

UMA PAUSA PARA RESPIRAR NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna de Jesus Oliveira¹

Lígia Maria Lorenzetti de Sanctis Pires²

Cleberson Franclin Tavares Costa³

Psicologia



ISSN IMPRESSO 1980-1769

ISSN ELETRÔNICO 2316-3151

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência em Estágio Básico pela Universidade Tiradentes na área de Psicologia Escolar em uma escola particular em Aracaju/Sergipe. Foi proposta uma intervenção na escola com os alunos dos 3º e 4º anos cujo objetivo foi promover, por meio de técnicas e métodos de relaxamento, um espaço acolhedor e confortável dentro da sala de aula no momento pós-recreio. A intervenção é uma pesquisa-ação e foi dividida em três momentos: Apresentação do projeto à coordenação responsável; Intervenções propriamente ditas e *Feedback* com alunos e professoras. Foram previstos encontros semanais com duração de, em média, cinco minutos. Foram seis encontros com os alunos e dois com as professoras. De forma geral, os alunos foram receptivos ao projeto e a maior parte dos alunos participou das atividades propostas – técnicas de relaxamento e fantasias dirigidas. Contudo, devem-se levar em consideração as limitações e variáveis presentes no estudo, visto que foi realizado em um contexto social. Em pesquisas futuras, sugere-se maior frequência e tempo para as intervenções, além de uso de recursos audiovisuais para maior engajamento dos participantes no que é proposto.

PALAVRAS-CHAVE

Escola, psicologia escolar, relaxamento.

ABSTRACT

This is an experience report in Basic Internship at Tiradentes University in the area of School Psychology in a private school in Aracaju/Sergipe. An intervention was proposed at a school with the students of the 3rd and 4th years whose goal was to promote, through techniques and methods of relaxation, a cozy and comfortable space within the classroom at post-recreation time. The intervention is an action research and was divided into three moments: Presentation of the project to responsible coordination; Actual interventions and Feedback with students. Meetings were scheduled weekly with duration of almost five minutes. Six meetings happened with the students and two with the teachers. In general, the students were receptive to the project and most of them participated in the proposed activities - relaxation techniques and directed fantasies. However, the limitations and variables present in this study should be taken into account, since it was carried out in a social context. In future researches, we suggest a greater frequency and time for interventions, as well as the use of audio-visual resources to increase participants' engagement in what is proposed.

KEYWORDS

School. School Psychology. Relaxation.

1 INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar é entendida como a prática profissional do psicólogo dentro da comunidade escolar, dando ênfase em suas relações e como elas se estabelecem. A atuação é fundamentada nos saberes produzidos pela Psicologia da Educação e outras subáreas da Psicologia e áreas similares (ANTUNES, 2008).

Assim como o mundo e a escola passaram por transformações, a prática do psicólogo inserido na escola também mudou. A inserção dos psicólogos nas escolas foi majoritariamente marcada por um modelo clínico e individualista, o que impulsionava a visão de que a queixa ou fracasso escolar é resultante de alguma condição patológica do aluno (OLIVEIRA; DIAS, 2016).

A instituição escolar é uma reprodução e produção das contradições da sociedade vigente e, portanto, os processos da escola devem ser compreendidos em meio ao contexto social em que está inserida. Como esses processos se constituem a partir das relações dentro da escola, fundamental para o ensino-aprendizagem, o psicólogo deve trabalhar as relações e conflitos que emergem, envolvendo a instituição (CFP, 2013).

Em um estudo, Dazzani e outros autores (2014) afirmam que ao trabalhar com um modelo clínico contextualizado, isto é, focando nas emoções e questões individuais dos alunos, o psicólogo contribui para a manutenção do fracasso escolar como proveniente dos alunos, seja por conta de um problema de desenvolvimento ou contexto familiar.

Na psicologia escolar, o psicólogo deve atuar com as demandas sociais decorrentes deste contexto (ANTUNES, 2008). De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2007), a ação do profissional deve corresponder à pesquisa, diagnóstico e intervenções em grupo ou individuais que tem como finalidade a prevenção ou orientação.

Neste ambiente de atuação é preciso pôr em questão o funcionamento institucional e suas repercussões no coletivo e considerar a escola um lugar de processos subjetivos, tanto dos seus alunos como também dos trabalhadores fundamentais no processo de aprendizagem (MACHADO, 2003). O Conselho Federal de Psicologia (2013, p. 41) acrescenta que:

[...] quando dizemos que a (o) psicóloga (o) quer trabalhar a favor da saúde mental, da formação e da melhoria de condições de trabalho, isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente.

