



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**REGANDO O JARDIM COM A PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL: CORPO E AFETIVIDADE FLORESCENDO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

HALON UBIRAJARA BRITO DOS SANTOS

**BRASÍLIA - DF
2017**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

HALON UBIRAJARA BRITO DOS SANTOS

**REGANDO O JARDIM COM A PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL: CORPO E AFETIVIDADE FLORESCENDO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
Física como requisito básico para a
conclusão do Curso de Educação
Física – Licenciatura, sob orientação
do professor Ms. Renato Bastos João.

Brasília, julho de 2017.

HALON UBIRAJARA BRITO DOS SANTOS

**REGANDO O JARDIM COM A PSICOMOTRICIDADE
RELACIONAL: CORPO E AFETIVIDADE FLORESCENDO NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Renato Bastos João (Orientador)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Luiz César
Universidade de Brasília

Brasília, julho de 2017.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus,
que me possibilitou chegar até aqui.

À minha querida família.

À minha companheira Juliana.

Ao meu benquisto orientador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me abençoar e me ajudar em toda a minha caminhada acadêmica.

Aos meus pais, Evanira e Edmilson, por sempre terem me apoiado e todos os dias se esforçam para me dar o de melhor. À minha irmã Thalyta, que sempre foi minha inspiração, e à minha namorada Juliana que grandemente me ajudou na execução deste trabalho.

Não menos importante, meus agradecimentos aos sinceros amigos da faculdade por fazerem os meus dias na UnB mais divertidos.

Agradeço aos professores Luiz Cesar e Renato, que me auxiliaram e contribuíram generosamente. Em especial a este último, por ter me aceitado como orientando e durante toda a trajetória do trabalho teve paciência, competência e dedicação.

Agradeço a todos os professores que de alguma forma colaboraram positivamente na minha trajetória escolar e acadêmica.

Meus agradecimentos aos funcionários técnico-administrativo e servidores da limpeza e da segurança da Faculdade de Educação Física.

Por fim, agradeço à direção, a professora, os servidores e às crianças da escola 21 de Abril, que me receberam com tanto carinho.

*“As crianças não brincam de brincar.
Brincam de verdade.”*
Mario Quintana

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a influência da psicomotricidade relacional nas relações afetivas entre crianças durante aulas de educação física na Educação Infantil. Vários teóricos subsidiaram a construção desse 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 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 a utilização de objetos dispostos durante as sessões e a mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos contribuem com o desenvolvimento da criança quanto à manifestação de sentimentos e pulsões reprimidas, a utilização da própria linguagem do corpo como meio de comunicação e a socialização no que concerne às relações afetivas. Conclui-se que a prática de intervenções psicomotoras propulsoras de relações afetivas é importante na etapa da Educação Infantil e é uma grande colaboradora nos processos de desenvolvimento sócio-emocional da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade Relacional; relações afetivas; mediação pedagógica; Educação Física; Educação Infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
1.1 Psicomotricidade: uma ponte entre a educação infantil e a educação física.....	03
1.2 Psicomotricidade: aspectos históricos e sua definição enquanto área de conhecimento.....	06
1.3 A psicomotricidade relacional como uma ferramenta a ser explorada.....	07
1.4 A relação afetiva como meio de comunicação entre o professor/mediador e o aluno e entre os próprios alunos.....	10
2. METODOLOGIA	14
2.1 Participantes.....	16
2.2 Instrumentos.....	16
2.3 Procedimentos.....	16
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	18
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
5. REFERÊNCIAS.....	32
ANEXOS.....	36

INTRODUÇÃO

O tema Psicomotricidade foi adotado devido a sua importância para a discussão acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Diversas são as contribuições que tal assunto pode trazer para este segmento da Educação Básica, desde que seja implementado de forma bem fundamentada teórica e metodologicamente pelo profissional - o professor de educação física, no caso específico deste trabalho. Há uma vasta literatura acerca da psicomotricidade, na qual se encontram autores como Le Boulch (1987), Negrine (2002), Jean-Claude (1977), Lapierre (2010), entre outros, que tratam das referidas contribuições.

A psicomotricidade em sua existência segue dois grandes eixos: a psicomotricidade funcional e a relacional. A primeira é focalizada no desenvolvimento dos elementos psicomotores que possibilitam o movimento da criança; e a segunda é uma abordagem que utiliza o jogo como meio de expressão dos conflitos sócio-emocionais e também como mediador para a resolução dos mesmos, que por sua vez se dão na relação aluno-professor e aluno-aluno. Neste sentido, é importante conhecer como esta deve ser empregada no meio escolar de modo a contribuir cada vez mais com a formação da personalidade, em específico na dimensão afetiva-relacional de cada criança.

Em dois estágios obrigatórios em escolas públicas do DF, exigidos pelo curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília, pude observar que alguns professores sentem dificuldade em compreender e lidar com os aspectos afetivos das crianças e de si mesmo. Isto os leva a realizarem intervenções inadequadas em relação à inibição e repressão da agressividade, além da dificuldade em lidar com o sofrimento e mesmo com as alegrias e prazeres da criança, não explorando os fundamentos teóricos e metodológicos da psicomotricidade relacional, que revelam o corpo como um lugar de toda sensibilidade, afetividade e relação consigo e com o outro (*apud* VIEIRA; BATISTA E LAPIERRE, 2005). As atitudes destes educadores me incomodaram suficientemente a ponto de me fazerem despertar para a temática e pesquisar mais a fundo, a fim de que durante a minha carreira profissional possa exercer a prática pedagógica da melhor forma possível com os meus alunos, alicerçado em minha bagagem acadêmica.

Este trabalho visa compreender a psicomotricidade relacional como uma ferramenta a ser explorada na Educação Infantil, de maneira a constituir o mundo interior da criança, seu psiquismo; em relação ao mundo exterior: tudo que envolve o seu ambiente; pessoas e objetos (SBP, 1999). Conforme Winkeler (*apud* VAYE 1984, p. 21) relata, esses relacionamentos com o outro integrante do grupo são estreitamente ligados à atividade sensório-motora da criança. Essa atividade que permite reconhecer o mundo das coisas, também permite reconhecer o mundo do próximo, distinguir-se dele e gradualmente integrar-se com ele.

A psicomotricidade destaca o movimento como meio e base para auxiliar a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia. Além disso, favorece ou ainda desenvolve a capacidade de percepção temporal, espacial e de simbolização, partindo da tomada de consciência e controle do próprio corpo. (WINKELER, 2006).

Lapierre também retrata a importância de ter um profissional qualificado para executar as mediações, uma vez que o mediador sem o conhecimento básico da psicomotricidade relacional pode ser prejudicial à saúde da criança. Com relação a este aspecto, Lapierre (2002, p. 14) afirma que “há aí, um cuidado louvável, mas também um perigo, o de deixar que se instalem em certas crianças estruturas patológicas que se tornarão irreversíveis”.

Para se trabalhar a psicomotricidade relacional é preciso ter um contato direto com a criança, onde há uma relação de ajuda e confiança, a partir da qual o professor ajuda na mediação e resolução dos problemas relacionais. Lapierre (2010, p. 16) diz que: “a criança descobre simultaneamente o mundo dos objetos e o mundo dos outros, com seus desejos, suas proibições, sua sedução, sua agressividade, sua ambivalência”. Isto posto, verifica-se que é informação em demasia para ser assimilada pela criança, tornando-se então necessário que ela se posicione neste meio relacional, com os seus próprios desejos e suas próprias reações pessoais.

Cabral (2001, p. 71) também faz menção ao desenvolvimento da criança: “É necessário um espaço mais livre para que permita a criança se desenvolver e elaborar espontaneamente os conflitos do crescimento”. Uma vez possibilitado este espaço para a criança, ela poderá desenvolver a capacidade de se confrontar com seus desejos fusionais, buscar a sua identidade, ter opiniões próprias e uma comunicação mais avançada.

André Lapierre em sua apresentação no II Congresso Brasileiro de Psicomotricidade em Julho de 1984, na cidade de Belo Horizonte, afirmou que a escola

é um dos espaços mais importantes do ambiente social, e a educação realizada neste meio não deve estar voltada apenas para a aquisição do conhecimento, mas também para a formação da personalidade do indivíduo. A educação psicomotora tem como finalidade experimentar todas as emoções da criança, desde um simples sorriso até as frustrações e agressividades que se manifestam continuamente, além de poder apresentar-se em nível terapêutico e, por conseguinte, ajudar alunos que possuem histórico com insucessos e/ou reveses na escola.

Partindo da compreensão da importância crucial da dimensão afetivo-relacional no desenvolvimento e aprendizagem de crianças, o presente trabalho propõe 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?

Este estudo pretende 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.

Nessa mesma perspectiva, esta pesquisa tem como objetivos específicos: apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos da psicomotricidade relacional, contextualizando-os no amplo cenário da psicomotricidade; 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.

Psicomotricidade: uma ponte entre a Educação Infantil e a Educação Física

A Educação Física é uma expressão que tem origem no século XVIII, baseada em obras de filósofos preocupados com a educação do corpo. A partir de 1920, a tradição educacional brasileira teve a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, com objetivos na maioria das vezes determinados de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas etc. Só posteriormente que ocorreu a valorização social das práticas corporais advindas da educação física, onde legitimou o

aparecimento da investigação científica e filosófica em torno do exercício, da atividade física, da motricidade, ou do homem em movimento (BETTI, 2002).

A Educação Física como área de conhecimento baseia-se em diversas concepções pedagógicas, compreendendo que estas possuem em comum a tentativa de quebrar com o modelo mecanicista. Conforme relata Darido (2003), a partir do final da década de 70 se estabeleceram algumas concepções “inspiradas no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente” (2003, p.3). Em sua obra é possível identificar 10 abordagens, sendo que algumas têm um papel relevante na construção do pensamento pedagógico nacional, como “as abordagens Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, aquela apoiada nos Jogos Cooperativos, no modelo de Saúde Renovada e também aquela relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (2003, p. 4).

Dentre as abordagens citadas, destaca-se, para os fins do presente trabalho, a Psicomotricidade. Enquanto uma área do conhecimento está fundamentada pelos conhecimentos da Psicologia, Pedagogia, Psicanálise, Psiquiatria, Neurologia, Educação Física, Fenomenologia entre outras. A sua realização se dá pelo intermédio de profissionais e professores destas mesmas áreas do conhecimento. Enquanto abordagem pedagógica da Educação Física Escolar, a Psicomotricidade surgiu a partir da década de 70, com o intuito de contrapor os modelos anteriores à crise de identidade da Educação Física. Nesta abordagem a Educação Física foca-se no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança, procurando sempre garantir a formação integral da mesma. Sua finalidade não está em exceder os limites biológicos e de rendimento corporal do aluno, mas sim valorizar a sua dimensão psicológica em relação à dimensão motora (DARIDO, 2003).

