

# AS INFLUÊNCIAS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA SOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS EM UMA ESCOLA LOCALIZADA NO CAMPO

PINTO, Fábia Rezende<sup>1</sup>

LISBOA, Adonis Marcos<sup>2</sup>

## RESUMO

Diante da constatação de dificuldades de socialização dos alunos de uma escola localizada no campo, percebidas durante a realização do Estágio Profissionalizante II da autora deste trabalho, surgiu o interesse para esta investigação, que foi realizada em outra escola de campo. O **objetivo** estabelecido foi: verificar as influências da Psicomotricidade Relacional para o processo de socialização de alunos frequentadores de uma escola localizada no campo. A **metodologia** aplicada foi uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa utilizando-se a técnica de observação participante e sistemática, aliada à análise de conteúdo. Os **resultados** explicitaram contribuições significativas das sessões de Psicomotricidade Relacional para a socialização dos alunos pesquisados, contribuindo para melhoria de sua comunicação, ajuste positivo da agressividade (inicialmente negativa) e para o respeito e unidade do grupo. **Considerações Finais:** percebemos que a Psicomotricidade Relacional possibilitou a socialização por meio da desconstrução de comportamentos socialmente inadequados e a construção de uma verdadeira socialização, na qual a criança existe no olhar e no desejo do outro, enxergando-o como parceiro e não uma ameaça.

**Palavras-chave:** Psicomotricidade Relacional. Socialização. Escola. Campo.

## RESUMEN

En vista de las dificultades de socialización de los estudiantes de una escuela ubicada en el campo, percibida durante la finalización de la Formación Profesional II del autor de este trabajo, surgió el interés por esta investigación, que se llevó a cabo en otra escuela de campo. El objetivo establecido fue: verificar las influencias de la psicomotricidad relacional para el proceso de socialización de los estudiantes que asisten a una escuela ubicada en el campo. La metodología aplicada fue una investigación de campo con un enfoque cualitativo utilizando la técnica de observación participante y sistemática, combinada con el análisis de contenido. Los resultados hicieron contribuciones significativas de las sesiones de psicomotricidad relacional a la socialización de los estudiantes investigados, contribuyendo a la

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Pós-graduanda em Psicomotricidade Relacional. E-mail: prof.fabiarezende@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Ciências do Movimento Humano. Psicomotricista relacional. Orientador do trabalho. E-mail: adonislisboa1969psico@gmail.com

mejora de su comunicación, ajuste positivo de la agresividad (inicialmente negativo) y al respeto y la unidad del grupo. Consideraciones finales: nos dimos cuenta de que la psicomotricidad relacional permitió la socialización a través de la deconstrucción de comportamientos socialmente inapropiados y la construcción de una verdadera socialización, en la que el niño existe en la mirada y el deseo del otro, viéndolo como un compañero y no una amenaza.

**Palabras clave:** psicomotricidad relacional. Socialización. Colegio. Campo.

## 1 INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade Relacional é um método psicomotor que trabalha com conteúdos conscientes e inconscientes, por meio da espontaneidade do brincar, em jogos sensório-motores ou simbólicos, na relação com outra pessoa ou objeto. Lapierre (2010, p. 37) ao referenciar-se ao seu método comentou:

O meu caminho conduziu-me àquilo que chamei de “psicomotricidade relacional”, colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos. Durante o estágio, essa relação vai evoluindo progressivamente no sentido de um máximo de liberdade e de autenticidade: abandono da máscara cultural, rebaixamento das defesas, transgressões simbólicas, liberação dos processos primários, transferência, regressão, efeitos catárticos eventuais.

De acordo com Guerra (2014, p. 15):

A Psicomotricidade Relacional tem sido aplicada nos contextos escolar, escolar especializado, clínico e até empresarial e, em cada um desses seguimentos, apresenta especificidades e enfoques diferentes, porém, em todos eles o jogo espontâneo, o jogo simbólico, a linguagem não verbal, a afetividade e a interação são privilegiados.