A ordem vigente da escola contemporânea é marcada pela inquietude, que gera dificuldades para a atuação do professor e no processo de concentração e aprendizagem do aluno, em especial pós-recreio. O tempo dos recreios sofre um decréscimo e a sala dos professores torna-se um simples local de passagem, isto é, todos os locais que são considerados “fora de controle” são suprimidos e conseqüentemente provocam efeitos que devem estar no foco do psicólogo escolar (CFP, 2013).

Em sua tese de mestrado, Silva (1998) defende o relaxamento como uma oportunidade para que a energia direcionada à ansiedade presente nas crianças modernas seja usada para uma revalorização narcísica e contato com o sentir e estar atento ao próprio corpo. Waldemar e outros autores (2016) pesquisaram sobre o uso de *mindfulness* – que investe em relaxamentos para a permanência nos acontecimentos do presente – em escolas e, apesar de não apresentar resultados generalizantes, pôde-se afirmar a existência de um efeito positivo na saúde mental dos alunos.

A partir das observações e vivências no Estágio, percebeu-se que no momento pós-recreio, os alunos estavam mais agitados e, ao voltar para a sala de aula, apresentavam dificuldade para se contextualizarem novamente no ambiente e para retomar as atividades propostas pelos professores. Portanto, pensou-se em um projeto de intervenção no espaço escolar, mais especificamente no momento de retorno dos alunos com o objetivo de promover, por meio de técnicas e métodos de relaxamento, um espaço acolhedor e confortável dentro da sala de aula no momento pós-recreio.

2 MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência proveniente da disciplina de Estágio Básico na área de Psicologia Escolar, no curso de Psicologia, pela Universidade Tiradentes. Os

participantes da intervenção foram os alunos dos 3º e 4º anos – 175 alunos em sete turmas – com a participação das respectivas sete professoras. A intervenção é uma pesquisa-ação, definida como “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005). O autor, também, atenta para as limitações características da própria pesquisa, pois esta é limitada pelo contexto e ética da prática.

A intervenção pode ser dividida em três momentos: conhecendo o projeto; execução e *feedback*. O primeiro momento consistiu em apresentar o projeto às coordenadoras responsáveis para aprovação e, em seguida, conversar com as professoras das turmas envolvidas para obter o assentimento delas.

A execução deu-se em cinco encontros com os alunos de cada turma e o espaço físico utilizado foi a própria sala de aula, após o recreio. O espaço de tempo entre os encontros foi, em média, de uma semana. Por conta da dinâmica da escola, as intervenções foram pensadas de forma que durassem, em média, cinco minutos.

O objetivo principal do primeiro encontro foi atentar os alunos quanto à própria respiração e sensações do corpo por meio de um jogo da concentração adaptado do “jogo silencioso” proposto por Wilson e Dixon (2010). O jogo consiste em manter uma boa postura, fechar os olhos ou deixar o olhar baixo e evitar olhar para o colega vizinho. Ainda, executou-se respiração diafragmática com o auxílio de um estímulo auditivo composto de barulhos de folhas, pássaros e água corrente.

No segundo encontro o objetivo foi introduzir um relaxamento muscular por meio de uma fantasia dirigida disponível no livro *Descobrimo Crianças* de Oaklander (1980) na qual os alunos deveriam imaginar serem bonecos de neve, com o corpo rígido e aos poucos sentirem o corpo derreter, enquanto tornam-se poças de água no chão, como apresentado a seguir:

Finja que você é um homem de neve. Algumas crianças fizeram você e agora o deixaram aí parado sozinho. Você tem cabeça, corpo, dois braços saem retos e suas pernas são sólidas. A manhã está linda, o sol está brilhando. Em breve, o sol fica tão quente que você sente que está derretendo. Primeiro é a sua cabeça que derrete, depois um braço, depois o outro. Gradualmente, pouco a pouco, o corpo começa a derreter. Agora só restam os seus pés e eles começam a derreter. Em pouco tempo, você é uma poça de água no chão. (SCOTT, THOMPSON, 1951, p.19 apud OAKLANDER, 1980, p. 147).

No terceiro encontro, propôs-se um exercício de respiração (SILVA, 1998) para os alunos. Solicitou-se às crianças que ficassem de pé, inspirassem o ar e ao mesmo tempo elevassem os braços. Então, eram guiados a soltarem o ar e o corpo para frente, deixando os braços balançarem livremente sem peso. Ainda, foram convidados a uma fantasia para que imaginassem um lugar seguro e confortável chamado de “meu espaço”, explorando os cinco sentidos (OAKLANDER, 1980).