Como foi apresentada na introdução, a Psicomotricidade pode ser dividida em duas vertentes, a funcional e a relacional, quando se trata do contexto escolar. Dentre estas duas perspectivas, é a relacional, ou também denominada de vivencial, que assumi como problema de investigação e intervenção, assim como os conflitos que tanto marcam as relações interpessoais no seio da escola e da sala de aula. Para a psicomotricidade relacional são esses problemas relacionais que vão contribuindo e aos poucos fazendo parte do desenvolvimento integral da criança. Lapiere afirma que as crianças constantemente passam por problemas relacionais, e para obter a resolução destes problemas elas dependem da sua relação com o meio externo, seja com o

professor, colegas de classe ou ainda com as pessoas que estão ao redor, fora do ambiente escolar:

Todas as crianças confrontam-se com esse problema. Algumas resolvem melhor que as outras, e isso se constitui em uma adaptação mais ou menos normal, ou mais ou menos patológica. Essa adaptação, essa estrutura da personalidade vai depender da qualidade e da clareza das comunicações estabelecidas entre as crianças e as pessoas que a rodeiam, com seus pais e também com os adultos com os quais tem uma relação constante (2010, p.16).

Lapierre afirma que a psicomotricidade pode contribuir com a resolução dos problemas relacionais da criança. Quando existe uma relação com o meio externo de forma eficaz, a criança é capaz de situar-se no campo relacional em que está inserida (2010, p.16). Por esta razão, deve-se trabalhar com crianças cada vez mais novas, numa preocupação de eficácia, o que aponta como necessário fomentar a educação física, em específico na Educação Infantil, como uma forma de prevenção.

Hoje, segundo a nova LDB (Art.26, § 3º): “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”.

Estes ajustes conforme as faixas etárias são pautados nos currículos de cada segmento; o da Educação Infantil propõe que as crianças tenham liberdade de se expressar, construir conhecimentos, vivenciar o mundo e manifestar desejos e curiosidades de maneira subjetiva, como assim indica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Isto implica que nessa etapa de escolaridade a Educação Física tem a possibilidade de oferecer essas propostas às crianças por meio da psicomotricidade, pois esta tem objetivos que se correlacionam com os fundamentos destinados à Educação Infantil. Em caráter mais específico, a psicomotricidade relacional trabalha com mais ênfase na valorização da subjetividade de cada criança através da ludicidade (LAPIERRE, 2010).

São esses conteúdos que devem ter relevância na trajetória da criança, quesitos fundamentados na educação psicomotora de forma a contribuir com a resolução dos problemas e dar liberdade à criança para vivenciar e encontrar sua própria identidade.

Neste sentido, para uma melhor compreensão acerca da Psicomotricidade serão apresentados alguns aspectos da sua origem histórica e da sua definição enquanto área de conhecimento para em seguida se adentrar nas especificidades da psicomotricidade relacional.

Psicomotricidade: aspectos históricos e sua definição enquanto área de conhecimento

O vocábulo ‘Psicomotricidade’ tem origem no termo *psyqué*, que significa alma, e no verbo latino *moto*, que significa mover frequentemente (ALMEIDA e TAVARES *apud* NEGRINE, 1995, p.33).

O termo psicomotricidade nasceu na França, entre o final do século XIX e começo do século XX. Os primeiros estudos registrados foram a respeito da neuropsiquiatria infantil de Dupré (1907-1909), sobre a Síndrome da debilidade motriz, que Le Boulch (1982, p.20) descreve como um estado de desequilíbrio motor, salientando as inabilidades, e as paratonias das crianças, e a Síndrome da debilidade mental, onde oportunizou uma abordagem da psicomotricidade infantil. Esse termo começou vinculado à área médica, porém os problemas motores que foram surgindo despertaram interesse de psiquiatras, psicólogos, pedagogos em geral e, só mais tarde, de professores de educação física. (NEGRINE, 2002).

Todos esses estudos contribuíram para os avanços da psicomotricidade, e por sua vez, tornaram-na uma disciplina específica e autônoma. A partir dos anos 70, o Brasil recebeu a visita de pesquisadores estrangeiros para ministrar cursos, palestras e formar os profissionais brasileiros. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), entidade de caráter científico e cultural, sem fins lucrativos, foi fundada em 19 de abril de 1980 com o intuito de lutar pela regulamentação da profissão, unir os profissionais da psicomotricidade e contribuir para o progresso da ciência promovendo congressos, cursos, entre outros. O desenvolvimento dos estudos sobre a psicomotricidade no Brasil teve um avanço significativo, o que levou a valorizar mais os aspectos emocionais e afetivos para as intervenções da psicomotricidade (OLIVEIRA e SOUZA, p.133).

Entre os diversos significados que essa palavra propõe, Fernandes e Filho (2012) elucidam que a psicomotricidade pode ser “definida e conceptualizada como o campo multi e transdisciplinar que estuda e investiga o desenvolvimento biocultural humano nas suas relações e influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade”. A Associação Brasileira de Psicomotricidade (2017) complementa dizendo que a palavra em questão “é 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”.

Negrine (2002) também ressalta as vertentes que a psicomotricidade aborda: a reeducação, a terapia psicomotora e a educação psicomotora. A reeducação psicomotriz contribui quando a criança apresenta dificuldade de aprendizagem ou ainda não tem o desenvolvimento motor compatível com a sua idade cronológica, ou seja, essa vertente traz ações do educar de novo. A psicomotricidade de cunho educativo focaliza-se em crianças a partir do primeiro ano de vida, contribuindo nos processos de comunicação, expressão corporal e de vivência simbólica. Por outro lado, a terapia psicomotora é voltada para a correção das crianças que apresentam dificuldades nessas comunicações, expressão corporal e vivência simbólica, independentemente se sejam portadoras de quaisquer tipos de deficiência ou não.

Muitos autores dedicaram-se às pesquisas sobre o desenvolvimento motor e suas relações com os aspectos psicológicos, entre eles: Montessori, Shilder, Gesell, Wallon, Piaget, Ajuriaguerra, entre outros. Cada um possui as suas particularidades: Arnold Gesell discute sobre as características motrizes, a conduta adaptativa, a linguagem e a conduta social; Wallon compreende a função tônica da musculatura e sua relação com a esfera emocional; Piaget através de sua principal teoria divide estágios do desenvolvimento em períodos, onde estão diretamente relacionados à psicomotricidade; e Ajuriaguerra compreende o desenvolvimento infantil segundo a Psicologia Genética (OLIVEIRA e SOUZA, 2013).

É nítida a abundância de estudos na tentativa de compreender a psicomotricidade, visto que ela se divide em dois grandes eixos: o funcional e o relacional (NEGRINE, 2002). 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 motrizes (NEGRINE, 2002. p.140). A finalidade deste estudo é utilizar do simbolismo do jogo no intuito de promover o desenvolvimento mais harmonioso das crianças que estão nas escolas e creches, que segundo Cabral (2001, p.23), é a finalidade da psicomotricidade relacional.

A psicomotricidade relacional como uma ferramenta a ser explorada

A Psicomotricidade Relacional foi criada pelo francês André Lapierre na década de 70 juntamente com sua filha Anne Lapierre, tendo também a participação de Pick, Vayer e Aucouturier. Foi introduzida no Brasil no ano de 1982, durante o primeiro

Congresso organizado pela Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora, realizado no Rio de Janeiro, por intermédio de Beatriz Saboya, Regina Morizot e outros fundadores da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005), e propagado a partir de então por José Leopoldo Vieira, seguidor de André Lapierre e diretor do CIAR – Centro Internacional de Análise Relacional, com sedes em Curitiba e Fortaleza.

O adjetivo “Relacional” incluído ao termo “Psicomotricidade”, segundo Moro se deu para:

Diferenciar suas concepções e sua prática em relação a outras técnicas que também têm o nome de psicomotricidade, que mais se diferenciam, pois consideram o corpo da criança prioritariamente sob seus aspectos cognitivos. Ele se refere à Psicomotricidade Relacional, acreditando que o corpo não é essencialmente cognição, mas também o lugar de toda sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro. É visto como lugar de prazer, de desejo, de frustração e de angústia. Lugar de lembranças de todas as emoções positivas e negativas vividas pela criança em relação com os outros, particularmente, com as figuras parentais. (*apud* VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005, p. 27).

Segundo a fala do professor José Leopoldo Vieira em um seminário conjunto com o Centro Internacional de Análise Relacional, 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. Ela favorece o processo de ensino e aprendizagem, pois interfere positivamente sobre as necessidades contemporâneas das áreas de educação e saúde, ajudando a superação de conflitos relacionais e facilitando o desenvolvimento do bem estar familiar, social e profissional (CIAR, 2017).

Para que esse processo de ensino e aprendizagem possa transcorrer, Vieira, Batista e Lapierre relatam que é preciso de 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 (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005, p.100).

Durante as intervenções de psicomotricidade relacional procura-se valorizar as potencialidades das crianças, 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 em cima daquilo que há de fácil na criança, para que ela se

desenvolva ainda mais no que sabe fazer e sinta prazer ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, o que interessa é o que a criança sabe fazer, e não o que ela não sabe fazer (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 19).

A Psicomotricidade Relacional é uma ferramenta aplicada em escolas como alternativa de profilaxia mental às crianças, uma vez que oferece um espaço onde se desenvolve as habilidades de comunicação, aprendizagem e socialização, as quais são essenciais para oportunizar o indivíduo a encontrar o seu lugar na sociedade.

Nessa vertente escolar, Guerra faz menção a alguns objetivos do trabalho com a Psicomotricidade Relacional nas escolas:

Promover a ação espontânea da criança através do jogo simbólico; estimular a criação de vínculos afetivos entre as crianças; enriquecer as experiências psicomotoras; prevenir dificuldades de expressão motora, verbal e gráfica; desenvolver a espontaneidade e a criatividade; colaborar no processo de construção dos limites; desenvolver as potencialidades individuais e do grupo; despertar a criança para o desejo de aprender contribuindo para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem; propiciar à criança o prazer no brincar espontaneamente; estimular a percepção corporal; promover a afirmação do eu; descobrir o corpo, através dos movimentos, como unidade de prazer; promover a autonomia; estimular o ajuste positivo da agressividade; elevar a qualidade das relações interpessoais entre as crianças promovendo a socialização (2006, p. 12).

É importante salientar que este trabalho não se realiza apenas em escolas, mas em diferentes lugares, como relata Vieira, Batista e Lapierre:

Esse método de trabalho, tem se estabelecido como uma poderosa ferramenta de intervenção, desenvolvendo-se como um processo eficaz de ajuda nas relações pessoais e interpessoais nos âmbitos familiares, escolares, da clínica, da empresa, entre outros (2005, p. 32 *apud* MORO, 2008)

A conduta de trabalho da Psicomotricidade Relacional é utilizar-se do corpo e do movimento espontâneo como um meio para atingir da melhor forma possível as relações inter e intrapessoais, ou seja, ajudando a viver em grupo, ensinando a respeitar regras, a sensibilizar-se com o outro, perceber-se no tempo e espaço que está inserido e atuar conscientemente sobre este, quando necessário (MORO, 2008, p. 1040).