Um dos objetivos da Psicomotricidade Relacional é levar a criança a manifestar seus conflitos por meio do jogo simbólico e do brincar espontâneo, tendo como foco na área escolar uma atuação que contribua para a superação de dificuldades tais como: problemas de comunicação e de relacionamento social. Busca atuar de forma mais lúdica e eficaz no cotidiano da criança, evitando frustrações precoces causadoras de dificuldades no decorrer da vida psíquica, social

e emocional. De acordo com Vieira, Batista e Lapierre (2012 apud GUERRA, 2014, p. 14):

Define-se como uma prática que permite à criança, ao adolescente e ao adulto expressar seus conflitos relacionais e superá-los por meio de vivências experimentadas num contexto lúdico de jogos e brincadeiras, no qual encontra e reencontra o prazer da ação e integra possibilidades e potencialidades.

Nas sessões são utilizados os seguintes materiais clássicos: bolas, bumbolês, cordas, bastões, tecidos, jornais, caixas de papelão e tapete. Esses materiais possibilitam um simbolismo dinâmico e vivências significativas, pois segundo Guerra (2014, p. 14) “nesse contexto evita-se o uso de brinquedos prontos, para que a criança possa ela mesma, manipular, construir, manusear, criar, expressar-se e manifestar seus sentimentos, desejos, dificuldades e necessidades por meio da forma como os utiliza”.

A Psicomotricidade Relacional foi criada por André Lapierre, professor de Educação Física francês, na década de 1960 que ao longo de sua história foi se aperfeiçoando e realizando descobertas importantes em relação às questões afetivas e corporais. Conforme Lapierre (2010, p. 29):

A partir de uma situação vivida no concreto, pode-se dela suscitar uma análise perceptiva, modificar certos parâmetros, transpõe-la para outras situações, criar situações analógicas, e passar para o abstrato, procurando diversas formas de expressão: gestual, gráfica, pictórica, verbal. Todo esse trabalho está baseado em uma “pedagogia da descoberta”. As crianças participam disso ativamente. Nada é programado de antemão, utilizam-se de situações que se apresentam.

A socialização é a relação pela interação e integração entre sujeito e sociedade, que pode ser positiva ou conflituosa, com enfrentamentos por diversos interesses e valores. Segundo Setton (2015, p. 715) “a socialização é entendida como uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre indivíduos e sociedade”. Não é possível falar em socialização como um processo homogêneo. Conforme Setton (2015, p. 714):

É possível, pois, considerar a realidade brasileira como estando organizada com base em uma variedade de matrizes de cultura convivendo em tensas relações simbólicas, matrizes disposicionais capazes de orientar condutas, práticas e representações sociais ora coerentes, ora heterogêneas.

A socialização é construída mediante os atores e instituições que a compõem. De acordo com Setton (2015, p. 719):

A modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática, entre outras; um sistema de esquemas coerente, mas mesclado e fragmentado. Embora se saiba que no contexto moderno cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, estas últimas derivadas de suas múltiplas esferas de existência. Nele cruzam e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre estes.

O interesse em pesquisar sobre a influência da Psicomotricidade Relacional na socialização dos alunos de uma escola localizada no campo surgiu a partir da experiência vivenciada pela psicomotricista relacional em formação, a qual realizou seu Estágio Profissionalizante II numa escola localizada no campo e percebeu a diferença no comportamento das crianças antes e depois do Estágio. A partir disso, optou em realizar o Estágio III em uma comunidade ainda mais distante, para realizar uma pesquisa científica, inclusive com o acompanhamento de uma psicóloga da instituição de ensino onde o estágio foi realizado. Além da experiência do segundo estágio, a psicomotricista relacional em formação é moradora do campo e quando criança teve muitas dificuldades com socialização; também é estudiosa e militante da Educação do Campo, integrando o Núcleo de Pesquisas da Educação do Campo (NUPECAMP) na Universidade Tuiuti no estado do Paraná, por isso tem interesse em ajudar crianças que passam pelas mesmas dificuldades que ela passou.

