

A psicomotricidade relacional como propulsora do desenvolvimento psicoafetivo e da socialização em alunos da educação infantil

Relational psychomotricity as a foster of psycho-affective development and socialization in children's education students

SANTOS HUB, JOÃO RB, CARVALHO JO. A psicomotricidade relacional como propulsora do desenvolvimento psicoafetivo e da socialização em alunos da educação infantil. R. bras. Ci. e Mov 2019;27(2):83-96.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar a influência da Psicomotricidade Relacional nas relações afetivas entre crianças durante aulas de educação física de uma turma da Educação Infantil. Vários teóricos subsidiaram a construção deste trabalho, tais como Lapierre, Aucouturier, Le Boulch, Negrine, dentre outros. Tais autores fundamentam a ideia de que o jogo simbólico e espontâneo contribui para as interações entre as crianças e destas com o estagiário/professor, a partir das quais emergem os conflitos inconscientes que poderão ser trabalhados na mediação pedagógica. Tal investigação, de cunho qualitativo, teve como participantes alunos de uma turma de segundo período da Educação Infantil em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foi utilizada como instrumento de pesquisa a observação participante. Os resultados indicam que o uso de objetos dispostos durante as sessões/aulas conjuntamente com a mediação pedagógica relacional do estagiário/professor oportunizaram as crianças a expressão de sentimentos não manifestos anteriormente, tanto na relação entre elas quanto com o estagiário e a professora de sala. Através da linguagem corporal e verbal foram desencadeadas pulsões agressivas reprimidas, expressão de domínio, dependência fusional, dentre outras. Os problemas afetivos-relacionais das crianças receberam suporte e acolhimento nas sessões/aulas, contribuindo para que elas pudessem caminhar ao encontro da resolução dos seus conflitos inconscientes. Conclui-se que a prática de intervenções psicomotoras propulsoras de relações afetivas contribuiu para as crianças tanto no sentido do desenvolvimento integral quanto na formação pessoal, além de ter permitido também que fosse explorada a dimensão do prazer de brincar, que é uma prática pouco explorada pelos professores. Por fim, possibilitou compreender aspectos importantes da função do professor diante da criança e a liberdade que deve ser dada a ela para a expressão dos seus conteúdos psíquicos que são um dos fatores que determinam os processos de socialização.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Relações afetivas; Socialização; Desenvolvimento infantil; Educação Física.

ABSTRACT: The aim of the present study is to analyze the influence of relational psychomotricity on affective relationships among children during physical education classes in Early Childhood Education. Several authors subsidized the construction of this work, such as Lapierre, Aucouturier, Le Boulch, Negrine, among others. These authors base the idea that the spontaneous and symbolic play contributes to the interactions between the children and between them and the trainee / teacher, from which emerges the unconscious conflicts that can be worked in pedagogical mediation. This qualitative research was carried out with students from a second period of Early Childhood Education in a public school system in the Federal District. Participant observation was the methodological tool. The results indicate that the use of objects arranged during the sessions together with the pedagogical relational mediation of the trainee / teacher lead the children to express feelings that were not manifest previously, both in the relationship between them and with the trainee and the classroom teacher. Through the body and verbal language were triggered repressed aggressive drive, expressions of domination, fusional dependence, among others. The affective-relational problems of the children received support and acceptance in the sessions, so that they could afford to the resolution of their unconscious conflicts. It was concluded that the practice of psychomotor interventions that fostered affective relationships contributed to the children both in the sense of integral development and in personal formation, and also allowed them to explore the dimension of play pleasure, which is a practice hardly explored by the teachers. Finally, it was possible to understand important aspects of the teacher's role in face of the child and the freedom that should be given to her for the expression of their psychic contents that are one of the factors that determine the processes of socialization.

Key Words: Psychomotricity; Affective relations; Socialization; Child development; Physical

Contato: Halon Ubirajara Brito Santos - hubsantos@gmail.com

Halon U. Brito Santos¹
Renato Bastos João¹
Juliana Oliveira Carvalho¹

¹Universidade de Brasília

Recebido: 21/12/2017
Aceito: 12/11/2018

Introdução

O tema Psicomotricidade foi adotado devido à sua importância para a discussão acerca das relações afetivas entre crianças durante aulas de educação física na Educação Infantil¹. Na atualidade, os desafios mais comuns no cotidiano da sala de aula são de ordem relacional-afetiva. Em dois estágios obrigatórios em escolas públicas do DF, exigidos pelo curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília, observou-se que alguns professores sentem dificuldade em compreender e lidar com os aspectos afetivos das crianças e de si mesmos. Isso os leva a realizarem intervenções inadequadas em relação à inibição e repressão da agressividade, dificuldade em lidar com o sofrimento e mesmo com as alegrias e prazeres da criança.

Com relação a esta questão, identifica-se na Psicomotricidade uma importante alternativa para enfrentar e encontrar subsídios teóricos e práticos para lidar com estes desafios. Com base neste assunto, a Associação Brasileira de Psicomotricidade² define a Psicomotricidade como “um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”.

É evidente na literatura da Educação Física uma vasta fundamentação de autores como Le Boulch³, Negrine¹, Jean-Claude⁴ e Lapierre⁵ na tentativa de compreender o que é a Psicomotricidade, visto que ela se divide em dois grandes eixos: o funcional e o relacional. Partindo do foco desta pesquisa não se torna relevante aprofundar o eixo funcional, já que este prioriza o gesto técnico e o exercício analítico como ferramenta pedagógica para fazer com que a criança adquira certas competências motrizes¹. A finalidade deste estudo é utilizar do simbolismo do jogo como meio de expressão dos conflitos sócio-emocionais no intuito de promover o desenvolvimento mais harmonioso das crianças que estão nas escolas e creches, o que segundo Cabral, é o objeto de estudo da Psicomotricidade Relacional⁶.

Considerando que são escassos os estudos que se propõem a enfrentar a problemática relacional-afetiva na sala de aula e nos diferentes níveis da Educação Básica, esta pesquisa propôs o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a aplicação da Psicomotricidade Relacional em aulas de educação física influencia as relações afetivas entre crianças de uma turma da Educação Infantil numa escola da rede pública de ensino do Distrito Federal?

A Psicomotricidade Relacional foi desenvolvida principalmente pelo francês André Lapierre e introduzida no Brasil no ano de 1982, durante o primeiro Congresso organizado pela Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora, realizado no Rio de Janeiro. Esta educação psicomotora tem como suporte a simbolização, além de dar privilégio às experiências vividas pelos indivíduos e levar em conta as etapas do desenvolvimento, no intuito de contribuir com as funções mentais durante a educação infantil⁶.