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também aborda que o desenvolvimento da autonomia e da formação da personalidade está intimamente vinculado ao processo de socialização das crianças:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as

peças sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL, 1998, p. 11)

Tratando de socialização, Lapierre e Lapierre acreditam que o “confronto entre as crianças é necessário para que se possa estabelecer entre elas uma verdadeira socialização, uma verdadeira convivência, na qual a mediação autoritária do adulto já não é constantemente necessária” (2010, p.70). A intervenção da psicomotricidade relacional procura trabalhar vários conteúdos e entre eles estão: a afetividade, a formação da personalidade, a possibilidade de viver sem culpa, lidar com relações que há conflito, disputa, confronto e agressividade (MORO, 2008, p.1041).

Esses conteúdos da psicomotricidade relacional são sustentados principalmente pela teoria psicanalítica, sendo que essa teoria leva em consideração a dimensão psíquica humana, o mundo dos sentimentos dominados pelas pulsões e fantasias do inconsciente (LAPIERRE, 2010).

Este mesmo autor relata em sua obra que ainda há uma grande confusão entre o psiquismo e o campo mental, devendo assim distingui-los quanto as suas definições:

O campo mental funciona a partir de dados objetivos, é comando do corpo utilizado como instrumento à serviço do pensamento lógico, enquanto o psiquismo é a dimensão subjetiva do ser humano: a afetividade, a emoção, os estados de espírito”. (LAPIERRE, 2010, p.14).

A relação afetiva como meio de comunicação entre o professor/mediador e o aluno e entre os próprios alunos

Na tentativa de se compreender a complexidade da afetividade no ser humano, este tópico traz contribuições de alguns autores acerca desta dimensão humana na infância, sendo explorada, mormente, pela visão da psicanálise freudiana, que fundamenta a psicomotricidade relacional.

A criança necessita de pessoas e espaços para que se sinta segura. Por esta razão, conforme elucida Vayer e Roncin “o sentimento de segurança está ligado, ao mesmo tempo, à qualidade das relações no âmbito das pessoas e as referências que constituem o mundo próprio da criança” (1990, p. 43). Dessa forma, pode-se entender a seguinte afirmação de Wallon: “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental”. (WALLON *apud* COSTA, 1968, p. 149).

Neste sentido, toda a contribuição do campo de conhecimento da psicanálise está justamente em explicitar as influências, os impactos e as consequências das relações

afetivas na constituição psíquica do ser humano. A noção de afetividade na psicanálise está relacionada ao conceito de afeto: “Afeto exprime qualquer estado afetivo, penoso ou agradável, vago ou qualificado (...) expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1970. p.9). Já a afetividade é o comportamento propriamente dito, a expressão deste afeto.

A afetividade possui um papel fundamental nas relações com o meio, influencia decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, tornando-se um ícone primordial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana (KRUEGER, 2003).

Com isso, o conceito de socialização advém da afetividade, pois através desta socialização há possibilidade de troca autêntica com os outros, de compreensão, de aceitação e respeito. Para que isso ocorra os indivíduos criam relações afetivas preferenciais, ou seja, procuram relações recíprocas onde o acordo é mais fácil de acontecer (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1986).

Em todos os grupos, quaisquer que sejam, este método de escolha está presente, até mesmo dentro das salas de aula. As crianças se relacionam com aqueles que têm objetivos semelhantes aos delas. Ainda que não sejam conscientes disso, elas acreditam que a relação escolhida será uma vantagem para as suas futuras decisões em grupo (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1986).

Durante as sessões de psicomotricidade relacional, a interação entre as crianças se dá de diversas formas. Não raro inicia-se 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 (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1986). No decorrer do jogo, não demora muito para que ocorra a interação mais afetiva entre elas, que é o acordo tônico, uma harmonia tônica entre dois corpos. Essa harmonia só pode ser estabelecida através de um prazer recíproco, ou seja, durante uma brincadeira imposta pela criança, a partir do momento que a outra aceita as condições, então passa a haver uma sensação de não separação (LAPIERRE, 2010).

Para entender as relações entre as crianças é preciso compreender que os objetos também têm um papel fundamental na socialização. São eles quem servirão de ligação para conectar duas ou mais personalidades distintas, sendo que para cada indivíduo estes mesmos objetos possuem um significado; seja ele consciente ou inconsciente (LAPIERRE, 2010). Esses significados são estabelecidos através do Ego do sujeito, das bagagens, das vivências adquiridas na trajetória da vida (GOLSE, 1998).

De acordo com Le Boulch (1981), as pesquisas suscitadas pela psicanálise salientam a importância destas relações afetivas no desenvolvimento da criança. No decorrer das sessões, é importante que o mediador não se interesse apenas pela técnica, pois trará prejuízos na evolução da criança. O papel do psicomotricista, neste jogo de relações, vai além de um professor. Ele assume de forma simbólica a figura paterna e materna, o que permite a criança expressar os sentimentos afetivos relacionados aos pais ou a outras figuras de autoridades que tenham importância para si (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005).

Segundo esses autores, durante essa expressão de sentimentos surge o contato corporal, que faz aflorar todas as tensões afetivas, sejam elas positivas ou negativas. Esse contato entre mediador e aluno emite mensagens significantes, sejam elas gestuais, posturais, mímicas e até mesmo tônicas, onde a decodificação pelo outro é mais ou menos consciente. São todas as tensões que vão dar ao gesto e à atitude, a sua significação afetiva.

Os corpos conversam entre si apenas pelo toque. Eles possuem uma comunicação corporal carregada de valores e componentes emocionais, seja pelo olhar, pelo gesto ou ainda pela tonicidade dos sentimentos presentes. Com isso, cabe ao mediador conversar com o corpo das crianças, permitindo situar a relação em um nível menos intelectual e mais prazeroso (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005).

Apesar de o mediador ter que se disponibilizar inteiramente para as crianças, ele deve ter a visão de que a criança não é um filho/filha, mas sim um sujeito que têm direitos e deveres. Quando se assemelha à relação familiar da criança perde-se a criatividade e possibilidade de uma relação viva entre os sujeitos da sala de aula. O que ocorre de fato é uma repetição dos pedidos de afeto, ciúmes e rivalidades entre os alunos. O professor tem o desafio de propiciar aos alunos uma aula criativa para que haja prazer no aprendizado e até mesmo no desenvolvimento gradual da criança (CABRAL, 2001).

Para que o aluno se sinta seguro com o professor a ponto de se expressar e ter uma relação carregada de afeto, é preciso que o professor escute a criança, reproduza os desejos e fantasias delas, mas sempre dentro das regras estabelecidas pelo profissional que é o mediador pedagógico da relação. É fundamental que este individualize cada aluno da sala de aula, identificando a identidade de cada um. Deve promover a coesão do grupo, favorecendo a relação aluno-aluno, como por exemplo, encarregar alguém de

trazer notícia de um aluno ausente, pedir para que dividam os materiais, promover lanches coletivos etc (CABRAL, 2001).

A função de ter uma relação saudável do professor para com os alunos, segundo Cabral, é poder transmitir “uma imagem adulta, atrativa-modelo” que contribui para personalidade de cada criança e para a inserção social de todos num grupo cooperativo e produtivo (CABRAL, 2001. p.63).

As relações nem sempre se dão de forma direta, mas se manifestam também na interação com os objetos, onde a criança manipula-os com todo o seu corpo carregado de afetos (SALTINI *apud* KRUEGER, 2003). Nessa fase da primeira infância as crianças não sabem dominar as suas paixões e, portanto, a exteriorização dos sentimentos é mais forte (KRUEGER, 2003).

É possível ocorrer a interação com os objetos, pois esses são meios de intercâmbio, meios de agressão ou de sedução, eles carregam consigo valores afetivos. Cada objeto tem a sua peculiaridade devido a sua dimensão, sua estrutura, sua forma, seu contato; são essas especificidades que estabelecerão a relação simbólica de cada indivíduo com o objeto (LAPIERRE, 2010).

O significado de cada material só começa a tomar forma a partir da relação afetiva entre o sujeito e o objeto, e se torna preciso à medida que essa relação evolui (LAPIERRE 2010).

Durante as sessões de psicomotricidade com crianças, é preciso fazer evoluir a dinâmica relacional delas mesmas 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 e até com suas simbologias. Permitindo assim a elas, através do jogo, a criação e a interpretação do mundo em que vivem.

Faz-se necessário trabalhar com essa metodologia, principalmente envolvendo estes elementos externos, pois o ser humano vive num mundo de objetos, utilizando-os para a maioria das suas atividades, seja para manipulação ou ainda servindo de mediadores de comunicações (LAPIERRE, 2010).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, que foi realizada a partir de um projeto de pesquisa aprovado¹ pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, é baseada em uma abordagem qualitativa, com o intuito de 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.

A abordagem qualitativa teve início no final do século XIX com os cientistas questionando sobre os métodos de investigação das ciências físicas e naturais, as quais se baseavam em uma perspectiva positivista de conhecimento. Esse questionamento tinha o objetivo de decidir se os métodos das ciências físicas e naturais deveriam continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 2000).

Dentre as várias definições da abordagem qualitativa, André (2000) destaca as contribuições do historiador Dilthey que se preocupa com as interpretações dos significados levando em conta cada aspecto para fazer sentido dentro de um mesmo contexto, que corresponde com o que está alinhado ao pensamento de Max Weber, que propôs que o foco da investigação deve se concentrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Segundo GUBA E LINCON (1986 *apud* LUDKE, ANDRÉ, 1981), do ponto de vista da abordagem qualitativa, destacam-se algumas técnicas de pesquisa que são consideradas vantajosas, como é o caso da observação direta, que permite que o observador chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos investigados. Essa técnica é extremamente útil para descobrir aspectos novos de um problema, permitindo ainda a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação, como por exemplo, no caso do informante bebê que não pode falar.

De acordo com os objetivos descritos para esta pesquisa e as características apresentadas sobre o método qualitativo, é notório que se fez necessária a utilização da pesquisa qualitativa, uma vez que para a aplicação da metodologia de ensino da psicomotricidade relacional é necessário observar diretamente e interpretar as ações das

¹ Número do CAAE: 61268216.6.0000.5540

crianças, buscando identificar os significados atribuídos a elas com base na fundamentação teórica.

Cada atitude da criança é única e indispensável de ser analisada, portanto é importante que se faça uma observação direta durante a intervenção, para que se chegue mais perto das perspectivas dos sujeitos, identificando informações que não podem ser verbalizadas.