No encontro seguinte foi aplicada uma adaptação do relaxamento progressivo de Jacobson (FRIEDBERG; MCCLURE; GARCIA, 2011). O objetivo foi proporcionar relaxamento muscular e facilitar a compreensão da mudança de sensação de um músculo rígido para um relaxado. O relaxamento foi subdividido em regiões corpóreas – membros inferiores, tronco, membros superiores e face – e os alunos eram convidados a manter os músculos o mais rígido possível e prontamente deixá-los o mais leve possível.

A última intervenção foi proposta por meio de um agente facilitador: uma garrafinha de pensamentos. A garrafa foi feita com *glitter*, cola *glitter* azul, corante azul e água. Para as crianças foi explicado que a garrafa era uma representação do corpo e dos pensamentos deles. Isto é, quando a garrafa é agitada – ou seja, quando eles estão agitados – o *glitter* não para de se movimentar e assim são também os pensamentos deles. Quando a garrafa está parada, eles podem observar o *glitter* decantar e o pensamento se aquietar. A proposta sugerida foi agitar a garrafa e observar o movimento dentro dela ir diminuindo, aos poucos, ao passo que os alunos também respirassem fundo e mantivessem uma boa postura a fim de focalizar a atenção para a respiração e o próprio corpo.

Após o cumprimento de todas as intervenções em todas as turmas, deu-se início ao último momento do projeto, a obtenção do *feedback*. Este se deu com as professoras de cada turma e com os alunos. Para o *feedback* com os alunos, eles responderam um pequeno cartão completando a frase “Nos momentos de relaxamento eu me senti...” e pintaram as partes do corpo que mais sentiram relaxar – se fosse o caso – em um corpo localizado ao lado da frase. Já com as professoras, uma pequena entrevista semiestruturada referente às intervenções em si e aos pensamentos e sugestões realizados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o primeiro encontro foi notável certa resistência em participar de alguns alunos, apesar de que as intervenções nunca foram obrigatórias – eram convites aos educandos para que pudessem experimentar um ambiente de conforto ao voltar para a sala após a agitação do recreio. Alguns alunos permaneceram de olhos abertos, outros faziam cópia do quadro e outros, ainda, inclinaram o corpo para a carteira. Esta mudança na postura interfere diretamente na percepção da própria respiração, visto que a postura é um fenômeno no corpo e é preciso estar atento a ela para o reconhecimento das emoções expressadas (MAXIMIANO, 2004).

No segundo encontro, com a atividade fantasiosa de “derreter”, alunos do 3º ano A se deitaram no chão ao “derreterem”, quebrando um pouco a quietude estabelecida durante a intervenção. De acordo com Choque (2000), o objetivo das atividades de fantasia ou visualização é a possibilidade de projeção e maior tempo de concentração e envolvimento na atividade (BORGES, 2017). Nessa turma, como houve um momento de confusão ao final, a finalização da intervenção ficou comprometida. Nas demais turmas, muitos alunos verbalizaram estarem se sentindo relaxados ao final.

Segundo Vigotski (1998), existe uma lei da sensação real correspondente à atividade da imaginação e sua ligação com os sentimentos. Ou seja, os exercícios de

visualização provocam sentimentos no corpo das crianças de acordo com o que é proposto pelos exercícios. No terceiro encontro foi proposta uma atividade fantasiosa após os movimentos de respiração, que causaram um pouco de desconforto em alguns dos alunos, visível pela forma como eles executaram os movimentos.

No quarto encontro foi realizada uma versão adaptada do relaxamento muscular progressivo com os alunos. O 3º ano B foi a única turma que poucos alunos se engajaram na atividade. Outras turmas foram receptivas à atividade, mas no 4º ano C, um dos alunos continuou a enrijecer e relaxar os músculos do corpo, comprovando o que Oaklander (1980) afirma sobre as sensações serem expressas na musculatura, assim como no 4º ano A, que todos os alunos estavam desinteressados na atividade e ao final, disseram não sentir tanta diferença entre enrijecer e relaxar.

No último encontro, com o uso da garrafa de pensamentos, todos os alunos ficaram animados para a atividade e muitos questionaram como poderiam, também, fazer uma garrafa para si. Alunos relataram estarem mais tranquilos ao final, ou concentrados. No início da atividade, os alunos ficaram eufóricos e faziam bastante barulho, porém durante a aplicação, eles se concentraram, apesar de alguns deles frequentemente agitarem a garrafa – refletindo a própria agitação – e conversarem um pouco durante a realização.