Segundo a fala do professor Leopoldo⁷, a Psicomotricidade Relacional é uma prática educativa que possibilita um espaço de tempo para a criança, o jovem e o adulto, de forma lúdica e criativa. Contribui no processo educacional, permitindo o crescimento social e pessoal do indivíduo e tendo como consequência a contribuição para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. A psicomotricidade relacional revela o corpo como um lugar de toda sensibilidade, afetividade e relação consigo e com o outro¹⁴. Uma vez que a psicomotricidade não seja trabalhada na infância, existe a possibilidade de se estabelecer dificuldades e impedimentos no desenvolvimento das crianças⁸.

Para que ocorra o desenvolvimento no indivíduo, conforme preconiza o Centro Internacional de Análise Relacional⁷, é necessário durante as sessões/aulas que haja um psicomotricista relacional que tenha “a capacidade de decodificar, intervir e responder de forma a proporcionar possibilidades de desenvolvimento e evolução em direção à autonomia e socialização” da criança. Durante as sessões/aulas procura-se valorizar suas potencialidades, para que se fortifique a autoestima, a confiança em si mesma e no grupo. Por meio do jogo e das propostas oferecidas pelo psicomotricista relacional, é possível notar as dificuldades e as facilidades de cada participante. Logo, procura-se trabalhar a partir daquilo que é mais fácil para a criança explorar em seus próprios movimentos, para que ela se

desenvolva ainda mais no que sabe fazer e sinta prazer ao mesmo tempo⁵.

É primordial que se trabalhe intervenções de Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil, na intenção que sejam promovidas atividades de competências psicomotoras que envolvam ligações progressivas entre aquisições sensório-motoras, perceptivo-motoras, simbólicas e conceituais, todas com o objetivo de estimular a criança à resolução de seus conflitos sócio-emocionais⁹.

Além de ser trabalhado o esquema corporal, coordenação motora, orientação espacial e temporal, as intervenções neste período da infância procuram fomentar o desenvolvimento da função simbólica, a partir do desenvolvimento da capacidade de se relacionar com as outras pessoas no ambiente em que convivem⁹.

Entre as propostas oferecidas está a socialização da criança que, segundo Lapierre e Aucouturier¹⁰, tem como fundamento os processos afetivos, que podem caracterizar a socialização como trocas autênticas com os outros, de compreensão, de aceitação e respeito, ou também de disputas, brigas, incompreensões e desrespeito. Num primeiro momento, em muitas ocasiões, esta socialização se dá pela agressividade, que é uma maneira de se relacionar com o outro e também uma comunicação utilizada pelas crianças quando os participantes não se conhecem ou estão em oposição. Com o aprofundamento da relação, não demora muito para que ocorra uma interação em termos do acordo tônico, uma harmonia tônica entre dois corpos. Essa harmonia só pode ser estabelecida através de um prazer recíproco, ou seja, durante uma brincadeira proposta pela criança, a partir do momento que a outra aceita as condições, então passa a haver uma sensação de não separação.

Ainda com relação a esta questão destacada, para entender as relações entre as crianças é preciso compreender que os objetos também têm um papel fundamental na socialização. São eles que servem de ligação para conectar duas ou mais personalidades distintas, sendo que, para cada indivíduo, estes mesmos objetos possuem um significado próprio, seja ele consciente ou inconsciente¹⁰. Durante as sessões/aulas de Psicomotricidade com crianças, é preciso fazer evoluir a sua dinâmica relacional com o seu objeto, propondo novas possibilidades. Vale ressaltar que, quando se aceita um objeto trazido pela criança, talvez isto seja a própria aceitação da criança em si mesmo, com seus traumas, suas angústias, isto é, um objeto simbólico que indica o que se passa na experiência subjetiva dela. Dessa forma, é permitido a elas, através do jogo, a criação e a interpretação do mundo em que vivem⁵.

Por mais que os objetos possam receber significados diversos, eles possuem a capacidade, na maioria das vezes, de induzir determinados comportamentos. Os cobertores de lã por serem macios e quentes são materiais que promovem a regressão e o contato fusional, e também pode ser utilizado como elemento agressivo. As caixas de papelão por terem cavidades permitem que a criança sinta o desejo irresistível de entrar de corpo inteiro, possibilitam a criação de fantasias de automóveis, berços e até de túneis⁵. As cordas por sua vez despertam desejos agressivos de dominação, sendo utilizadas para amarrar, enrolar e imobilizar o outro. Em contrapartida, visando à socialização, ela pode ser um instrumento mediador de contato unindo duas personalidades distintas pelas suas pontas. Os bambolês fascinam as crianças pelos seus movimentos circulares, o momento tão esperado é a espera da “morte” do objeto, quando ele perde toda a mobilidade e cai no chão. Tal objeto pode ser utilizado como um mecanismo de captura, que varia de acordo com o problema que a criança está vivenciando, podendo ser um ato agressivo, amoroso ou sedutor. Existem outros materiais que propiciam desde um momento regressivo até um período caloroso e agressivo¹⁰.

Partindo da compreensão da importância crucial da dimensão afetivo-relacional, esta pesquisa propôs como objetivo geral analisar a influência da Psicomotricidade Relacional nas relações afetivas entre crianças durante aulas de educação física de uma turma da Educação Infantil em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Em decorrência deste, os objetivos específicos foram os seguintes: evidenciar a partir da literatura as contribuições da Psicomotricidade Relacional concernente ao desenvolvimento integral da criança, em específico, em suas relações afetivas por meio do objeto; e analisar os impactos das aulas de Psicomotricidade Relacional a partir da mediação

pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre as crianças.

Materiais e métodos

A presente pesquisa foi baseada num estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa e tendo como instrumento a observação participante. A especificidade da pesquisa qualitativa aqui desenvolvida está em concentrar o foco da investigação na compreensão dos significados que são atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações¹¹. Tendo em vista este aspecto, faz-se necessária a utilização da abordagem qualitativa neste estudo, considerando que, para aplicar a metodologia de ensino da Psicomotricidade Relacional, é preciso observar de forma direta e interpretar as ações das crianças, na busca de reconhecer os significados que são atribuídos a elas tomando como base a fundamentação teórica.

No que concerne à escolha pelo estudo de caso e a observação participante destacam-se alguns fatores determinantes: a especificidade do conteúdo investigado, isto é, os sentidos e significados das relações afetivas entre crianças e com o estagiário/professor (pesquisador), exige a coleta de uma variedade de informações; a retratação da realidade de forma completa e profunda; o foco na interpretação das ações humanas; a descoberta de novos elementos que caracterizem os significados das relações humanas, e outras mais. É importante esse tipo de procedimento para perceber de perto as atitudes e expressões das crianças durante a prática. Tais situações só podem ser identificadas e compreendidas, sobretudo, por meio do estudo de caso¹².