Com a Psicomotricidade Relacional as crianças aprendem a assumir os seus desejos, e a descobrirem sua autenticidade, ao mesmo tempo em que entendem os seus limites nas relações, oportunizando que possam enxergar-se enquanto indivíduos integrantes de um coletivo chamado sociedade, com regras, possibilidades e limitações. Segundo Guerra (2014, p. 139):

É importante observar também se a criança, ao brincar com o adulto, consegue diferenciar a fantasia da realidade; se é capaz de brincar sem machucar o outro e sem se machucar, mesmo que tenha um comportamento mais impulsivo; e se consegue expressar suas emoções.

A partir do contexto acima apresentado o objetivo desta pesquisa foi: verificar as influências da Psicomotricidade Relacional para o processo de socialização de alunos frequentadores de uma escola localizada no campo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E A SOCIALIZAÇÃO

Uma vez que a socialização depende de internalização de regras comuns de convivência em uma determinada sociedade, podemos pensar então em comportamentos, o que nos leva a valores comuns, determinados não apenas moralmente, mas principalmente, pelos limites de espaços necessários à boa convivência em coletividade. Ou seja, partimos da premissa bastante antiga, porém atual de que, “o meu espaço termina quando começa o do outro”. Segundo Guerra (2014, p. 51):

Nesse processo, o psicomotricista relacional não culpabiliza e nem tolhe as ações da criança, ao contrário, aceita-as e reconhece-as como legítimas. No entanto, é de sua incumbência ajudá-la a baixar suas tensões psíquicas para que possa expressar-se por meio da agressividade de forma socialmente aceita. Há casos em que não é necessário aparar os excessos, pelo contrário, o psicomotricista relacional incentiva a criança a ousar e a ajuda a encontrar a confiança em si para que possa assumir seus desejos perante o outro.

Nesse sentido, a contribuição da Psicomotricidade Relacional é bastante significativa, pois se incube de ressignificar sentimentos, valores e comportamentos. Para Lapierre (2010, p. 257):

Em conclusão, o jogo, em sua dimensão regressiva, constitui, entre o consciente e o inconsciente, uma interface, um espelho no qual se refletem, ao mesmo tempo os comportamentos da vida real e os conflitos inconscientes que os sustentam. Nesse espelho superpõem-se a realidade e o imaginário e se reencontram as duas partes da personalidade, habitualmente separadas pela clivagem do ego.

A Psicomotricidade Relacional é uma metodologia que possibilita um tempo e espaço, onde a criança pode expressar de forma criativa sua liberdade e autenticidade. Por meio das vivências a Psicomotricidade Relacional proporciona a aceitação das diferenças, promovendo maior percepção de si e do outro, autonomia

da criança, melhorando sua capacidade de integrar conhecimentos e o desenvolvimento da criatividade. Conforme Guerra (2014, p. 56):

Intervindo de forma espontânea, o adulto autoriza a criança a também se expressar de forma espontânea e, com isso, informar sobre como ela percebe e se relaciona com o mundo que a cerca. Colocar a criança em situação de jogo espontâneo possibilita que ela presentifique em suas ações conteúdos inconscientes e significados profundos relacionados com a sua personalidade.

No contexto escolar, quando se percebe que a criança apresenta condutas de inibição, baixa autoestima, muita agitação, agressividade, falta de limites, dentre outras dificuldades, a Psicomotricidade Relacional poderá contribuir para gerar o estímulo necessário ao ajuste positivo destes comportamentos, por exemplo: despertando o desejo de aprender, superando medos, prevenindo dificuldades de expressão motora, verbal e gráfica, aceitação de limites, elevando a autoestima, incentivando o aprendizado. Segundo Guerra (2014, p. 57) “o contato corporal com o psicomotricista relacional, quando carregado de afetividade, é assegurador e estruturante, e faz com que a criança se sinta acolhida para enfrentar suas dificuldades”. São valorizados os aspectos positivos da personalidade da criança, para que haja superação das dificuldades e ela caminhe rumo à autonomia.