Quando analisadas as fichas para *feedback* preenchidas pelos alunos, ao completarem a frase “Nos momentos de relaxamento eu me senti...”, as palavras que mais apareceram foram: relaxado, calmo, confortável, feliz/alegre e tranquilo. A Tabela 1, a seguir, contempla estas palavras correspondentes às palavras-chave que surgiram nas respostas dos alunos dos 3º e 4º anos. Para cada palavra-chave, há o número de vezes que ela apareceu em cada turma como resposta.

Tabela 1 – Palavras-chave e quantidade em cada turma

	3º A (29 alunos)	3º B (28 alunos)	3º C (29 alunos)	4º A (19 alunos)	4º B (20 alunos)	4º C (25 alunos)	4º D (25 alunos)
Relaxado	13	11	20	11	11	10	10
Calmo	8	7	11	7	2	11	6
Confortável	0	2	4	0	1	1	1
Feliz/alegre	16	4	5	10	3	4	12
Tranquilo	6	2	5	3	3	6	3

Fonte: Próprios autores.

Em uma das turmas, 3º ano C, a palavra “relaxado” apareceu 20 vezes, correspondendo a mais da metade da turma, visto que são 29 alunos ao total. Nas demais turmas, pelo menos metade da turma sentiu-se relaxado ou calmo. Outras respostas como cansado; com sono; formigamento e paralisado apareceram em quantidade reduzida, não ultrapassando dois alunos para cada resposta.

Mediante as respostas, pode-se inferir que elas foram resultado dos relaxamentos realizados, pois estes estimulam a ação do sistema parassimpático e reduzem a ação do

simpático, isto é, há redução da frequência cardiorrespiratória e da pressão arterial, ocasionando maior bem-estar e diminuição do estresse (CRAMER, 2013 apud BORGES, 2017).

Para a identificação das partes do corpo que os alunos mais sentiram relaxar, foi feita uma análise das pinturas do corpo presente na ficha de *feedback*. A fim de facilitar a compreensão; o corpo foi dividido em: corpo inteiro, cabeça, membros inferiores, membros superiores, tórax, e nenhuma parte do corpo. Desse modo, se um aluno pintou as pernas e os pés, a resposta considerada é “membros inferiores”; nos casos que os alunos pintaram, a exemplo, todo o corpo exceto a cabeça, foi considerado como resposta “membros inferiores e superiores e tórax”. A representação da quantidade em cada turma é exposta na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Partes do corpo e quantidade em cada turma

	3º A (29 alunos)	3º B (28 alunos)	3º C (29 alunos)	4º A (19 alunos)	4º B (20 alunos)	4º C (25 alunos)	4º D (25 alunos)
Cabeça	11	7	11	1	4	6	1
M. Superiores	9	10	8	5	4	7	11
M. Inferiores	10	7	7	7	4	6	9
Tórax	4	7	6	6	5	5	5
Corpo inteiro	4	8	4	5	4	9	3
Nenhuma	0	3	0	0	1	1	1

Fonte: Próprios autores.

Por meio da tabela, compreende-se que a cabeça foi a parte mais indicada pelos alunos do 3º ano A (n=11) e C (n=11); os membros superiores pelos alunos do 3º B (n=10) e 4º ano D (n=11); os membros inferiores pelos alunos do 3º A (n=10) e 4º D (n=9); o tórax pelos alunos do 3º B (n=7) e o corpo inteiro pelos alunos do 4º C (n=9). Apenas seis alunos relataram não sentir nenhuma parte do corpo relaxada.

A turma que mais apontou não ter relaxado nenhuma parte do corpo foi o 3º ano B (n=3), cuja dificuldade para engajar nas atividades propostas também foi maior. Todavia, ao considerar o número total de alunos (n=28), o número de alunos que não sentiram seu corpo relaxar é reduzido. Ainda na mesma turma, oito alunos pintaram o corpo inteiro ao indicar a parte relaxada. A única turma que também se destacou ao pintar o corpo inteiro foi o 4º ano C (n=9), ressaltando-se também o número menor de crianças em comparação ao 3º ano B.