Quanto aos tipos de pesquisa, três procedimentos técnicos foram utilizados: pesquisa bibliográfica, estudo de caso e estudo de campo.

A pesquisa bibliográfica foi baseada em estudos e pesquisas já elaborados, tais como: obras literárias, obras de divulgação e dicionário. Esse tipo de pesquisa é vantajoso para o pesquisador, pois ela reúne diversas informações de um mesmo conteúdo, além de relatar estudos históricos que podem complementar ou servir de base para a pesquisa em questão (GIL, 2002).

O estudo de caso é um estudo específico de um caso, tendo que ser bem delimitado e a todo instante no seu desenrolar deve ser bem definido. Nesta pesquisa foi definido como caso uma das turmas do segundo período da Educação Infantil de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, localizada no Plano Piloto, região administrativa do Distrito Federal. Este tipo de estudo deve-se ao fato de querer identificar algo singular, que possui um valor próprio, independente se tenha ou não semelhanças com outros casos. Algumas características fazem parte desse estudo, como a variedade de informações obtidas, a retratação da realidade de forma completa e profunda, o foco na interpretação, a descoberta de novos elementos, e outras mais (LUDKE, ANDRÉ 1981). É importante esse tipo de procedimento para perceber as atitudes expostas das crianças durante a prática, que podem ser reflexos de problemas já experimentados. Tais situações só podem ser identificadas e compreendidas por meio deste estudo.

Já o estudo de campo se caracteriza por ser mais observacional. É um estudo que oferece maior profundidade nas questões propostas. O foco da investigação é um único grupo ou comunidade dependendo da sua estrutura social. Nessa investigação o pesquisador realiza maior parte do seu trabalho pessoalmente, devido à importância de ter uma relação direta com o objeto da pesquisa e a necessidade de compreender as

regras e tradições do grupo selecionado (GIL, 2002). Não mais importante esse estudo de campo focalizou-se em uma turma da Educação Infantil da escola selecionada. Foi através desse procedimento que se deu a observação das crianças e o entendimento do contexto em que elas estavam inseridas, o seu convívio e as suas relações com os demais.

Em relação aos participantes da pesquisa, a turma era composta por vinte e um alunos, sendo dez do gênero masculino e onze do feminino; oriundos da Asa Norte, Asa Sul, cidades satélites de Brasília e entorno. Alguns estudantes eram de classe média e a grande maioria de classe socioeconômica baixa, conforme o relato da professora. Para a escolha da turma houve uma conversa com a diretora antes de se iniciar a pesquisa, a partir da qual foi recomendada uma turma cuja professora era nova na Secretaria de Educação, estando então disposta a novas propostas de ensino; além do fato de a turma não ser reduzida, o que possibilitava a pesquisa com um número maior de alunos.

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 Lapierre (2010). No decorrer do seu trabalho como terapeuta, Lapierre (2010) 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.

Quanto aos instrumentos foi utilizada a observação participante para se aproximar das ações das crianças. Em relação aos 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.

Já na segunda etapa foi definida a seleção da escola de Educação Infantil para as intervenções propostas. Devido à parceria da Universidade de Brasília com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e o contato do orientador desta pesquisa com a escola Jardim de Infância 21 de abril, a escolha desta se tornou mais acessível.

Depois de contatada a escola por intermédio do orientador, foi marcada uma reunião com a diretoria para esclarecer a finalidade da pesquisa. Posteriormente, 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, primeiramente conhecendo e observando a turma, aproximando-se dos alunos e frequentando as aulas. Posteriormente, com o início das sessões tais observações se tornaram específicas tendo como pauta as relações entre as crianças a partir dos objetos dispostos durante as sessões e a mediação pedagógica relacional do professor nas situações de jogo entre os alunos.

O modelo de observação utilizado na pesquisa, como mencionado anteriormente, foi a observação participante, que segundo Lakatos e Marconi (2003), consiste na participação real do pesquisador com a comunidade. O indivíduo se incorpora ao grupo, e fica tão próximo quanto os outros participantes.

Quanto às pautas, foram definidas a partir da relação das crianças com o professor e com os colegas da sala, sendo estas mediadas pelos objetos, e por intermédio da metodologia da psicomotricidade relacional, iniciando as sessões com o ritual de entrada onde eram apresentadas as regras: não sair do ambiente delimitado, não danificar os materiais da escola e principalmente não machucar o colega. As sessões eram feitas sempre com os participantes descalços.

Uma vez feito essa aproximação e o acompanhamento das aulas, foi marcado as datas das intervenções, que foram oito sessões, num período de cinquenta minutos cada.

Para que as intervenções ocorressem era importante que o ambiente para as práticas atendesse algumas exigências mencionadas por Lapierre (2010). É mais sensato que se faça em uma sala ampla, sem nenhum material, a não ser colchões empilhados num canto. O piso deve ser limpo e não muito frio. Prioriza-se o chão por ele se tornar um elemento essencial para que as crianças expressem os seus desejos (2010, p.81). Também deve-se explorar alguns objetos, como descritos por Lapierre. Entre eles estão bolas, colchões, cobertores de lã, grandes tecidos coloridos, lenços de cabeça, caixas de papelão, grandes cubos de madeira, papéis, cordas, bambolês, anéis de borracha, tubos de papelão, blocos lógicos, água, terra, sapatos e o corpo.

Feitas as intervenções e reunidas todas as informações necessárias, surgiu a quarta etapa. Nesta, foi necessário fazer a análise de dados a partir das anotações oriundas das observações participantes.

Para a análise de dados desse projeto de pesquisa optou-se por aplicar a técnica da análise de conteúdo (MINAYO, 1994). Foram utilizadas as unidades de registro, baseando-se nas pautas desta pesquisa para se analisar as mensagens e as unidades de contexto, que junto com as obras do tema fizeram jus a interpretação da pesquisa. Vale ressaltar que os nomes aqui descritos são fictícios, para manter a integridade dos participantes.

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

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. A voz é um elemento de comunicação verbal, é o mediador mais arcaico para a criança, é a totalidade e vibrações que exprimem as tensões afetivas e emocionais. Já o olhar e o orifício da boca são elementos de comunicação não verbal, que podem provocar sensações fusionais (LAPIERRE, 2010).

“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 maio 2017).

No momento do choro de Alice o que mais chamou atenção foi sua expressão facial, que logo foi percebida por Manuela. O autor Lapierre (2010) em sua obra menciona uma frase de Sapir retratando como funcionam estas atitudes durante o jogo. Ele relata que a expressão é algo que não está escrito em nenhum lugar, as pessoas não conhecem, mas é claramente compreensível.

Segundo os autores Vieira, Batista e Lapierre (2005) a relação tônica 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.

“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 maio 2017)”.

Tiago é um menino que constantemente queria abraçar o professor, chamar a sua atenção e dos demais. Durante as observações, algumas de suas atitudes demonstraram 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 atenção do mediador e dos demais colegas.

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

Pode-se deduzir que no consciente de Tiago ele estava apenas sendo atacado pelos colegas, sendo que, inconscientemente, estava procurando a relação que não tinha em casa. É justamente esse o objetivo da relação tônica: permitir que a expressão corporal revele a verdade e não deixar que a fala verbal esconda os pensamentos (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005).

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, onde este represente algo para a criança.

“A sessão prepara 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 maio 2017).

Durante as sessões, 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 Lapierre (2010), os objetos tem a capacidade de entrar em uma dimensão simbólica, podendo a criança praticar determinadas ações com estes que não seriam permitidas com uma pessoa. Essa substituição da pessoa no 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 noção 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 elas (LAPIERRE, 2010).

“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 maio 2017).

Lapierre descreve a ação 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” (2010, P.89).

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 maio 2017).

O tecido permite também que o indivíduo recubra-se para se tornar um bichão. Lapierre (2010) 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 mãe. (VIEIRA; BATISTA E LAPIERRE, 2010).

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 maio 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 Aucouturier (1986), 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 de 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 etc (LAPIERRE, 2010).

“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 maio 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 maio 2017).

Conforme Lapierre (2010) 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 que serviram de propulsora 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 maio 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 a evolução (LAPIERRE E AUCOUTURIER, 1086).

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 maio 2017)

Para a psicanálise, durante a fase anal a criança começa a experiência de tentar lidar e controlar esta pulsão de destruição. Segundo Lapierre (2010), quando a criança começa a sentir esse domínio sobre o próprio corpo ela 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 maio 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 Lapiere (2010), 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.

“A Laura e suas amigas pegaram alguns bambolês e faziam movimentos com a cintura tentando permanecer mais tempo possível com ele no ar... O Murilo 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 maio 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, 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. Lapiere e Aucouturier (1986) 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 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 maio 2017).

Assim como o lençol e as caixas de papelão, Vieira, Batista e Lapiere (2005) 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 apegar-se à almofada, como no relato, ou qualquer outro objeto para que ninguém o tome, este material é denominado na Psicomotricidade Relacional como objeto transicional. Ele 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 segurança (LAPIERRE, 2010).

Apesar de ser um objeto de grande valor para a criança, Lapierre (2010) 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 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” (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005. P 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” (LAPIERRE, 2010, p.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 maio 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 Lapierre (2005) 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 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 maio 2017).

De acordo com Lapierre e Aucouturier (1986), 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 dono 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 contritos 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 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 maio 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 sentindo (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005).

“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 nos tons musculares. 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 maio 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 nesta sessão. O papel do mediador de responder às dores e de desencadear essa pulsão agressiva contribuiu para a personalidade 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 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.

As sessões, 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 desejo (LAPIERRE, 2010).

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 foi observado que 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 professor/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 íamos 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 maio 2017).

A independência de Tiago baseada na fundamentação de Lapierre (2010) é a liberdade de um desejo funcional, não demonstrando mais necessidade de gestos de carinho e afeto por parte dos que estão ao seu redor.

Os objetivos decorrentes das sessões como provocar agressividade, acalmá-la e responder a necessidade fusional devem ser trabalhados a partir do plano simbólico. Segundo Lapierre (2010) 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” (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005, P.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 saiam 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 T.N.T” (Observação n.1 em 15 maio 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 caminho (BRUNO BETTELHEIM, 1979).

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” (1979, p.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 defini-los (BRUNO BETTELHEIM, 1979).

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 criança (BRUNO BETTELHEIM, 1979).

Nas sessões de psicomotricidade relacional, como Lapierre (2010) 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 contorcia 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 maio 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 situações (LAPIERRE, 2010).

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 psiquicamente em um estado de equilíbrio versátil” (FERNANDES E FILHO, 2015, P.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 são (FERNANDES E FILHO, 2015).

Como descrito por Vieira Batista e Lapierre (2005), 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. A atuação do mediador permite à criança encontrar saídas para manter com prazer suas capacidades relacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se com esta pesquisa que as sessões de psicomotricidade relacional possibilitaram às crianças vivências com diversos objetos e oportunizaram a expressão de sentimentos não manifestos anteriormente.