Para o desenvolvimento deste estudo de caso foi selecionada uma turma do 2º Período de uma escola de Jardim de Infância da rede pública de ensino localizada no Plano Piloto do Distrito Federal. Esta turma era composta de 21 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

A escolha por uma turma de Educação Infantil se deve pelo direcionamento da metodologia da Psicomotricidade Relacional estar mais ajustada às crianças de primeira infância, haja vista o momento do seu desenvolvimento que é marcado pela intensa expressão de seus afetos e pensamentos simbólicos, como assim esclarece Lapierre⁵. No decorrer do seu trabalho como terapeuta, Lapierre foi levado a trabalhar com crianças cada vez mais novas, numa preocupação de eficácia, de prevenção a distúrbios de comportamento, entre eles, inibição ou agitação, agressividade ou passividade, intenção, dispersão, ansiedade etc.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, tendo o seguinte número de registro 61268216.6.0000.5540.

Procedimentos

A primeira etapa consistiu em realizar uma revisão de literatura a partir de uma pesquisa bibliográfica acerca da temática em questão, que subsidiou a fundamentação teórica e a metodologia de ensino da Psicomotricidade Relacional. Posteriormente foi definida a seleção da escola de Educação Infantil para as intervenções propostas, tendo sido selecionada uma escola com a qual o orientador desta pesquisa já tinha estabelecido um vínculo institucional a partir do convênio entre Universidade de Brasília e a Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal para a realização de estágios supervisionados de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física daquela mesma universidade. Uma vez selecionada foi enviado um termo à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro (CRE Plano Piloto) para autorização da pesquisa com os alunos da rede pública. Quando esclarecida e aprovada, iniciou-se a pesquisa de campo. Nela, primeiramente, o pesquisador (estagiário/professor) pôde conhecer e observar a turma, aproximando-se dos alunos e frequentando as aulas. Posteriormente, foram definidas as datas das intervenções, que foram oito sessões/aulas, num período de cinquenta minutos para cada intervenção, tendo sido planejadas e executadas pelo próprio pesquisador, com o acompanhamento da professora regente da turma. Com o início das

sessões/aulas tais observações se tornaram específicas tendo como pauta duas categorias de análise: as relações entre as crianças a partir dos objetos dispostos durante as sessões/aulas e a mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos. Cada sessão era iniciada com um ritual de entrada, em que eram dadas as regras de convivência, depois era cedido o espaço para a sessão propriamente dita e para o encerramento era feito o ritual de saída, momento no qual as crianças realizavam seus desenhos de como foi a aula para elas. Após a aula, o pesquisador realizava suas anotações no diário de campo, pautado pelas duas categorias de análise.

Para a análise de dados desse projeto de pesquisa optou-se por aplicar a técnica da análise de conteúdo¹³. Foram utilizadas as unidades de registro, baseando-se nas pautas desta pesquisa para se analisar as mensagens e as unidades de contexto que, partindo da literatura relacionada ao tema de pesquisa, possibilitaram a interpretação dos dados. Vale ressaltar que os nomes aqui descritos são fictícios, para manter a integridade dos alunos/participantes.

Resultados e discussão

Neste artigo os resultados serão esclarecidos simultaneamente com as discussões advindas das intervenções empreendidas. Com base na análise de conteúdos do diário de campo, na influência do mediador e nas ações do grupo de crianças a partir dos materiais, duas categorias são apresentadas na tentativa de se relacionar com a fundamentação teórica, são elas: as relações entre as crianças a partir dos objetos dispostos durante as sessões/aulas e a mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos.

As Relações entre as crianças a partir dos objetos dispostos durante as sessões/aulas

O termo relação para a Psicomotricidade Relacional está associado à comunicação entre os participantes das sessões, que aparece na maior parte das vezes de forma não verbal e ocasionalmente verbal, sendo o corpo encarregado de emitir e decifrar as mensagens a partir da expressão. Na condição de ausência de contato indissociável corpo a corpo, estabelecida pelo e desde o nascimento, e que submete o recém-nascido a sensação de ausência do outro, vão aparecer os mediadores de comunicação. Estes estabelecem uma fusão simbólica e a compensação, em algum grau, da frustração que o contato da voz, do olhar e do objeto necessariamente traz, já que não possuem a mesma qualidade de fusão que o contato corpo a corpo possibilita. Neste sentido, a voz é um mediador de comunicação importante e o mais arcaico para a criança nesta condição de ausência de contato corpo a corpo. Antes mesmo de ser um mediador de comunicação verbal estabelecido pela linguagem, é um mediador não verbal, que se configura na tonalidade e nas vibrações do corpo, expressando as tensões afetivas e emocionais⁵.

“Um dos materiais apresentados foram as bolas de plástico, que não eram suficientes para todos. Logo de início a Alice não conseguiu apanhar nenhuma bola, fez cara de choro e começou a chorar. Sua amiga Manuela veio e ofereceu sua própria bola, e então ambas começaram a brincar juntas” (Observação n.1 em 15 de maio de 2017).

Conforme elucida Lapierre⁵, os olhos e a boca são orifícios da comunicação não verbal que podem provocar sensações fusionais, no momento do choro de Alice o que mais chamou atenção foi sua expressão facial, que logo foi percebida por Manuela. O grito e os sons que sai de uma criança e entra em outra, restabelece uma penetração simbólica, como a voz, que também pode constituir um envolvimento sonoro. Quanto ao olhar, com o passar do tempo a criança aprende a perceber visualmente que a sua própria imagem expressiva influencia o outro e acaba provocando reações que podem corresponder ao seu desejo. Considerando estes elementos da comunicação corporal, pode-se supor que Alice tenha modificado inconscientemente a expressão da sua face, seguida de uma expressão sonora, o choro, para que alguém ao seu redor percebesse o que ela estava sentindo e correspondesse ao seu desejo. O autor Lapierre⁵ em sua obra faz menção ao funcionamento destas atitudes durante o jogo afirmando que a expressão é algo que não está escrito

em nenhum lugar, as pessoas não conhecem, mas é claramente compreensível a partir dos gestos e mímicas que expressam as tensões e vão ocasionar no outro, uma resposta corporal, motora e emocional.

Segundo os autores Vieira, Batista e Lapierre¹⁴ a relação tônica, aspecto marcante na conduta da Alice apresentada acima, não se baseia apenas em gestos voluntários, são línguas diferentes que se estabelecem entre dois corpos, sendo que esta pode ser traduzida ou não, pode acontecer através do contato direto ou à distância. O grande privilégio desta relação é a valorização do inconsciente, dando espaço para os íntimos segredos que se manifestam sem tantas defesas.

Tiago era um menino que constantemente queria abraçar o estagiário/professor, chamar a sua atenção e dos demais. Durante as observações, algumas de suas atitudes demonstraram presumivelmente a falta do pai, como foi corroborado pelo relato da professora regente de que seus pais haviam se divorciado recentemente e o garoto passara a morar com a mãe, tendo pouco contato com o pai. Partindo desse pressuposto, Tiago sempre estava querendo chamar a atenção do mediador e dos demais colegas.