Em *feedback* com as professoras, nomeadas aqui de P1 a P7 a fim preservar suas identidades, as entrevistas foram realizadas separadamente, em seu tempo livre. Primeiro, perguntou-se quais foram os pensamentos das professoras em relação ao projeto. Em todas as respostas foi possível notar a visão positiva a respeito do projeto. P2 frisou a importância do relaxamento para uma aula mais serena e melhor relacionamento interpessoal entre os alunos e com a professora.

Logo após, questionou-se sobre possíveis mudanças nos comportamentos dos alunos, após os encontros. Uma professora, P3, relatou maior facilidade para

recomeçar a aula, assim que a intervenção terminava. Outra professora P5 afirmou que daria continuidade ao projeto com a turma atual e com futuras turmas, pois nota que é um momento importante para os alunos. As demais professoras notaram que seus alunos ficavam mais calmos durante a intervenção, mas, passado o momento, ficavam agitados novamente.

Quanto às sugestões, todas as professoras apontaram o fator da frequência dos encontros semanais como ponto importante para um melhor resultado e P5 sugeriu que outros espaços da escola fossem usados para os relaxamentos, não restringindo apenas à sala de aula. P2 e P4 também pontuaram a questão do tempo, que foi reduzido por conta da dinâmica da escola, mas que estratégias poderiam ser pensadas para que, com um tempo maior, as crianças ficassem mais confortáveis.

No estudo, é preciso, ainda, levar em consideração a presença de algumas variáveis, visto que se trata de uma intervenção em um campo social. As variáveis presentes neste estudo são mudanças na rotina escolar que impossibilitaram a frequência semanal de atividades em algumas turmas; problemas com o aparelho de som, que tornou indisponível o recurso auditivo em duas intervenções; a ansiedade da aplicadora e proximidade prévia com algumas das turmas participantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à experiência de estágio, notou-se a inquietude e ansiedade dos alunos ao retornarem do recreio para a sala de aula, e, portanto, pensou-se em uma intervenção para acolher o aluno e por meio de diferentes métodos de relaxamento a cada semana, diminuir essas sensações, tornando o espaço confortável para os mesmos e facilitar a retomada da aula por parte das professoras.

Algumas limitações e variáveis foram encontradas no estudo e apesar das questões supracitadas, em geral, foi possível inserir uma quebra na rotina do aluno em um dia da semana. Sugere-se, para futuros estudos, envolvendo relaxamento em escolas, maior frequência e tempo nas intervenções, uso de recursos audiovisuais e de diferentes ambientes disponibilizados dentro da escola para que haja maior engajamento nas atividades por parte dos alunos, como também, para estabelecer uma rotina de relaxamento no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BORGES, R. F. N. **Efeitos das técnicas de relaxação em crianças**: uma revisão sistemática. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Évora, Évora, 2017.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 13/2007**. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos

Regionais. Brasília: CFP, 2007). Disponível em: <http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>. Acesso em:

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

DAZZANI *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014.

FRIEDBERG, R. D.; MCCLURE, J. M.; GARCIA, J. H. **Técnicas de terapia cognitiva para crianças e adolescentes**: ferramentas para aprimorar a prática. Porto Alegre: Artmed. 2011.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: MACHADO *et al.* **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003. p. 63-86.

MAXIMIANO, J. Psicomotricidade e relaxação em psiquiatria. **Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca**, p. 85-95, 2004.

OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 13. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; DIAS, S. S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In: FRANCISCHINI, R; VIANA, M. N. (org.). **Psicologia Escolar: que fazer é este?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 83-97.

SILVA, D. A. **A Influência do relaxamento na ansiedade infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALDEMAR *et al.* Impact of a Combined Mindfulness and Social–Emotional Learning Program on Fifth Graders in a Brazilian Public School Setting. **Psychology and Neuroscience**, v. 9, n. 1, 2016.

WILSON, A. N.; DIXON, M. R. A Mindfulness Approach to Improving Classroom Attention. **Journal of Behavioral Health and Medicine**, v. 1, n. 2. p. 137-142, 2010.

Data do recebimento: 6 de Dezembro de 2018

Data da avaliação: 13 de Dezembro 2018

Data de aceite: 15 de Dezembro de 2018

1 Acadêmica de Psicologia-UNIT. E-mail: bruna.jesus96@souunit.com.br

2 Acadêmica de Psicologia-UNIT. E-mail: matheus_sm5@live.com

3 Mestre e Doutorando em Saúde e Ambiente; Psicólogo pela Universidade Tiradentes – UNIT; Professor Titular em Educação a Distância e Presencial na Universidade Tiradentes – UNIT.

E-mail: cleberson_franclin@unit.br