A Psicomotricidade Relacional trabalha por meio do brincar: a afetividade, o ajuste da agressividade, a adequação do tônus, o diálogo assertivo, a autoestima, o entendimento das frustrações, a aceitação de limites como espaço de respeito, a autoaceitação e o pertencimento, sentimento vital para a socialização. Conforme Rodrigues e Llinares (2008 apud GUERRA, 2014, p. 57) “quando o psicomotricista frustra, impõe limites, sorri, abraça, entre outras ações, há sempre um encontro afetivo entre ele e a criança que pode lhe dar segurança e satisfação emocional para continuar a desenvolver-se”.

A socialização é uma conjuntura não estática, mas em constante movimento, um movimento que não é cíclico. Segundo Setton (2015, p. 719):

Considera-se que a articulação das propostas de socialização de cada uma delas é a atribuição dos sujeitos, variando segundo a origem, as expectativas de reprodução dos grupos, bem como de acordo com as experiências individuais de cada um deles. Assim para melhor compreender o fenômeno da socialização, propõe-se pensar essa prática como um fato social total, isto é, uma ação social vivida por uma dinâmica processual, com base na troca de mensagens simbólicas entre agências e agentes socializados, o que envolve simultaneamente todos os indivíduos, em todas as suas

esferas de atuação, com a tarefa de manter o contrato e o funcionamento da realidade social.

Cada agência social (instituições sociais) e agente social (indivíduos) têm a sua contribuição no processo da socialização. Segundo Maus (1974 apud SETTON 2015, p. 720):

A socialização aqui pensada como fato social total não chega a ser total pela simples reintegração dos aspectos descontínuos: familiar, escolar, religioso, midiático de cada um deles. É preciso, ainda que o fato social total – socialização - encarne-se em uma experiência individual, ou seja, primeiro em uma história individual que permita observar o comportamento dos seres totais e não divididos em faculdades; segundo, a partir de um sistema de interpretação que simultaneamente considere os múltiplos aspectos (físico, psíquico, sociológico) de todas as condutas.

A socialização ocorre por meio das relações, num coletivo com interesses e crenças comuns ou não. Conforme Setton (2015, p. 721): “O valor da socialização não está, assim, na reciprocidade, na dádiva simbólica simplesmente, mas no indivíduo e sociedade, o que reforça o entendimento relacional dos distintos projetos das instâncias e agentes socializados”.

## 2.2 A SOCIALIZAÇÃO EM COMUNIDADES CAMPONESAS

Historicamente o campo emerge de políticas públicas construídas pelos trabalhadores do campo, os quais forjaram por meio de militância e enfrentamento, a construção e a efetivação de políticas públicas que atendessem as necessidades do campo/camponês. Em função de interesses econômicos, a atenção do Estado à educação no contexto do campo, o configuram como um lugar de atraso, ocasionando analfabetismo, falta de segurança, falta de acessibilidade, falta de emprego, que contribuiu para que o camponês deixasse o campo e migrasse para a cidade. O campo da cultura camponesa deu lugar num primeiro momento aos latifúndios improdutivos e num segundo momento à industrialização do campo com o agronegócio. Segundo Santos e Borges (2018, p. 102):

Todavia, destaca-se a concepção de Educação do Campo construída na luta de movimentos sociais de trabalhadores do campo e outras instituições ligadas a estes movimentos; tal concepção indaga e denuncia a precariedade das escolas e das práticas pedagógicas, e reivindica a efetivação da justiça social. E, ao mesmo tempo mobiliza estratégias para a materialização de uma educação que articule a luta pela reforma agrária popular à luta pela escola pública no e do campo.