“O Tiago enquanto múmia não correu e nem fugiu de ninguém, simplesmente se jogou no chão e permaneceu intacto, permitindo que também o manipulassem. Nós jogamos lençóis nele e o Rafael sugeriu que o prendêssemos no acampamento (Observação n.2 em 17 de maio de 2017)”.

No trecho citado, Tiago observou de longe todos correndo atrás de uma múmia sem dar atenção a ele, então pegou um lençol e começou a imitar o que estava no foco das atenções: a múmia. Assim sendo, a comunicação que ele conseguiu estabelecer com os colegas foi através da imitação, que é uma das características do jogo simbólico, traduzida de forma efetiva pelos demais que em poucos segundos já estavam tendo contato corporal com ele.

Pode-se inferir que no consciente de Tiago ele estava apenas sendo atacado pelos colegas, sendo que, inconscientemente, estava possivelmente procurando a relação que não tinha em casa com o pai, o que poderia encontrar com seus amigos e com o estagiário/professor. É justamente esse o objetivo da relação tônica: permitir que a expressão corporal revele a verdade e não deixe que a fala verbal esconda os pensamentos¹⁴.

Segundo esses autores, a relação permite que a criança libere a sua afetividade, deixando-a livre para comunicar seus desejos, suas alegrias, suas dificuldades, o seu movimento. Essa relação também pode ser estabelecida com um objeto, desde que este represente algo para a criança.

“A sessão está para acabar, chamo todos para o centro, mas Bruno e Danilo ainda permanecem chutando a bola, só que agora com mais força. Eles talvez saibam que essa oportunidade de se expressar estivesse acabando e queriam desfrutá-la mais intensamente” (Observação n.1 em 15 de maio de 2017).

Durante as sessões/aulas, Danilo quase não se envolvia com os demais alunos; sempre pegava um objeto e estabelecia a relação com ele, através de chutes e movimentos agressivos. Segundo Lapierre⁵, os objetos tem a propensão de ganhar uma dimensão simbólica, podendo a criança praticar determinadas ações com estes que não seriam permitidas com uma pessoa. Essa substituição da pessoa pelo objeto não é isenta de investimento afetivo, podendo assim a criança sentir toda a carga emocional. Pode-se deduzir que os objetos que Danilo agredia estavam representando alguém; ainda que ele mesmo não tivesse consciência disto. Durante todo o período das intervenções ele não mencionou verbalmente quem era a referida pessoa.

Os objetos, como retratado na fundamentação teórica, são elementos utilizados espontaneamente como mediadores que permitem estabelecer relação com o outro. Cada forma e textura desencadeia um comportamento na criança, mas nem sempre essas “intenções” são vivenciadas por elas⁵.

“Pensei que eles ficariam mais calmos devido a alguns tecidos de textura macia e quente; mas não foi isso que aconteceu. Assim que as crianças levantaram, o Caio colocou um lençol sobre a sua cabeça e começou a fazer um ruído agressivo. As meninas corriam pela sala e gritavam que a múmia estava invadindo o acampamento. Enquanto corriam, a Laura se enrolou em um lençol e ficou encolhida embaixo dele” (Observação n.2 em 17 de maio de 2017).

Lapierre^{5:89} descreve a ação como a de Laura em relação aos tecidos como representante de um símbolo protetor que recobre todo o corpo trazendo segurança ao indivíduo. “É uma casa que sentimos prazer em entrar... mas da qual queremos poder sair, uma casa da qual aceitamos... ou não aceitamos os outros”.

Do outro lado da cena estava Caio, um garoto comunicativo e sempre alegre, revestido por um lençol e representando uma múmia feroz.

“Todos gritavam com medo da múmia, que era o Caio, exploravam todo o espaço; se enfiavam entre os lençóis por alguns segundos e corriam novamente” (Observação n.2 em 17 de maio de 2017).

O tecido permite também que o indivíduo recubra-se para se tornar um “bichão”. Lapierre⁵ explica que, durante essas brincadeiras de “bichões”, a “presa” sente prazer em ter medo, um medo misturado ao desejo de ser devorado. Estes, como retratado anteriormente, escolhem estar dentro dos tecidos para sentirem proteção. Baseado na psicanálise, esta atitude de recobrir-se para se sentir seguro está relacionada à proteção uterina, quando o bebê se sente protegido dentro da barriga da mãe¹⁴.

No decorrer dessa sessão várias crianças começaram a tentar pegar a múmia e finalmente jogaram-na no chão.

“O Caio ficou imóvel, com os braços e as pernas abertas. Ele estava num mais alto gesto de afetividade, permitindo que todos tocassem no seu corpo e o manipulassem” (Observação n.2, em 17 de maio de 2017).

O lençol permitiu através do campo simbólico que houvesse uma relação não verbal entre as crianças. O contato com o corpo do outro, segundo Lapierre e Aucouturier¹⁰, desperta um eco mais ou menos inconsciente na organização afetiva, e com isso vai colocar em jogo o fantasma da fusão. Daí vai nascer o desejo de acentuar e prolongar esse contato. Foi exatamente o que aconteceu, permaneceram por vários minutos em cima do Caio, jogando lençóis e o tocando para imobilizá-lo.

Outro objeto que proporciona a sensação de segurança são as caixas de papelão. Elas são buracos vazios, permitindo que a criança também sinta o desejo irresistível de entrar com o corpo inteiro. Diversos significados são atribuídos a este material: berço, automóvel, casa etc⁵.

“Nesse momento estava acontecendo uma gritaria atrás de mim. Quando virei era o André, Bruno, Tiago, Danilo e Alice dentro de várias caixas fazendo barulho de motor de carro e dizendo que o carro era super potente” (Observação n.3, em 19 de maio de 2017).

A sessão foi marcada exatamente por um dos significados que Lapierre descreveu, o automóvel. Em outro momento aconteceu uma situação entre o Rodrigo e a Karol que acabou atribuindo outro significado à caixa.

“Após a Karol ter tomado a sua caixa, ele observava de longe as cenas que estavam ocorrendo na sala. Sua vontade era de participar, mas algum sentimento o impedia. Depois de alguns minutos ele saiu do canto que estava e pegou a caixa mais próxima, depois pegou uma caixa maior e se escondeu no outro canto da sala. Encolheu-se todo, se cobriu com a caixa grande e observava o movimento pela brecha que tinha. Ficou assim até o final da sessão” (Observação n.3, em 19 de maio de 2017).

Conforme Lapierre⁵ elucida, a caixa nesse momento estava representando um abrigo, lugar de prazer e

segurança, substituto simbólico do corpo da mãe. No final da sessão as caixas estavam deterioradas, atuando como objeto agressivo, desencadeando as pulsões de destruição dos participantes.

Não só as caixas serviram de propulsoras para tal pulsão, os jornais também foram responsáveis.

