste alguma diferença na tua atenção ou na forma como participas nas aulas?

Achas que estas atividades te ajudaram a trabalhar melhor em grupo ou com os teus colegas?

Parte 4: Reflexão e Sugestões

Se pudesses mudar algo nas sessões, o que mudarias?

Gostarias que continuassem? O que dirias a outras turmas sobre estas sessões?