Este movimento que nega as formas de socialização visa o lucro e a produtividade no/do campo. Pode-se afirmar que é um movimento de negação de direitos dos sujeitos no campo e uma compreensão da terra e de todas as relações como mercadoria. A terra tem uma função social que se volta à produção de alimentos e dá atenção central ao ser humano, ou seja, um mecanismo fundamental de justiça social. Quando esse direito é violado, instaura-se um processo de violência social, gerando agressividade negativa nos indivíduos envolvidos. Para Santos e Borges (2018, p. 102):

Compreendemos que a concepção de Educação do Campo pauta-se na luta dos movimentos sociais e de entidades que os apoiam. A dimensão política distancia-se das demandas observadas na realidade, o que fragiliza a luta por direitos. Diferente deste movimento, na disputa dos movimentos sociais há denúncias às condições de subalternidade na qual o camponês sempre esteve exposto e com isto há visibilidade à realidade do campo. Sugere-se que se aproximam dos trabalhadores, principalmente na escola pública do campo, de modo que contribua para a incorporação histórica da luta da terra e da construção da concepção de Educação do Campo vinculada à sua dimensão política e pedagógica. E assim, supere as fragilidades que marcam a realidade do campo brasileiro.

Como mais um movimento opressor, muitas comunidades camponesas sofreram o fechamento de escolas e com isso tornaram-se quase invisíveis para o Estado, que se já não tinha políticas públicas que atendessem as necessidades das comunidades, com o fechamento das escolas só piorou esse quadro de abandono e descaso. Conforme Rosa (2016, p. 14):

Destaca-se na “invisibilidade” deste mundo rural a escola como instituição social, juntamente com a igreja, o posto de saúde, o campo de futebol, o cemitério e o conjunto de moradias são relevantes elementos articuladores das relações sociais que perpassam o modo de vida do rural das comunidades rurais. A organização social deste território e a distribuição de oportunidades educacionais estão relacionadas às políticas públicas direcionadas para atender as demandas destas comunidades, como portadoras de direitos ao acesso à educação, conforme estabelecem os instrumentos legais.

Segundo Freire (1970, p. 29): “ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Mas, se as pessoas estão distantes, numa convivência individualizada e não coletiva, então fica facilitado o processo de opressão, no qual o indivíduo não tem direito à voz, ele somente deve obedecer, inclusive não tem direito de pensar, pois foi ensinado de que sua função é apenas executar; há quem pense por ele. Ainda citando Freire (1970, p. 17):

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora, que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de se pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.

As crianças do campo necessitam de espaços onde sejam ouvidas e incentivadas a manifestarem opiniões, para assim articularem pensamentos de forma a adquirirem condição de realizarem análise de conjuntura sobre os aspectos sociais que as envolvem, conquistando a autonomia como sujeitos individuais que formam um coletivo, efetivando uma socialização adequada. Conforme indicam Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 102):

A imagem de uma criança universal é simultaneamente construída e desconstruída pelas próprias crianças nos contextos sociais e culturais, nas conversas e espaços coletivos. As vozes de outros atores (familiares, educadores, gestores, pessoas da comunidade), apresentando os anseios, as angústias e as expectativas em torno das relações de aprendizagens que, cuidadosas, respeitam as múltiplas relações que compõem cada criança e implicam a Educação Infantil na construção de uma cidadania que considere o grupo geracional das crianças e reafirme sua condição de sujeitos sociais.

### 2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A socialização é um mecanismo de relação entre os sujeitos. No contexto do campo pode-se destacar que a valorização da cultura camponesa é o cerne para a superação da agressividade negativa, tendo em vista o conflito na mediação dos educadores e educandos. Segundo Souza (2018, p. 29):

A escola que está no campo, em sua grande maioria, é a escola rural, construída historicamente com base na ideologia do capitalismo agrário e na ideia de que o campo é um lugar de atraso, com os conteúdos escolares centrados na ideologia de que o Brasil é urbano. Dessa forma, como falar em escolas do campo? Há uma apropriação política do conceito de Educação do Campo sem que o mesmo seja objeto de maior reflexão e apropriação pelas equipes pedagógicas e comunidades que não se encontram organizadas em movimentos sociais. Na realidade, a precariedade da instituição escolar permanece assim como as dificuldades com transporte escolar, materiais didáticos e, especialmente, o acesso à formação continuada de professores. A maior parte dos professores acessa programas de faculdades particulares de ensino e na modalidade a distância, quando se trata da formação continuada.