“Introduzi o jornal na sessão, coloquei no meio da sala. O Bruno chutava-os com muita força, fazendo com que se espalhassem. Um dos momentos em que ele fazia isso, os jornais voaram para cima e alguns dos meninos viram, no que gritaram: “É chuva”! Quase que a turma inteira pegava os jornais e jogava para cima; quem ainda estava dentro da caixa voltou a fazer barulho de motor e logo em seguida de pancada. Diziam que os carros estavam se chocando por que a pista estava molhada” (Observação n.3, em 19 de maio de 2017).

Esse material possibilita vivências regressivas e agressivas. Na sessão descrita o papel fez com que Bruno liberasse a pulsão de destruição e desestruturação que estava presa no seu inconsciente; e a partir desta atitude a sessão tomou um novo rumo, pois quando foi relatado que estava chovendo, vários carros começaram a “capotar”. A ação de capotamento por parte das crianças é associado à morte e renascimento, sendo que a destruição não é um fim “irretornável”, ela prepara e condiciona a reconstrução. É por meio de um ciclo contínuo de desestruturação e restauração que se faz o desenvolvimento psíquico da criança¹⁰.

Em outra sessão houve um roteiro semelhante, as crianças acidentavam os seus “filhos” para depois curá-los. Foram expostas canetas hidrocor para que as crianças pintassem os balões e como a tinta saía facilmente do balão, falavam que a mancha gerada era sangue.

“Enquanto brincávamos, a Daniele veio com uma atitude inesperada: “Socorro, meu filho está acidentado”. Depois desse acontecimento algumas meninas que brincavam com o seu filho também os deixaram cair no chão e vinham correndo em direção às enfermeiras para que o curassem do sangramento” (Observação n.7, em 29 de maio de 2017).

Para a psicanálise durante a fase anal, a criança começa a experiência de tentar lidar e controlar esta pulsão de destruição. Segundo Lapierre⁵, quando a criança começa a sentir esse domínio sobre o próprio corpo ela o transmite para o campo externo com o desejo de dominar tudo ao seu redor. Uma vez dominado, a criança tem o poder de destruir e matar, que às vezes é caracterizado verbalmente, como descrito na sessão.

Ainda na visão deste autor, a corda age da mesma forma como um elemento que desperta o desejo agressivo de dominação, servindo para amarrar, desenrolar ou até imobilizar o outro. Apesar disso, é um instrumento que relaciona dois corpos que estão a uma distância, como um cordão umbilical.

“Tinha um garotinho que ainda estava muito fechado, ele segurava uma corda pequena e ficava olhando para todo mundo. Cheguei até ele andando em quatro apoios e fiquei sentado como se fosse um cachorrinho. Ele ficou rindo e em poucos segundos colocou a corda no meu pescoço em forma de coleira e foi me puxando de um lado para o outro. Como se não bastasse, Pablo quis montar em cima de mim. Fiquei um bom tempo com ele nas minhas costas segurando minha blusa e o garoto que estava solitário me puxando e se divertindo” (Observação n.8, em 31 de maio de 2017).

A relação entre o garoto tímido e o mediador só foi estabelecida a partir da corda, suprimindo assim uma comunicação que a verbalização não conseguiu desencadear.

Segundo a teoria de Lapierre⁵, os objetos relacionais funcionam como facilitadores das relações, seja um mesmo objeto para vários indivíduos ou um para cada. Relato um fato que aconteceu durante uma das sessões/aulas.

“A Laura e suas amigas pegaram alguns bambolês e faziam movimentos com a cintura tentando permanecer mais tempo possível com eles no ar... O Rodrigo via de longe a cena e veio até próximo delas para tentar fazer o mesmo movimento. Não conseguiu, pois tinha pouco jogo de cintura. Acabou desistindo” (Observação n.4, em 22 de maio de 2017).

O bambolê é um material que fascina as crianças pelos movimentos circulares. Este objeto também serve para capturar o outro, de uma forma amorosa ou agressiva. Na situação relatada acima, Rodrigo utilizou-o para se socializar com o grupo de meninas. Implicitamente para fazer parte do grupo que estava com o bambolê era preciso saber realizar o movimento, ao menos para Rodrigo. Lapierre e Aucouturier¹⁰ relatam que as crianças se relacionam a partir das preferências afetivas, o que foi perceptível durante essa sessão, no momento em que as meninas brincavam de girar com os bambolês e os meninos em forma de carrinho.

Certo momento da sessão o bambolê assumiu uma posição de captura dos monstros. Não demorou muito para que esse material tivesse mais um novo significado, passara a ser uma cabana, lugar de proteção contra os bichões.

“Minutos depois os meninos também estavam deitados, apagaram as luzes, e o bambolê que era as armadilhas passara a ser uma cabana... Quando chegavam na sua moradia deitavam sobre a almofada e fingiam dormir, agarravam com força para que ninguém pegasse o objeto” (Observação n.6, em 26 de maio de 2017).

Assim como o lençol e as caixas de papelão, Vieira, Batista e Lapierre¹⁴ elucidam que o bambolê também pode desencadear uma função materna, representando simbolicamente o ventre da mãe. Existem pessoas que se posicionam dentro de um bambolê e sentem a sensação de estarem englobados, totalmente envolvidos por um espaço íntimo. Nesse momento, pensa-se no desejo de ficar sozinho, sem contato com ninguém, permitindo ou não o outro entrar no espaço. Foi exatamente o que se passou pela sessão, quando as crianças corriam para suas cabanas e encolhiam-se em busca de proteção.

Quando a criança apega-se a almofada, como no relato, ou qualquer outro objeto para que ninguém o tome, temos nesta forma de relação com o objeto algo que se a semelha e se aproxima com o que em Psicomotricidade Relacional, a partir das ideias de Winnicott, pode ser considerado como objeto transicional. Esse objeto é carregado de afetividade, tomando o lugar da mãe e compensando a sua ausência. É possível que a criança não consiga ficar sem ele, levando para todos os lugares, pois ele representa sua segurança⁵. Na ocasião descrita acima, a intensidade com que agarram as almofadas indica esta semelhança e aproximação com a ideia de objeto transicional, apesar de não serem efetivamente um objeto transicional, já que este corresponde para cada criança a um objeto específico.

Apesar de ser um objeto de grande valor para a criança, Lapierre⁵ descreve que o indivíduo não deve prolongar-se no contato por muito tempo, pois corre o risco de bloquear a evolução de comunicação. Jamais o adulto deve retirar o objeto da criança; elas devem separar-se por si mesmas, relacionando com o outro para poder transferir seus desejos e fantasias.

Uma vez explorados, os objetos contribuem de diversas formas na mediação das relações das crianças, seja estimulando-as a expressarem sentimentos amorosos ou agressivos, este último desencadeando conflitivos, sem a interferência e as projeções de um adulto; seja permitindo que a criança estabeleça transições da primeira relação com a mãe para a relação com o objeto, fazendo com que adquira certa autonomia afetiva e aceite a ausência da mãe. No decorrer das sessões/aulas esses objetos foram oportunizando às crianças desenvolverem comunicações cada vez mais autênticas, “conduzindo a um prazer de trocas com conteúdos emocionais, sobretudo, quando na relação a dois”^{14:67}.

A mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos.

O papel do mediador é de extrema importância durante as sessões. Logo de início ele deve construir um diálogo autêntico com a criança, não mediado por um jogo de papéis, na função professor e aluno, “mas uma relação de pessoa a pessoa, na qual a criança tenha a possibilidade de exprimir suas fantasias e de libertar suas pulsões, mesmo que agressivas”^{14:18}.

A relação com a criança não é como muitos manuais de pedagogia transcrevem, dizendo que o adulto deve se impor sempre consciente e racionalmente sobre a criança; tendo em vista que os comportamentos das mesmas envolvem diretamente o adulto, provocando respostas nem sempre conscientes e nas quais o professor expressa seus próprios problemas.

“Do outro lado da sala estava a Luana, encolhida no chão e de cara fechada. Sentei ao seu lado e perguntei se estava tudo bem; ela disse que não queria brincar. Nesse exato momento passou o Samuel com uma bola que tinha um pino dentro, começou a chacoalhar e me disse: “Olha só, minha bola faz um barulho”. Então pedi a bola e fiz um alarde “Uau, que barulho legal, será o que tem dentro? A Luana que estava emburrada no chão levantou-se rapidamente e veio com um sorriso: “Deixa eu ver também, quero ouvir”. Reuniram-se aproximadamente oito crianças ao meu redor apenas para ouvir o barulho do qual tanto falavam” (Observação n.1, em 15 de maio de 2017).

Durante esta sessão foi dada liberdade à Luana quanto à participação do jogo, de modo que ela decidiu ficar no canto apenas observando o que estava acontecendo. Essa permissão foi novidade, pois a professora regente sempre obrigava as crianças a participarem das rodas e das atividades. Como a Psicomotricidade Relacional age de acordo com a escolha da criança, Luana sentiu-se bem em entrar no grupo a partir da curiosidade estimulada pelo mediador.

Samuel, que era o dono da bola, neste episódio agiu de forma surpreendente. Nas observações anteriores foi notado que ele sempre chorava quando alguém tomava o seu objeto relacional; demonstrava medo de se impor e de brigar pela posse. Quando peguei o objeto e mostrei para os oito alunos que estavam ao meu redor, ele tomou a bola da mão dos que me rodeavam, dizendo que o objeto era dele. Essa atitude de posse demonstrou uma imposição e firmeza, contribuindo para sua personalidade. Quando os curiosos se afastaram, ele ficou chacoalhando a bola por um longo tempo e abraçando-a, mostrando domínio sobre ela.

Este aluno sempre era acompanhado pela mãe antes do início da aula. Ela aguardava-o num banco próximo a sala, até a hora de todos entrarem na sala, já que se saísse, o garoto começava a chorar querendo que sua mãe estivesse por perto. Pelo fato de ele ser filho único, ela me relatou que sempre fazia a sua vontade, e que não costumava dizer ‘não’ a ele, pois isso só traria tristeza e choro. Segundo Vieira, Batista e Lapierre¹⁴ as ações das crianças durante a sessão são reflexos das ações em casa, sendo necessário o mediador estar disponível para viver o papel imposto pela criança, entrar no jogo e seguir suas orientações, podendo às vezes se impor.

Tendo em vista que Samuel tinha dificuldade de se impor e de acatar ordens, foi necessário mediar no intuito de lidar com essas dificuldades, permitindo primeiro que ele dominasse o mediador para que nas próximas sessões/aulas acontecesse o inverso.

“No começo da sessão o Samuel mostrou-se muito agressivo. Eu estava sentado sobre um lençol e ele chegou por trás me dando um ‘mata leão’ e montou em cima de mim. Naquele momento passei a ser um cavalo, onde ele me manipulava para andar por todos os lados da sala. O Samuel colou um lençol sobre os seus ombros e esporadicamente me dava alguns tapas para que eu aumentasse ou diminuísse a velocidade” (Observação n.5, em 24 de maio de 2017).

De acordo com Lapierre e Aucouturier¹⁰, quando a criança descobre o seu poder de agir, de ter uma ação sobre o corpo do outro, ela quer exercer tal poder. O seu desejo não é mais ser reconhecida como objeto, mas ser vista como sujeito, que age e é dona de seus atos. Às vezes o mediador não obedecia aos comandos de Samuel, e como punição o “cavalo” recebia tapas. Durante todo o percurso o garoto demonstrava que tinha total domínio. Mais cedo ou mais tarde a criança encontra resistências, obstáculos e oposições; sendo necessário o mediador trabalhar esses conflitos na preparação dela para a vida. É preciso então que ela reconheça o limite do seu poder e aceite as frustrações que possam acontecer.

Depois de algumas sessões/aulas sendo dominado por Samuel, o mediador achou o momento oportuno para que os papéis fossem invertidos.

“Fui me relacionar com o Samuel, mas de forma diferente. Ele propôs de ser o pai e eu o filho. Começou a me dar ordens, das quais acatei algumas, mas depois reverti os papéis: “Samuel, vai tomar banho que daqui a pouco você vai para a escola”, falei com um tom paterno. “Não tio, essa brincadeira não vale, se você continuar não vou brincar contigo”. “Brincar? Do que você está falando? Nada de brincar, você vai é tomar banho”, eu repliquei. Ele saiu chateado e eu não fui atrás. Quando ele percebeu que tinha me perdido para outras crianças, correu para os meus braços e falou: “Ta bom, mas depois vamos brincar de dinossauro”. Fui dando ordens e entrando em um enredo de cavernas e dinossauros, e então ele já estava atendendo aos meus comandos (Observação n.8, em 31 de maio de 2017).

Samuel precisa na vida de uma figura de autoridade que desempenhe uma função paterna, aquela que está condicionada a estabelecer ordens, limites e comandos. Deduz-se que as atitudes dele no geral são reflexos da ausência de tal figura.

O mediador além de estabelecer limites também deve desencadear soluções para as dificuldades das crianças, entrando no jogo delas e fazendo com que expressem o que estão sentindo¹⁴.

“Certo momento o Caio veio com uma seringa de mentira e aplicou um remédio que me infectaria e eu passaria a ser uma múmia. Fiz uma cena, me joguei no chão e tive uma convulsão. Apanhei o lençol mais próximo, coloquei sobre a minha cabeça e corpo. Quando eu ia levantar a Rafaela ficou de joelhos e me segurava tentando impedir que eu levantasse. A agressividade dela era expressa apenas no tonos muscular. Ela me olhava sorrindo, mas apertava meu braço muito forte. Não disse sequer uma palavra, mas seu corpo dizia que ela tinha domínio de toda a situação. O Danilo também se atirou por cima de mim e ficou sentado na minha barriga. Veio com gestos agressivos, arranhava o meu rosto e cortava meu pescoço. Ali soltava toda a sua agressividade reprimida. Em todo o momento eu permitia que essa agressividade fosse liberada, correspondia a cada ação dele. Quando esse caçador, que era intitulado por ele mesmo, saciou essa vontade, saiu de cima de mim e foi para dentro da sua cabana” (Observação n.2, em 17 de maio de 2017).