As crianças, durante as sessões, estabeleciam constantemente relações afetivas entre si e com o professor, utilizando a própria linguagem do corpo ou mesmo o objeto como mediador na relação. Foi através destes objetos que alunos específicos desencadearam pulsões agressivas reprimidas, expressão de domínio, dependência fusional, entre outras.

Analisando a consistente fundamentação teórica apresentada, é possível relacionar as contribuições que esta traz às práticas, tanto no que diz respeito às relações afetivas por meio dos objetos quanto na mediação do professor, na tentativa de dar autonomia e socializar a criança.

Com base no estudo de caso foi possível desvendar realidades diferentes dentre os participantes deste grupo; 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. Assim, a partir destas realidades foram taxados objetivos relacionais em cada sessão.

Partindo da análise, é possível afirmar que em cada uma destas sessões os problemas afetivo-relacionais das crianças receberam suporte e acolhimento, contribuindo para que elas mesmas caminhassem na direção de encontrarem uma solução, resolvendo assim os seus conflitos inconscientes.

Algumas crianças não foram relatadas na discussão, visto que apresentaram características de desenvolvimento com mais independência e revelaram facilidade na comunicação com os colegas e com o mediador. Apesar do bom progresso estes alunos não estavam isentos de conflitos relacionais, entretanto tais problemas não foram

ressaltados e discutidos devido à necessidade de limitar a quantidade de informações coletadas, em virtude do tempo destinado para o término do trabalho.

Através desta pesquisa pode-se considerar que as sessões de psicomotricidade relacional contribuíram tanto para as crianças no sentido de desenvolvimento integral quanto para a formação pessoal e a autopercepção do mediador, permitindo também que este explorasse a dimensão do prazer de brincar, que é uma prática pouco experimentada pelos professores.

Foi entendida a importância que a psicomotricidade relacional tem no ambiente escolar, uma vez que esta promove uma igualdade de contribuições frente ao desenvolvimento de cada aluno. Nos dias atuais seria importante a utilização desta metodologia nas instituições de ensino para que os profissionais conhecessem os conflitos de seus alunos e contribuíssem no aprendizado de forma individualizada, respeitando o limite de cada um. Faz-se notório esta colocação tendo em vista que foi observado no decorrer dos estágios que alguns professores pretendem ajudar no aprendizado da turma, mas sentem dificuldade de reconhecer as limitações nas quais o aluno se encontra.

Em síntese, 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 do eu interior.

Por fim, para a elaboração de futuras pesquisas faz-se necessária a exploração de informações aqui coletadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C.. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, vol.1, n.1, p. 31-44. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a06.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2016.

ALMEIDA, F. S.; TAVARES, H. M. Brincar: componente pedagógico da prática psicomotora. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 3 n. 6, 2011. Disponível em: <http://revista.catolicaonline.com.br:81/revistadigital/index.php/revistadacatolica/article/viewFile/410/369>. Acesso em: 27 jun. 2016.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL. Código de ética. **Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP)**. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/etica.htm>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Associação Brasileira de Psicomotricidade**. Disponível em: http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais da qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Brasília-DF. 2006.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R.. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, p. 73-81, 2002.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T.; **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologias**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRITO, K. R. S.. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, jun. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/16882/11488>. Acesso em: 9 abril. 2016.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CIAR. Centro Internacional de Análise Relacional. **Psicomotricidade Relacional**. Disponível em: <http://ciar.com.br/seminario-de-psicomotricidade-relacional-apresenta-novos-caminhos-para-a-educacao/> Acesso em 17 abril. 2017.

CONDE, É. P.. A importância da psicomotricidade na educação infantil: A formação das noções espaciais. **Rev. Interd. Ciên. Saúde**, Teresina, v.1, n. 1, p. 04- 11, 2014. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/rics/article/view/2084>. Acesso em: 9 maio. 2016.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. pp. 21-33, v. 16. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41548?locale=pt_BR. Acesso em: 18 maio 2016.

FERNANDES, J. M G. A; FILHO, P. J.B.G.. **Atualidades da prática psicomotora**. Walk, 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, A. E. L.. **A relevância da supervisão e dos estágios do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu: formação especializada em psicomotricidade relacional, na formação pessoal e profissional do psicomotricista relacional**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicomotricidade Relacional). Centro Internacional de Análise Relacional em convênio com a Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba: 2006

KRUEGER, M. F.. **A relevância da afetividade na educação infantil**. 2003. Disponível em: <ftp://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/cchsa/msilvia/Especializa%E7%E3o/Monografias/Afe>

tividade/afetividade%20na%20educa%E7%E3o%20infantil.pdf Acesso em: 02 maio 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento. Psicomotricidade e educação**. 3. ed. Curitiba: Filosofart / CIAR, 2004.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba, Pr. Editora UFPR, 2010.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A.. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. 2 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

LE BOULCH, J.. **Educação Psicomotora: psicogenética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1981.

MORO, D. R.; MACHADO, J. S.; BARRICHELLO, V.; WINKELER, M. S. A Psicomotricidade Relacional como propulsora do vínculo afetivo na educação infantil. In: **Congresso Nacional de Educação**, 7., 2007, Curitiba, PR, Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-002-05.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2016.

MORO, D. R. P.. A Psicomotricidade Relacional na Escola Responsável pela Qualidade nas Relações Interpessoais. In: **Congresso Nacional de Educação**, 8., 2008, Curitiba, PR, Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/317_152.pdf. Acesso em: 3 maio. 2016.

NEGRINE, A.. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

OLIVEIRA, A. F. S.; SOUZA, J. M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquesmes**, v.2, n.1, p.125-146, 2013.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil.** Revista Vozes dos Vales da UFVJM:– MG – Brasil – Nº 01 – Ano I – 05/2012 Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM – www.ufvjm.edu.br/vozes

SLAVUTZKY, A. (1983). **Psicanálise e cultura.** Petrópolis: Vozes.

VAYER, P.; RONCIN, C. **Psicologia atual e desenvolvimento da criança.** São Paulo, Manole, 1990

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A.. **Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática.** Curitiba. Filosofart. 2005.

ANEXOS

OBSERVAÇÃO N.1 - 15 MAIO 2017

Materiais: Bola e T.N.T.

Ritual de Entrada

Começamos com o ritual de entrada. Tiramos nossos sapatos e sentamos em roda. A professora não se conteve e já foi mandando todos ficarem na posição de “borboleta”. Senti que essa atitude dela descaracterizou a minha função de regente, fazendo com que as crianças respeitassem prioritariamente a ela. No momento em que ela impôs essa, regra me passou um sentimento de raiva, “quem está regendo a aula sou eu”, mas logo em seguida veio o pensamento: “Ela só esta tentando ajudar, para que tudo ocorra bem”. O problema é que este “bem” é um padrão de que as crianças fiquem limitadas e isso não é correto trazer para as sessões. Todos esses pensamentos aconteceram em segundos, logo em seguida iniciei a fala com um pouco de medo, mencionando a proposta da atividade.

Apresentei os materiais e falei dos riscos que poderiam surgir (não chutar nos lugares sensíveis da sala). Quando dei uma pausa na fala todos já foram atacando as bolas, e a professora já ia falar para todos se conterem e parar de mexerem nos materiais, porém antes disso fiz um aceno para que ela permitisse as crianças explorarem o material. Não esperava que eles fossem ao encontro do material tão rapidamente. Quando isso aconteceu me veio um alívio de que a sessão realmente estava acontecendo.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

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. Foi uma atitude inesperada, pois ao longo das aulas de observação Manuela se mostrava fechada para a Alice; quase não havendo falas entre elas, apenas quando estavam discutindo dentro da casinha (brincadeira que ocorre nos tempos livres em que a professora deixa brincar com os materiais disponíveis

na sala). Ambas ficaram jogando a bola entre si por questão de minutos, no máximo dois, e a Alice saiu andando pela sala, sorrindo.

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. O Bruno rapidamente pegou a bola, levantou em direção à luz e falou algo bem objetivo: “É a tampinha da bola!”. O Samuel, dono da bola, disse que era algo mágico e já foi logo tomando-a da mão dos curiosos. Quando estes se afastaram e tomaram outro rumo, ele ficou chacoalhando a bola por um bom tempo, e a todo momento a abraçava.

As crianças voltaram a brincar entre si, e Danilo chutava a bola com muita agressividade juntamente com o Bruno. A bola pulava no teto e voltava. Quando olhei para a professora ela estava de longe observando tudo aquilo. Olhava para mim na esperança de que eu fosse falar alguma coisa com eles. Ria disfarçadamente e fazia cara de quem não estava entendendo nada. Foi um grande desafio para nós. Não fui até os dois e não imitei o que estavam fazendo, pois me senti limitado pelo olhar da professora, de que se eu fizesse o mesmo estaria contribuindo para que todos chutassem a bola para cima. O medo de ir lá e chutar a bola falou mais alto do que a consciência de que eu deveria ir e contribuir com a criação de um espaço seguro para a expressão da agressividade dos alunos.

Saí da brincadeira e introduzi o TNT. Laura me perguntou se poderia brincar com eles. “Estão aí”, foi a única coisa que eu disse. Não tocaram num primeiro momento, mas aos poucos foram pegando. Manuela e Daniele estenderam o TNT rosa de 2 metros no chão e sentaram em cima, falaram que era o campo delas jogarem. O Rafael colocou o amarelo no ombro e falou que era o time dele. Caio andava livremente com sua bola “feliz” pela sala, cantarolava com ela e não a largava de jeito nenhum. No momento da sessão não lhe interroguei sobre o que fazia com a bola, mas no momento

do registro ele se desenhou junto à bola e disse que era a sua amiguinha que gostava de sorrir (a bola era um *smile* sorridente).

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 saiam 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 T.N.T

Certo momento Manuela foi puxar o T.N.T. e Luana bateu a cabeça no chão. A professora se apresentou de imediato e a retirou da brincadeira. Nesse momento eu senti medo e veio o pensamento imediato de que eu sabia que uma hora iria acontecer isso. Enquanto a professora vinha andando em direção a Luana, eu passei a mão na cabeça dela e disse que tudo ficaria bem, o que com certeza não foi o suficiente para que ela parasse de chorar. Depois que a professora pegou-a no colo eu fiquei sem saber o que fazer, me travou tudo. O Tiago me agrediu com alguns socos de mentira e instintivamente perguntei com um tom agressivo porque ele estava fazendo aquilo. Foi depois das minhas palavras que percebi que limitei a sua agressividade, meus pensamentos ainda estavam na Luana.