Primeiramente faz-se necessário compreender a diferença entre as concepções e efetivações de educação rural e do campo, pois temos dois projetos educacionais de sociedade no campo, um que é a concepção da educação do campo construída pelos trabalhadores do campo e o segundo é a educação rural elaborada pela esfera governamental.

A Escola Rural evidencia-se pelo distanciamento entre a comunidade e a escola, padronização do currículo escolar, formações continuadas atendidas desde as demandas das escolas urbanas, fechamento de escolas e a utilização de projetos e programas ligados a entidades que valorizam o modelo de agricultura capitalista. Segundo Santos e Borges (2018, p. 102):

Percebe-se, portanto ações relacionadas à concepção de educação rural, pois estas se voltam aos camponeses forjando necessidades relacionadas à intencionalidade do desenvolvimento econômico do país, a priori. É também uma concepção ligada ao modo de produção capitalista e comprometida fielmente a este modelo. A educação rural é, portanto, uma contradição histórica e muito presente no campo brasileiro.

É importante ressaltar que nem sempre esta perspectiva demanda um olhar apenas sobre a escola pública, e sim, da realidade como um todo. É necessário envolver a comunidade e percebê-la na sua totalidade, sua dimensão política, cultural, social, educacional, de acessibilidade, de trabalho, de lazer, dentre outras. De acordo com Souza (2012, p. 753) “é na tentativa de superar desigualdades e ampliar a discussão de um projeto de país que as práticas educativas coletivas ficaram conhecidas como educação do campo, em oposição à educação rural”.

Concordando com Verde (2004, p. 22) compreendemos que este retrato reflete a emergência de uma política municipal de educação do campo para atender essa demanda (do campo), desde a realidade das crianças para forjar um território com significados à produção da vida coletiva, assim como a autora defende, pois “o agir humano cristaliza-se na identidade com o lugar em que vive – criando uma relação com o território” (VERDE, 2004, p. 22), diferença entre a educação do campo e educação rural, conforme se apresenta, a concepção da “educação do campo tem como questão central o Estado [...], ainda que com vistas a transformá-lo” (MUNARIM, 2014, p. 143).

Souza (2017, p. 344) defende que: “há muito o que provocar e construir para que o campo seja valorizado como lugar de vida, trabalho e diversas experiências

socioculturais. O campo como potencial para solucionar problemas sociais e não somente para funcionar como território do capital e do agronegócio".

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho caracterizou-se por uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa que integrou a técnica de observação participante sistemática e de análise de conteúdo. Nesta primeira técnica os dados obtidos nos grupos em observações e registros servem para replanejar e reorganizar as ações anteriores do pesquisador no sentido de modificar positivamente o contexto no qual esteja inserido (RAUEN, 2002).

Quanto à segunda “a análise de conteúdo se define como um conjunto de técnicas de análise de comunicações e a apostila no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto” (ROVERE, 2016, p. 02). Ainda conforme este autor: este tipo de análise “refere-se ao estudo de textos e documentos. É uma técnica de análise de comunicações, tanto associada aos significados, quanto aos significantes da mensagem” (ROVERE, 2016, p. 02). Em sua aplicação, conforme Rovere (2016, p. 02) “utiliza tanto procedimentos sistemáticos e ditos objetivos de descrição de conteúdos, quanto interferências e deduções lógicas”. Ainda sobre a análise de conteúdo Bardin (1994 apud ROVERE, 2016, p. 04) difere a aplicação dessa técnica na pesquisa quantitativa e qualitativa dizendo que:

A análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, sendo que na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração.