A Rafaela é uma menina muito calada e reprimida, quase não se ouvia sua voz durante as aulas. Nas observações ela não demonstrou ser agressiva, diferente do que acontecera nessa sessão. O papel do mediador de responder às dores e de desencadear essa pulsão agressiva contribuiu para a expressividade de Rafaela, de modo que ela sentiu permissividade para expressar a sua raiva durante o jogo.

O Danilo já se demonstrava agressivo desde as sessões/aulas anteriores, mas transferia seus sentimentos de raiva para a bola, chutando-a com bastante força. Nesse jogo, esta transferência foi feita para o mediador, que respondeu aos seus desejos e saciou o conflito interno. Lapierre e Aucouturier¹⁰ ilustram que se a agressividade é muito forte para ser controlada, como o ato brutal ou até mesmo a violência verbal, é preciso desviar essa agressividade para algum objeto, na tentativa de liberar a violência de forma “forte” e “rápida”, como por exemplo, lançar uma bola ao chão.

As sessões/aulas, que são vistas pelos adultos apenas como um lugar de brincadeira, possuem objetivos variados, mas não são apresentados de forma sistematizada. Manifestam-se de modo sutil com adaptação ao desejo da criança, tendo a finalidade de permitir a evolução deste desejo⁵. O motivo de ter objetivos variados se dá pela individualidade de cada criança, que embora se encontrem em uma mesma faixa etária, estão em momentos psicológicos diferentes, pois o contexto familiar e a história são distintos.

No decorrer das sessões/aulas foi observado que o Tiago se apresentava muito carente de relações; estava sempre querendo abraçar o mediador, chamar atenção dos demais, etc. Buscando saber mais do contexto do garoto, a professora regente mencionou que os pais tinham se divorciado recentemente e a mãe teria ficado com a guarda. Assim, tudo indica que a aproximação direta com o mediador tratava-se de uma transferência dos seus conteúdos emocionais relacionado ao pai para o estagiário/mediador.

Depois do episódio de Tiago atuando como múmia, foi trabalhada essa carência afetiva, sempre no intuito de

auxiliá-lo a lidar com a sensação e o sentimento da falta do seu pai. Na quarta sessão houve atitudes por parte do garoto que demonstraram independência.

“Olhei para o lado e observei que o Tiago brincava de carrinho com um bambolê. Peguei outro e me sentei ao seu lado imitando o mesmo gesto e o barulho do motor. “Cuidado tio, esse caminho é muito perigoso!”, ele disse. Tiago então ficou atrás de mim segurando o meu ombro e juntos fomos passear. Certo momento soltou dos meus ombros e se jogou no chão dizendo que tinha se acidentado. “Rodrigo, me ajuda, vamos salvar nosso parceiro”, gritei fazendo menção ao Tiago. Quando fomos levantar para salvá-lo, ele gritou: “Não, não precisa me salvar, eu consigo me curar sozinho”. Quando gritou eu não acreditei; “Tem certeza, Deadpool?”, falei para confirmar o que tinha ouvido. “Sim, eu sou forte o suficiente”, repetiu Tiago” (Observação n.4, em 22 de maio de 2017).

A independência de Tiago baseada na fundamentação de Lapierre⁵ é a liberdade de um desejo fusional, não demonstrando mais uma necessidade intensa e constante de gestos de carinho e afeto amoroso por parte dos que estão ao seu redor, isto é, sua dependência do outro diminui.

Os objetivos decorrentes das sessões/aulas como provocar agressividade, acalmá-la e responder a necessidade fusional devem ser trabalhados a partir do plano simbólico. Segundo Lapierre⁵ toda a relação do mediador deve estar pautada no simbolismo; as posições do corpo, o olhar, o gesto, a mímica e até a voz. “O jogo simbólico supõe uma expressão profunda da vida afetiva das crianças”^{14:109}.

“Algumas crianças sentaram em cima do TNT e puxei um pouco, foi quando surgiu um grito: “Olha a carruagem!”. Nesse momento todos quiseram sentar em cima do TNT enquanto eu puxava, mas devido ao peso não saíram do lugar. Avistaram outros TNT’s no canto e utilizaram também como carruagem. Manuela, Luana e a Daniele tinham a sua própria carruagem enquanto os outros gritavam desesperadamente “Coloca isso para funcionar!”. Enquanto deslocavam eu gritava: “Saia da frente que a carruagem está passando!”. Em nenhum momento eles verbalizaram que eram reis e rainhas, mas no registro de Laura ela se considerou como uma princesa dentro da carruagem e me atribuiu a função de cocheiro. Sem dúvida foi um jogo simbólico marcante onde todos relacionam-se entre si dentro do espaço do TNT” (Observação n.1, em 15 de maio de 2017).

Pautado no livro “A Psicanálise dos contos de fadas”, a vivência simbólica de Laura como rainha está representando os pais; principalmente a figura paterna, que determina ordens. O cocheiro, que é o mediador no registro de Laura, está remetendo a ela mesma, uma figura que obedece às ordens da rainha sem poder ter domínio sobre o seu próprio caminho¹⁵.

Ainda de acordo com esse autor a criança é dominada pela fantasia, que “preenche as enormes lacunas na compreensão de uma criança que são devidas à imaturidade de seu pensamento e à sua falta de informações pertinentes”^{15:77}.

A fantasia é baseada de segmentos da realidade que foram vivenciadas pelo indivíduo, mas há aí uma mistura muito grande de significados que a própria criança não é capaz de definir¹⁵.

Esta fantasia é um conteúdo do inconsciente, que, por sua vez, não está limitado ao tempo, espaço, localização ou sequencia lógica. Ele leva aos lugares mais estranhos e escuros, faz uma viagem ao interior da mente da criança¹⁵.

Nas sessões/aulas de Psicomotricidade Relacional, como Lapierre⁵ elucida, essas fantasias aparecem constantemente por meio do simbólico, tratando-se de um ato que exprime claramente o desejo, e que ao mesmo tempo evita a passagem para o real. Cabe ao mediador durante esse jogo de “faz de conta” manter a relação com a criança no nível simbólico.

“Como se não bastasse isso, o Samuel se levantou e colocou o pé direito sobre a minha barriga, e começou a me chutar de mentira. Quanto mais eu gritava e me contorcía mais ele sentia prazer. Nesse momento realmente eu estava sendo massacrado. Depois de um tempo me batendo, eu me fingi de morto e ele gritava dizendo que tinha conseguido o que queria” (Observação n.5, em 24 de maio de 2017).