A sessão prepara para acabar, chamo todos para o centro, mas Bruno e Danilo ainda permanecem chutando a bola, só que agora com mais agressividade. Eles talvez sabiam que essa oportunidade de se expressar estivesse acabando e queriam desfrutá-la mais intensamente. Ainda sentado na roda a Alice pega no meu ombro esquerdo e começa a rir, dizendo: “Hoje a gente está mais alto do que o tio”.

Ritual de Saída

Nesse momento foi proposto às crianças desempenharem algo sobre a sessão, o que mais gostaram ou um momento marcante.

Quando teve um espaço a professora me relatou que ficou preocupada com o acidente e que era preciso colocar mais limites, pois na hora da carruagem Bruno pisou em cima de Alice, e que por pouco ele não bate a boca no chão.

OBSERVAÇÃO N.2 - 17 MAIO 2017

Materiais: Lençol e Retalhos

Ritual de Entrada

Antes de começar a aula eu falei com a professora se já poderia arrumar a sala para começar a sessão. Neste momento as crianças ainda estavam no pátio esperando dar 13:30h. A professora permitiu e então fui para a sala organizar os materiais. Coloquei as carteiras em formato de “U” deixando um espaço livre no meio. Joguei os lençóis por toda a parte, intencionalmente de forma aleatória, às vezes dobrados e às vezes estendidos. Isto porque havia percebido que durante as aulas a professora regente sempre determina a organização dentro da sala de aula, de forma que quis quebrar este padrão durante a intervenção.

Quando eu percebi que as crianças já estavam vindo em direção à sala de aula, me posicionei deitado lateralmente, no meio da sala, e esperei que todos aparecessem na porta. O Tiago e o Rafael foram os primeiros a chegarem à sala de aula. “Uauu, hoje nós vamos fazer um acampamento!” disse o Rafael. Quando as meninas visualizaram os lençóis jogados por toda a parte também gritaram: “Que bagunça é essa tio? Vamos ter que arrumar tudo”. Nesse exato momento eu analisava cada fala estando em uma disputa interna comigo mesmo. Jamais tinha me posicionado daquela maneira dentro da sala, deitado lateralmente, com a mão na cabeça e as pernas cruzadas. Foi uma grande barreira a ser quebrada. Meu maior medo foi pensar o que a professora acharia de mim. Será que ela iria rir?

Quando as crianças colocaram as mochilas em cima das carteiras convidei todas para ficarem junto comigo em cima dos lençóis. Quando olhei para o fundo da sala, Rafaela e Laura já estavam organizando os lençóis, dobrando e formando uma pilha. Pedi para que elas também entrassem na roda. A Bruna que estava sentada de borboletinha cutucou a sua amiga Alice e disse: “Olha o tio, ele está deitado”

(permaneci deitado até o início do jogo simbólico). Foi uma fala que não me atingiu tanto, eu já tinha me acostumado depois de todas as crianças me virem, e já não ligava tanto para o que a professora pensaria. Perguntei para elas: “Vocês querem ficar como? Pode ficar na posição que vocês quiserem”. Todos que estavam sentados, simultaneamente, copiaram a minha posição. Comecei minha fala explicitando os materiais que usariam na sala e os cuidados que deveriam tomar.

O Danilo conversava com seus amigos que iriam fazer uma cabana bem grande. Parei de falar e coloquei a ideia dele na roda: “O Danilo disse que vai fazer uma cabana bem grande, o que é isso?” “É o que tem em um acampamento, né?” disse a Leticia de uma forma irônica. Então gritei bem alto: “Vou fazer minha cabana então.”. Todos se levantaram e começaram a apanhar os lençóis, mas a brincadeira foi interrompida pelo grito da Rafaela, uma menina que não se houve sua fala dentro da sala, fica sempre quieta, é a que mais respeita a professora: “Não podemos começar, a professora ainda não está aqui”. Experimentei um sentimento de ira nesse instante, pensei: “O professor aqui sou eu!”. Queria marcar o território, fazer com que não tivessem dependência da professora. Mas o que saiu da minha boca foi um convite para que brincassem junto com os outros e quando a professora chegasse também brincaria. Ela fez uma cara de dúvida se entrava na brincadeira ou não, mas acabou se permitindo entrar na gritaria que estava dentro da sala.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

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. Explorei essa fala e gritei bem alto: “Cuidado, uma múmia esta invadindo o acampamento”. Enquanto corriam, a Laura se enrolou em um lençol e ficou encolhida embaixo dele.

Todos gritavam com medo da múmia, que era o Caio, exploravam todo o espaço e se enfiavam entre os lençóis por alguns segundos e corriam novamente.

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. Minha maior preocupação nesse momento era a segurança do Caio, os tecidos caíam sobre o seu rosto e como ele não se mexia a minha visão era de que ele estava sendo sufocado. A todo o momento eu retirava o lençol de seu rosto, mas não pedia para que parassem de “sufocar” o garoto.

Tiago observava de longe o que acontecia no momento, todos prestando atenção na múmia. Ele é um garoto que apresenta necessidade afetiva muito grande devido aos acontecimentos familiares. Talvez seja por isso que em certo momento, enquanto observava o Caio, colocou um tecido em sua cabeça e deu grito: “Olha gente, eu também sou uma múmia”.

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

Enquanto colocavam-no na prisão, saí da brincadeira e acrescentei um novo elemento, os tecidos pequenos. Joguei no meio e uma nova gritaria tomou conta da cena. Algumas meninas perguntaram o que poderiam fazer com aquilo e eu voltei com a pergunta, “Não sei, o que é isso?”. Alguém por trás de mim soltou um grito: “É uma geleia que congela as múmias”. A partir desse momento as crianças pegaram várias geleias e levavam para dentro de suas barracas.

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 nos tonos musculares. 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.

Logo em seguida veio o Tiago e também se posicionou na mesma posição. Ele já tinha saído do papel de múmia para caçador. Primeiramente veio com atitudes agressivas, pois os contatos com o corpo são mais facilmente iniciados com pretextos de lutas. Quando percebeu que eu correspondi e permiti que um vínculo mais afetivo fosse estabelecido, ele se deitou em cima do meu corpo e me abraçava. A sua fala era de que estava me imobilizando, mas eu tinha plena noção de que o que ele queria era um abraço. Eu fazia ruídos e ao mesmo tempo o abraçava, ambos estavam sentindo o prazer do contato físico. Estes contatos eram afetivamente bastante carregados.

Fomos surpreendidos pelo acender e apagar das luzes, era a Alice dizendo que estava de dia. Arrumaram as barracas que se encontravam destruídas e em menos de 40 segundos apagaram as luzes dizendo que a noite retornara. Repetiam as gritarias e os ruídos das múmias e também lobisomens.

Ritual de Saída

Para finalizar a brincadeira espreguicei e dei um grito: “Bom dia acampamento, hoje é um lindo dia!”. Propus fazer um alongamento matinal como uma forma de relaxamento e depois pedi para que representassem a brincadeira em um registro.

Todos foram correndo para as mesas para desenhar, e o Bruno foi o único que pediu para desenhar no chão. Quando mencionei que poderia utilizar qualquer espaço para registrar, alguns também foram desenhar no chão.

OBSERVAÇÃO N.3 - 19 MAIO 2017

Materiais: Caixas de Papelão e Jornal

Ritual de Entrada

Coloquei as caixas de papelão no centro da sala e convidei todos a se sentarem em roda para que eu começasse a falar. Mencionei os cuidados necessários para que ninguém se machucasse e instruí os limites da sala. Enquanto apresentava os materiais disponíveis a turma se mostrou bastante agitada, pegando nas caixas e batendo como se fossem um tambor. Aproveitei essa oportunidade e pedi para que sentissem o material do papelão. Comecei a bater imitando o que Danilo tinha iniciado. Foram

aproximadamente 30 segundos de batiques e ritmos alternados; até que foram parando gradativamente. Comecei a falar mas alguns ainda continuaram batendo.

A professora, que organizava o seu armário no canto da sala, gritou fazendo chantagem a eles “Quem não respeitar o tio não vai para o parquinho”. Quase que de imediato os batiques foram interrompidos. Na hora em que ela se pronunciou dessa maneira eu fiquei indignado, pois assim como alguns pararam de bater sem eu pedir, os outros também parariam quando tivessem saciado por essa vontade. Enfim, depois de apresentar os materiais demos início ao jogo sensório motor e simbólico.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

Tinham caixas de todos os tamanhos espalhadas pela sala. Logo de início aconteceu uma discussão entre a Karol e o Rodrigo. Ambos pegaram a mesma caixa e puxavam de um lado para o outro tentando ter posse do objeto. A professora no mesmo lugar de onde estava já foi logo me avisando e mostrando o que estava acontecendo. Aproximei mas não disse nenhuma palavra, apenas fiquei olhando, e Rodrigo com feição de choro já foi logo dizendo: “Tio, eu vi essa caixa primeiro”, e Karol negava dizendo ser ela a primeira a avistar a caixa. Quando vi que aquela disputa estava realmente travada perguntei se não cabiam os dois ali dentro, já que era uma caixa de aproximadamente 1m². Negavam dizendo que não, então peguei o objeto que já estava rasgando por causa dos puxões e coloquei no chão; falei para Rodrigo sentar do lado direito e Karol do lado esquerdo. Coube perfeitamente. Disse a eles que poderiam compartilhar a caixa tranquilamente, mas ambos ficaram sentados encarando um ao outro com feição de raiva.

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. Coloquei uma caixa pequena na minha cabeça para chamar atenção, peguei uma tala de papelão para ser meu microfone e comecei a gritar: “Senhoras e Senhores, bem vindo a competição dos carros mais potentes da escola 21 de Abril, será quem vai ganhar essa corrida? Por favor senhores pilotos, aqueçam seus motores”. Neste instante o barulho tomou conta da sala de aula, as crianças riam olhando umas para as outras e balançavam na caixa como se os carros pulassem de tão potente.

A Laura não quis participar da sessão, ficava olhando todo o movimento da sua carteira, com a mão no queixo. Porém, quando eu dei a largada os pilotos tentavam sair do lugar, mas era muito difícil por causa do peso. A Manuela que corria pela sala segurando algumas caixas posicionou-se de quatro apoios e foi empurrando a Bruna. “Que legal, vou fazer isso também!”, gritei para que todos vissem. Empurrei o Bruno e algumas crianças ajudavam as outras empurrando e fazendo barulho de motor.

Certo momento a Daniele empurrou muito forte a caixa e uma das meninas caiu de lado. Desesperada ela gritou: “Tio, ela caiu!”. O intuito dela era que eu fosse acudi-la como a professora sempre faz, mas como percebi que tinha apenas caído de lado pedi por socorro na brincadeira: “Cadê os bombeiros desse lugar? Teve um acidente bem ali!”.