As sessões de Psicomotricidade Relacional foram realizadas em uma escola de uma Organização Não Governamental (ONG) localizada no interior de Itaperuçu/PR - região metropolitana de Curitiba - com alunos do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 9 a 16 anos. Foram realizados 12 encontros, sendo um por semana com duração de 50 minutos. Participaram das sessões 13 estudantes: 6 meninas e 7 meninos.

O material utilizado para a coleta de dados foram as filmagens das sessões. Foram assistidos os vídeos de cada sessão e elaborados relatórios sobre o que aconteceu nelas e analisadas as filmagens, o que caracterizou a análise de conteúdo.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Quanto à socialização do grupo pesquisado, existiam na escola dois extremos: por um lado alunos com uma timidez exacerbada e por outro, alunos impondo-se pela violência (agressividade negativa). No início do trabalho, o grupo de alunos apresentava explicitamente uma agressividade desajustada, pois a maioria se agredia verbalmente e alguns até fisicamente. Aqueles que não entravam nesse ritmo agitado, mostraram-se inibidos sem conseguirem se socializar no grupo, nem em outro ambiente social. Grande parte dos alunos apresentava também dificuldades de aprendizagem e relacionamento, enquanto alguns se expressavam de forma conflitante, outros apresentavam baixa autoestima e isolamento.

Na primeira sessão (material: bola), parte da turma apresentou-se bastante agressiva negativamente, com agressão verbal e física. Outra parte com crianças muito tímidas e retraídas, até apáticas, não participando das brincadeiras e com medo dos colegas que lideravam por meio da agressão. Mesmo mediante um objeto bastante dinâmico como a bola, não ousaram participar das brincadeiras. Conforme Lapierre e Lapierre (2010 apud GUERRA 2014, p. 115): “as crianças que ascendem mais rapidamente à fase da agressividade são as mais novas, menos ousadas, mais isoladas, mais tímidas e dependentes do adulto”.

Com a possibilidade de se expressarem livremente e viverem o prazer no jogo de forma espontânea, os alunos se sentiram aceitos e motivados a buscar formas mais saudáveis de se relacionar com o outro e com o meio. De acordo com Lapierre e Lapierre (2005, p. 67):

[...] as tensões agressivas vão então se resolver num jogo que se tornará cada vez mais simbólico, e a criança vai por isso adquirir progressivamente uma independência que não é submissão cega nem oposição sistemática, mas aceitação ponderada, procura de um compromisso e, se possível, de uma harmonização entre seus próprios desejos com os desejos do outro.

Na terceira sessão, utilizando o material corda, a aluna A que estava bastante apática se dispôs a brincar com a psicomotricista relacional em formação, primeiramente numa relação dual, que em seguida evoluiu para uma relação triangular. Toda a turma entrou em jogo numa disputa corporal com a psicomotricista. Para Lapierre e Lapierre (2010 apud GUERRA, 2014, p. 115): “agredir o psicomotricista relacional é simbolicamente agredir aquele que representa a autoridade, o poder e a frustração do desejo da criança”.

Na quarta sessão (material: bastão), a aluna A entregou simbolicamente sua filha para a psicomotricista, numa demonstração de confiança e necessidade de proteção, pois os demais estudantes estavam extravasando sua agressividade batendo os bastões no chão e nas paredes - com toda força possível - e no confronto corporal com a psicomotricista relacional. Conforme Guerra (2014, p. 116):

A agressividade se configura como pulso de vida - na medida em que é um de seus componentes - e na sua expressão simbolizada e construtiva traz saúde psíquica. No início, a agressividade é expressada de forma disfarçada, mas, aos poucos, a criança assume seu desejo de agredir o adulto. O jogo, inicialmente, é feito por meio dos objetos e, com o tempo, a criança diminui as distâncias até chegar ao confronto corporal. Novamente, ressalta-se que é importante traçar alguns limites para que a disponibilidade não aceda à permissividade. É isso que se busca nas sessões de Psicomotricidade Relacional, ou seja, que a criança possa afirmar a sua identidade diante do adulto de forma simbólica, mas de tal maneira que não necessite transgredir em seu dia a dia. O psicomotricista relacional disponibiliza o seu corpo, símbolo de seu poder, para ser alvo da transferência da criança.