O autor afirma que essa simbolização por analogia permite que certas situações sejam vivenciadas e o corpo utilizado como substituto de outros objetos, de outros atos, de outras pessoas, ou de outras situações⁵.

É esse tipo de simbolização que interessa para o mediador, fazer com que a criança “adquirir confiança para expressar os seus sentimentos por meio da corporeidade, demonstrando capacidade em evoluir psicologicamente em um estado de equilíbrio versátil”^{16:98}. Uma vez que a criança adquire este equilíbrio não continua mais na estagnação e nem é agressiva negativamente. Ela começa a reconhecer as dificuldades da realidade e entende que as coisas não acontecem como quer, mas são o que são¹⁶.

Como descrito por Vieira Batista e Lapierre¹⁴, o papel do mediador é possibilitar à criança o desenvolvimento e a evolução em direção à autonomia e socialização. A partir do momento que o mediador vive a dimensão do brincar, contribui no desencadeamento de fantasias e de pulsões reprimidas, como observado nas atitudes de algumas crianças durante as sessões/aulas. A atuação do mediador permite à criança a encontrar saídas para manter com prazer suas capacidades relacionais.

Considerações Finais

A partir desta pesquisa foi possível entender as contribuições que as sessões/aulas de Psicomotricidade Relacional trazem às crianças, como a vivência com objetos e a oportunidade da expressão de sentimentos não manifestos anteriormente. Tais aspectos podem ser vistos no decurso das sessões/aulas, em que foram estabelecidas relações afetivas entre as próprias crianças e entre elas e o estagiário/professor através da linguagem corporal e dos objetos, por meio dos quais se desencadearam pulsões agressivas reprimidas, expressão de domínio, dependência fusional, dentre outras.

Com base na fundamentação teórica apresentada, podem-se relacionar as contribuições trazidas à prática no que concerne às relações afetivas mediadas pelos objetos e à própria mediação do professor, realizada com o intuito de dar autonomia à criança e socializá-la. Baseado no estudo de caso desvendou-se diferentes realidades entre os participantes; como a manifestação de sentimentos reprimidos, a dependência da relação fusional, a carência de relações afetivas, físicas e emocionais, e a exiguidade pulsional de domínio. Desse modo, foram taxados objetivos relacionais em cada sessão segundo as realidades apresentadas.

Os problemas afetivos-relacionais das crianças receberam suporte e acolhimento nas sessões/aulas, contribuindo para que elas pudessem caminhar, dentro do seu mundo interno (subjetivo) e nas relações com os outros, para encontrar, paulatinamente, a resolução dos seus conflitos inconscientes. Crianças não relatadas na discussão apresentavam características de desenvolvimento com mais independência e facilidade na comunicação com os colegas e o mediador. Apesar disto, tais alunos não estavam isentos de conflitos relacionais, porém estes problemas não foram ressaltados devido à necessidade de limitar a quantidade de informações coletadas.

Podemos concluir que as sessões/aulas de psicomotricidade relacional contribuíram para as crianças tanto no sentido do desenvolvimento integral quanto na formação pessoal. No que diz respeito ao mediador (estagiário/professor), observou-se o desenvolvimento da autopercepção no sentido de não se manter preso às resistências psíquicas que o impediam de brincar com as crianças, permitindo-se experimentar e explorar a dimensão do prazer de brincar. Essa mudança de conduta poderia suscitar importante reflexão para as professoras regentes com as quais o mediador trabalhou durante os estágios obrigatórios, de maneira a se abrirem para o brincar com as crianças, já que é uma prática pouco experimentada nessas escolas.

A importância da psicomotricidade relacional no ambiente escolar se dá no momento em que promove igualdade de contribuições frente ao desenvolvimento de cada aluno. Seria importante a utilização desta metodologia nas instituições de ensino nos dias atuais para que os profissionais conhecessem os conflitos de seus alunos e

contribuíssem no aprendizado de forma individualizada para um processo de socialização mais profundo do ponto de vista psíquico e relacional, respeitando o limite e explorando as potencialidades de cada um. Em suma, além de entender o respeito ao andamento do processo de cada aluno, esta pesquisa também possibilitou compreender detalhadamente a função do professor diante da criança e a liberdade que deve ser dada a ela para a expressão dos seus conteúdos psíquicos que são um dos fatores que determinam os processos de socialização.

Por fim, os resultados e a discussão da presente pesquisa apontam para a necessidade da realização de futuros estudos de maneira a explorar outros aspectos muito importantes das informações coletadas, dentre eles destacamos o estudo de casos focados nos processos intrasubjetivos e intersubjetivos de algumas das crianças, o que permitiria estudar os impactos e influências das intervenções no desenvolvimento psíquico (personalidade) destas crianças, bem como no mediador, oportunizando a elaboração de reflexões acerca de questões relacionadas à formação de um professor psicomotricista relacional.

Referências

1. Negrine A. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul (RS): EDUCS; 2002.
2. ASB. Associação Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/> [2017 ago 13].
3. Le Boulch J. Educação Psicomotora: psicogenética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas; 1987.
4. Coste JC. A psicomotricidade. Rio de Janeiro (RJ): Zahar editores; 1977.
5. Lapierre A. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. 2 ed. Curitiba (SP): Editora UFPR; 2010.
6. Cabral SV. Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar. Rio de Janeiro (RJ): Revinter; 2001.
7. CIAR. Centro Internacional de Análise Relacional. Psicomotricidade Relacional. Disponível em: <http://ciar.com.br/seminario-de-psicomotricidade-relacional-apresenta-novos-caminhos-para-a-educacao/> [2017 ago 13].
8. Venâncio PEM, Ribeiro HL, Matias DHS, Campbell CSG, Gutierrez Filho PJB. Aulas de Educação Física na melhora dos componentes psicomotores de crianças de 7 a 9 anos. R. bras. Ci. e Mov. 2016; 24(2): 55-62.
9. Silva R. Benefícios da Psicomotricidade na Educação Infantil. 2010. Disponível em: <http://www.blog.estimulopraxis.com/?p=208>. [2017 ago 27].
10. Lapierre A, Aucouturier B. A simbologia do movimento. Psicomotricidade e educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart CIAR; 2004.
11. André MEDA. Etnografia da prática escolar. Campinas (SP): Papirus; 2000.
12. Ludke M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo (SP): EPU; 1981.
13. Minayo MCS. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes; 1994.
14. Vieira JL, Batista MIB, Lapierre A. Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática. Curitiba (SP): Filosofart; 2005.
15. Bettelheim B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. São Paulo (SP); 1979.
16. Fernandes JMGA, Filho PJBG. Atualidades da prática psicomotora. Rio de Janeiro (RJ): Walk; 2015.