Nesse momento que aconteceu algo inesperado, a Laura que não queria participar da sessão saiu correndo de seu lugar e me perguntou: “Eu posso ser a bombeira? Por favor!”. Voltei com a resposta: “Seja o que você quiser Laura!”. Ela saiu sorrindo e foi acudir a “paciente”. Por causa da menção aos bombeiros os carros de corrida já passaram a ser viaturas das forças auxiliares, riam entre si e faziam o barulho de sirene bem alto. Às vezes repetiam cenas de acidente.

Quando eu observo no canto da sala, está o Rodrigo chorando e emburrado, todo recolhido. Cheguei perto dele e perguntei o porquê do choro, não disse uma palavra e fazia cara de raiva pra mim. Simplesmente o deixei quieto onde estava.

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.

Após a Karol ter tomado a sua caixa, o Rodrigo observava de longe as cenas que estavam ocorrendo na sala. Sua vontade era de participar, mas algum sentimento o impedia. Após 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.

As crianças que não foram relatadas se desenvolveram muito bem com a atividade, e o Caio que muitas vezes não tinha ninguém para brincar com ele, passou a sessão inteira brincando com o Samuel.

Ritual de Saída

Formamos uma roda no centro da sala e disponibilizei folha branca para representarem a sessão, o que mais gostou ou algo que mais chamou atenção.

OBSERVAÇÃO N.4 - 22 MAIO 2017

Materiais: Bambolês e Bolas

Ritual de Entrada

Coloquei os bambolês no centro da sala de forma aleatória e as bolas sobre eles. Quando estava falando as regras iniciais (cuidados com os colegas e com o espaço da sala), o Danilo me perguntou: “Tio, porque toda sexta você traz isso para nós?”. Foi uma pergunta que me chocou momentaneamente, logo em seguida eu respondi: “É para vocês brincarem, você não gosta?”. Ele balançou a cabeça fazendo um gesto positivo.

A ansiedade tomava conta de todos que estavam na roda, ficavam mexendo nos bambolês esporadicamente e às vezes davam tapas na bola. Assim que terminei de dar as instruções permiti que usufríssem dos objetos espalhados.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

Alguns pegaram bambolês e outros já foram direto na bola. Como sempre, o Danilo e o André pegaram uma bola colorida e foram para o canto da sala trocar passes, a Laura e suas amigas pegaram alguns bambolês e faziam movimentos com a cintura tentando permanecer mais tempo possível com ele no ar.

Certo momento observei uma cara de choro vindo da Leticia, me aproximei e perguntei porque ela estava daquele jeito. “O Rodrigo pegou a minha bola!”, respondeu. Olhei para os cantos da sala e vi que tinha algumas bolas jogadas no chão sem dono.

Virei para ela e disse: “Olha em sua volta, tem muitas bolas no chão”. Saí e deixei que ela por vontade própria pegasse o objeto de desejo que tanto queria. Ainda no canto da sala as meninas se exibiam com os números de voltas que tinham conseguido, com os rebolados. O Murilo 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. Viu duas bolas no chão e as ergueu dando um grito: “Estou com duas bolas aqui, alguém quer uma?”. Quando fui para gritar que eu queria apareceu outro e a pegou.

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. De repente o Rodrigo também quis entrar na brincadeira, só que trazendo um novo jogo, dizendo que era um ninja e que ia nos proteger. O Tiago não aceitou a ideia do Rodrigo e já foi relatando que era o personagem Deadpool e que não precisava de ninja na brincadeira. Enquanto brigavam fiquei pensando como poderia intervir, então tive uma ideia e gritei: “Socorro, me ajudem! Deadpool, você deve voar agora porque tem uma nave querendo nos atacar e ninja, vistoria a estrada porque tem alguns ladrões”. Essa foi a deixa para que se unissem.

Formaram uma verdadeira dupla de Super-heróis. “Pode passar, o caminho já esta livre”, disse Rodrigo. Então ergui o bambolê como se fosse um volante e passei pela estrada misteriosa. Nesse momento o Rodrigo sentou no meu colo e disse que gostaria de dirigir para mim, deixei. 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 íamos 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”

O Samuel observava de longe a cena e procurava um jeito de entrar na brincadeira. “E você, quem é?”, falei para que ele se apresentasse. “Sou o dono dos

dinossauros”. Foi aí que a brincadeira teve outro enredo, saímos da estrada perigosa e fomos caçar os dinossauros do Samuel.

Saí da brincadeira e fui vagar pela sala. Tinha três meninas sentadas e perguntei o que estava acontecendo; a Daniele se levantou e começou a alisar o meu cabelo com a mão, ficou ali mexendo por um bom tempo. Foi uma novidade para mim, pois ela nunca se apresentou de tal maneira. Quem chegava e perguntava o que ela estava fazendo, as outras meninas falavam que era um salão de beleza. Ficamos por mais um tempinho até a sessão acabar.

Ritual de Saída

Formamos um círculo de mãos dadas e eu relembrei junto aos alunos o que tinha acontecido na sessão. Permiti que se sentassem onde quisessem e registrassem o desenho.

OBSERVAÇÃO N.5 - 24 MAIO 2017

Materiais: Lençol

Ritual de Entrada

Poucos alunos participaram da sessão, foram ao todo sete, e durante a intervenção foi preciso mais dois alunos se ausentarem, entretanto a quantidade não afetou a qualidade da sessão.

Sentamos em roda e falei os cuidados que deveriam tomar durante a sessão, também relembrei quais foram os materiais que já tínhamos trabalhado anteriormente. Quando mencionei o lençol pedi para que eles sentissem o material e expressassem o que estavam sentindo. O André disse que o lençol era macio e Danilo complementou dizendo que era para dormir. Tudo isso que eles relataram é o que vivenciam no dia a dia, mas durante a sessão os mesmos lençóis passaram a ter outros significados.

Nessa sessão as atividades concentraram-se em alguns alunos: Samuel, Danilo, André e Tiago.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

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

Do outro lado da sala os meninos estavam montando uma cabana, quando eu chegava perto Samuel batia nas minhas costas me mandando mudar de percurso.

O Samuel gosta muito de brincar com alguns dinossauros de brinquedo e nas sessões ele apresenta alguns jogos simbólicos envolvendo tais personagens. Nessa não foi diferente. Depois de eu ser cavalo ele disse que eu era um dos dinossauros dele; passamos então a vagar pelo deserto a procura de novos animais.

Alguns minutos depois o Samuel começou a me bater constantemente, de princípio não estava doendo, mas posteriormente comecei a sentir dores. Esse tipo de atitude nunca tinha acontecido durante as sessões, principalmente com o Samuel. Decidi então nesse momento não colocar limite nele, ou seja, dizer que não poderia me bater, mas entrei no campo simbólico, comecei a chorar bem alto e dizer “Ai ai ai!”. O garoto parou um instante assustado, pois não esperava a minha atitude, mas de repente ele começou a rir, com um tom irônico, e voltou a me bater, mas dessa vez de mentira.

Tiago observava da cabana a atitude do Samuel e quando me viu chorando foi até ele e colocou alguns limites: “Para de bater no tio, você não sabe que está machucando ele? Pode parar com isso!”. O Samuel ignorava o Tiago e continuava a me bater, e acompanhado de seus tapas vinha as risadas maléficas.

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 contorciasse 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.

O André, o Danilo e o Tiago saíram da cabana e falavam entre si dizendo que eu estava morto. O Samuel por outro lado falava que eu estava dormindo e me batia

dizendo que era para eu acordar. Certo momento eu acordei e de novo se repetiu a cena, o Samuel me batia até eu morrer.

Toda vez que o Samuel me matava o Tiago vinha com uma injeção de imortalidade. Uma das vezes que me mataram eu decidi entrar realmente na cena, não acordei. Foi aí que saíram gritando pela sala dizendo que eu estava morto. Fui surpreendido com um lençol sobre o meu corpo, o André me cobriu e disse que o velório já tinha começado. Parecia que eles estavam ao meu redor, ouvi por todos os lados um musica fúnebre, não sei se ela existe ou se eles tinham inventado na hora, mas aquilo estava mesmo parecendo um velório. Depois que cantaram, falaram que estava na hora de enterrar, então o André e o Danilo saíram de cena.

O Tiago disse que a brincadeira já tinha acabado e quando foi abrir os meus olhos eu escondi minha pupila, eles levaram um susto. “Eita caramba, vou chamar a tia!”, disse o Samuel. Nesse momento eu não aguentei e comecei a rir, foi aí que ele falou “Bonito, então você esta rindo né?”. E novamente começou a me bater.

O Tiago já estava estressado com aquela agressividade e falou com um tom raivoso para o Samuel: “Para, sai de cima do tio, já deu!”. Me puxou para a cabana e ficamos ali por mais alguns minutos. O Samuel não deu muita atenção para o Tiago e mesmo dentro da cabana ainda me dava alguns tapas.

Ritual de Saída

Formamos um pequeno círculo de mãos dadas e eu relembrei junto aos alunos o que tinha acontecido na sessão. Permiti que se sentassem onde quisessem e registrassem o desenho.

OBSERVAÇÃO N.6 – 26 MAIO 2017

Materiais: Bambolês e Almofadas

Ritual de Entrada

Cheguei na sala e estava sem nenhum aluno por eles ainda estarem no pátio. Coloquei as carteiras em formato de U limitando o espaço para a intervenção. Dentro do

espaço espalhei as almofadas, que foram cedidas pelo próprio colégio e esperei chegar ao meio da sessão para conceder os bambolês.

As crianças chegaram, colocaram as mochilas nas carteiras e foram se espalhando pelo chão, uma vez que eu já estava deitado sobre uma das almofadas. Esperei que todos sentassem, repeti todas as regras e pedi para que tivessem cuidado uns com os outros.

Antes de começar eu tinha em mente que aconteceria uma guerra de almofadas e uma grande bagunça, mas foi diferente.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

Logo no começo eles ficaram pegando as almofadas uns dos outros, então demos início a uma brincadeira. “Esse aqui é meu território e vou pegar as minhas munições”, eu disse. - “Nossa, vamos fazer um território para a gente também”, disse o Bruno para os seus companheiros.

Ficamos bastante tempo brincando de pegar a almofada do vizinho, que se tratava de munições. Depois de algum tempo disponibilizei os bambolês e eles colocaram no meio da sala como uma forma de armadilha. Todos brincaram e pareciam estar se divertindo. As meninas que estavam presentes formaram um grupinho entre elas e ficavam pegando as munições dos meninos.

Quando chegavam às suas moradias deitavam sobre a almofada e fingiam dormir, agarravam com força para que ninguém pegasse o objeto. Achei interessante e passei a copiar aquela atitude. Certo momento da brincadeira eu disse que estava extremamente cansado, então peguei uma das almofadas e deitei sobre eles. Minutos depois os meninos também estavam deitados, apagaram as luzes, e o bambolê que era as armadilhas passara a ser uma cabana.

No decorrer da sessão fui surpreendido com um barulho de choro, levantei a minha cabeça e observei que André estava chorando. Fui até ele e perguntei porquê estava chorando. “O Danilo pegou a minha almofada, olha só ele com duas...”, disse o André.

Cheguei até o Danilo e perguntei se ele tinha visto a almofada de André, pois este estava sem nenhuma. Ele deu um sorriso falso e falou: “Vou dar essa daqui para ele” (risadas). Deu a almofada na mão do colega e continuaram brincando de casinha.

Poucos minutos depois a professora chegou na sala e aproveitou o escurinho para descansar também. Apanhou uma almofada e deitou-se sobre o chão. Algumas meninas copiaram e acabaram dormindo de verdade, como por exemplo a Larissa.

Durante o final da sessão o clima foi de relaxamento, aqueles que não queriam deitar ficavam brincando de fazer casinhas, e depois de pronta destruíam novamente para construir de forma diferente.

Ritual de Saída

Chegou o momento de encerrarmos a sessão, pedi para que todos colocassem os materiais no meio da sala, despertamos aqueles que estavam dormindo e formamos um roda em volta deles. Expliquei que desenhasse algo que representasse a sessão, um momento que foi o marco, algo que gostaram ou não.

OBSERVAÇÃO N.7 – 29 MAIO 2017

Materiais: Balões; Petecas e TNT

Ritual de Entrada

Poucos alunos participaram, foram ao todo dez. Como a turma já estava acostumada com o ritual de entrada, quando apresentei os materiais eles já sentaram em rodinha e calaram para ouvir as minhas explicações. Falei das regras habituais das nossas vivências e pedi para que realmente não saíssem do perímetro estabelecido.

Uma vez apresentados os balões, perguntei o que poderiam fazer com eles. Bruno disse que só poderia encher. “Será?”, perguntei. Também não falei outras maneiras de explorar esse material, deixei para que eles mesmos achassem diferentes formas de brincar.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

Demos início às nossas atividades. Levei um saco de balão mas não dei uma bexiga pra cada, coloquei sobre os TNT's vários balões jogados no chão de forma aleatória. Foi uma novidade para todos eles, pois a professora sempre distribuía individualmente.

No decorrer da sessão a Daniele me perguntou se poderia pegar as canetas para desenhar um rosto na bexiga, achei o máximo. Peguei um pote de caneta e comecei a desenhar um rosto no meu balão também. –“ Meu bebê, como você está? Senti a sua falta”, falei com um tom mais elevado para que todos escutassem.

A Alice riu da minha atitude: “Olha só o tio, igual uma mamãezinha!”. Quis explorar a fala dela, achei bastante machista. –“ Ué, eu gosto do meu filho, não posso cuidar dele e dar carinho?”, disse eu. –“ Pode, mas é a mãe que faz isso né?”, respondeu a garota.

Em outro momento peguei o “meu filho” e joguei para cima, simultaneamente dei um grito: - “Vai filhão, voa! Papai te segura”. A maioria das crianças imitou a minha atitude, pedi que tomassem cuidado para não derrubarem as “crianças”, pois o chão era muito duro e poderia acontecer um acidente.

Enquanto brincávamos a Daniele veio com uma atitude inesperada: “Socorro, meu filho está acidentado”. - “Socorro, meu filho está acidentado”. Por a caneta hidrocor sair facilmente do balão, então ela o manchou, e acabou transformando isso para o nível simbólico.

- “Eita minha Senhora, não se desespere, seu filho ficará bem, vamos achar algum médico ou enfermeira. Socorro!!!” Falei ajoelhado no chão sobre o filhinho da Daniele.

- “Nós somos as enfermeiras, pode deixar com a gente!”, disseram Larissa e Manuela, pegando o balão e levando para o canto da sala.

Nesse momento a Larissa limpou o balão e o entregou à Alice: “Pronto! Seu filho está curado, tenha mais cuidado”, disse a enfermeira.

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

Do outro lado da sala estavam o Danilo e o André brincando de “bola”. Me aproximei e perguntei se poderia participar da brincadeira e a resposta deles foi chutar o balão em minha direção. Ali senti a permissão que poderia me envolver na brincadeira deles, que consistia em não deixar o balão cair no chão. Algum tempo jogando com os meninos peguei uma peteca e comecei a fazer embaixadinha, alguns minutos depois estávamos nós tentando jogar com a peteca ao invés do balão.

Um caso que marcou essa sessão foi a atitude de Felipe. Todo balão que caía no chão ele estourava, independente se tivesse dono ou não. De tempos em tempos ele gritava: - “Se eu achar algum balão no chão eu estouro!” (risadas). Ao invés de reprimi-lo, eu copiei tal atitude. A turma em geral ficou nervosa comigo e com o Felipe, mas o meu propósito era estimular essa agressão que partia dele.

Quando Felipe estourou o balão de Bruno ocorreu uma agressão mais profunda. Bruno começou a chutar Felipe e ambos começaram a brigar, nesse momento foi preciso intervir de forma direta e assumir o papel de Pai durante a intervenção. Disse que agredir o colega não fazia parte das nossas regras e que estourar o balão daqueles que estavam brincando não era correto. Fizem as pazes. Momentos depois parei para refletir: “Estava estourando o balão dos outros e agora eu dou uma lição de moral dizendo que não pode?”; fiquei muito confuso na hora e confesso que se algum pequeno me falasse que estava estourando o balão deles tempo atrás, eu ficaria sem resposta.

De vez em quando alguém se apresentava com cara de choro para mim falando que o Felipe tinha estourado o balão, eu não consolava e nem brigava, apenas dizia: - “É, infelizmente algumas pessoas morrem, sabia que meu filhinho também morreu? Mas veja só, peguei um balão dentro daquele saco e outro filho nasceu”.

Impressionante como eles desapegavam um pouco dos pedaços de balão e iam pegar outro dentro do saco com a maior alegria.

Ritual de Saída

Chegou o momento de encerrarmos a sessão, pedi para que todos colocassem os materiais no meio da sala e formamos uma roda em volta deles. Expliquei que tinham que desenhar algo que representasse a sessão, um momento que foi o marco, algo que

gostaram ou não. O Felipe se desenhou com uma coroa e disse que era o Rei do estoura balão.

OBSERVAÇÃO N.8 - 31 MAIO 2017

Materiais: TNT, Cordas e Petecas de tecido

Ritual de Entrada

Quando cheguei à sala me deparei com um número muito pequeno de alunos, em média quatro. Achei que a intervenção não teria tanta energia devido a pouca quantidade de alunos. A diretora resolveu juntar as turmas em duas salas, ficando em média treze alunos nas salas. A professora regente perguntou se haveria problema devido à pesquisa, mas achei uma ótima solução oportunizar esse método que venho aprendendo para novas crianças.

Ficamos em roda e fiz uma explicação sobre o meu trabalho com aquela turma, que alguns dias eu levava materiais para que brincassem a vontade, mas dentro dos limites (não bater, não estragar os materiais, etc). Quando estava explicando o Bruno levantou a mão e começou a falar quais os materiais que eu já tinha levado e era nítido o que ele mais gostou, como por exemplo o lençol, pois falava com muita empolgação sobre a famosa “cabana”.

Apresentei-me e pedi para que cada um se apresentasse também. Os quatro alunos que já eram da sala estavam totalmente abertos e risonhos, no entanto os visitantes estavam receosos, tímidos e fechados. Quando chegou o momento de se apresentarem, algumas meninas foram revelando quem realmente eram, tirando a máscara da vergonha.

Jogo Sensório Motor e Simbólico

As visitantes foram direto nas cordas espalhadas pelo chão, mas ficaram ali paradas apenas com vontade de brincar, olhando para mim e esperando que as permitisse dar início. Fiquei ali olhando e perguntei: “O que é isso na sua mão?”. “É uma corda, né? Eu sempre brinco de pular”, respondeu a garota. Foi aí que eu segurei uma das pontas e começamos a bater. O Bruno que tinha a liderança da turma gritou do

outro lado da sala dizendo que também queria brincar, já foi entrando na frente e pulando junto com a Larissa.

Ficamos certo tempo brincando com a corda, um ou outro mexia nas petecas e nos T.N.T's, mas logo largavam e iam para a fila. Fiquei impressionado com a atitude deles, sem que eu pedisse já foram construindo uma fila e realmente respeitavam, com exceção é claro do Bruno, que sempre quando errava tentava ir novamente.

Certo momento a professora me chama para o canto e pergunta: “Tio, o Alan quer vir para cá, ele pode? Você sabe que ele tem autismo!”. Nesse momento passou um pensamento de que eu estava totalmente despreparado. Nunca teve um participante com esse tipo de diagnóstico nas minhas sessões, não tinha me preparado para aquilo, só havia lido alguns artigos que faziam relações entre psicomotricidade relacional e o autismo. Enfim, “Pode trazer ele, vai ser legal”, foi o que eu disse. Para minha surpresa não entrou apenas o Alan, também entrou a jovem responsável por cuidar dele dentro da sala de aula. Senti-me intimidado naquele momento, “O que ela vai pensar de mim?”. “O que ela vai pensar quando eu ficar engatinhando pela sala?” Foi terrível. É impressionante como vários pensamentos acontecem em tão pouco tempo; enquanto eu pensava nisso brincava de pular cordas com as crianças. Tudo que eu precisava naquele momento era um tempo para entender aquilo tudo; o autista e a jovem que ficava querendo compreender que bagunça era aquela dentro da sala.

Parei. Em poucos segundos falei comigo mesmo, “Esse é o meu trabalho acadêmico, estou aqui profissionalmente, preciso levar essa sessão a diante”. Assim aconteceu, fiquei de costas para ela pois me sentia incomodado com ela olhando o que eu estava fazendo e voltei a brincar com as crianças.

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, Alan 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

Quem não estava gostando nada da cena era o Samuel, que nas outras sessões apresentava uma relação afetiva muito grande comigo. Cheguei até a Larissa e ela disse que também queria ser uma cachorrinha. Foi a deixa para que eu interagisse com outras crianças. 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. Foi uma pena que eu tive essa atitude apenas na última sessão, mas foi necessário dar um tempo para ele se encaixar nesse meio relacional. Era preciso que ele tivesse confiança na nossa relação para que depois eu assumisse a figura paterna e desse ordens à ele.

Quanto ao Alan, foi uma experiência inacreditável, pois ele se sentiu muito bem na nossa sessão, para quem não gostava de barulho (a professora havia me relatado), estava gritando e jogando petecas para todo lado.

Ritual de Saída

Chegou o momento de encerrarmos a sessão, pedi para que todos colocassem os materiais no meio da sala e formamos uma roda em volta deles. Expliquei que tinha que desenhar algo que representasse a sessão, um momento que foi o marco, algo que gostaram ou não.

Terminei a sessão com uma profunda dor no peito de que nunca mais os veria, mas ao mesmo tempo contente em saber que eu os ajudei em tudo que eu pude.