Na quinta sessão, realizada com tecidos, as crianças criaram um jogo sensório-motor de meninas contra meninos, lutando simbolicamente e demonstrando um ajuste positivo da agressividade manifestada na primeira sessão. Segundo Guerra (2014, p.115):

Essas agressões não são, portanto, gratuitas. O que aparentemente soa como uma ação sem motivo é carregada de motivações inconscientes, às quais a criança obedece cegamente, pois a barreira do recalque ainda está em formação. Ela justifica sua agressão por meio de produções imaginárias, que expressam a maneira como conscientemente sente o adulto, tornando-o o lobo, o leão, o jacaré - e mais adiante o policial, a bruxa, o fantasma, ou seja, símbolos da repressão social - a quem ela deve combater.

Nessa sessão houve mudanças significativas no comportamento dos alunos, não somente nas sessões de Psicomotricidade Relacional, mas também na escola, na participação nas aulas, conforme relato da professora. De fato, como indicam

Lapierre e Aucouturier (2012, p. 103): “o desejo profundo da criança é ser livre [...]. É somente nessas condições que a criança, podendo assumir o seu desejo, estudará com prazer, com dinamismo e com alegria (...) sem saber que está estudando”.

Em relação à agressividade, percebemos que na medida em que o grupo pôde expressar sua demanda agressiva e brincar com ela, tendo o psicomotricista relacional como parceiro no jogo, as tensões foram diminuídas e a agressividade simbolizada e canalizada para o investimento na construção criativa e na proatividade. Conforme afirma Guerra (2012, p. 56 apud GUERRA, 2014, p. 51):

[...] aceita-se a agressividade e brinca-se com ela - com a do psicomotricista relacional e com a do outro -, com o auxílio de objetos mediadores dessa relação. Utilizam-se estratégias de jogo que facilitam a sua expressão para que essa pulsão encontre formas simbólicas e construtivas de se expressar e transformar-se numa produção socializada e construtiva. A criança ajusta positivamente sua agressividade, simbolizando-a.

Na sexta sessão (material: jornal), houve cumplicidade, disputa e defesa; com o envolvimento de todos, mesmo em brincadeiras que por vezes concentravam-se em relações duais. Nessa etapa da pesquisa as crianças começaram a desenvolver relações mais afetivas. Segundo Hermida e Barreto (2013, p.147 apud GUERRA, 2014, p. 100):

A afetividade domina desde a esfera instintiva à sensibilidade corporal, onde se originam as sensações de prazer e de dor, com seus correspondentes estados afetivos sensoriais (agradáveis ou desagradáveis), as dimensões corporais da afetividade como o humor e o temperamento e ainda os afetos mais nobres e mais diferenciados, (...) como o sentido estético, moral e religioso.

Na sétima sessão, quando foram utilizadas caixas de papelão, os alunos disputaram a criança B, que era bastante rejeitada anteriormente pelo grupo, por expressar sua agressividade de forma negativa. Conforme Guerra (2014, p. 57): “em um ambiente mais afetivo e acolhedor, a criança se sente mais confiante e encorajada a fazer as conquistas necessárias ao seu desenvolvimento”.

Na décima sessão, com todos os materiais exceto jornais, percebeu-se em todo o grupo a realização de jogos simbólicos que expressavam o desejo de ser disputado, de “devoração”, validação e força. Mais uma vez aparece o ajuste positivo da agressividade. De acordo com Guerra (2014, p. 51):

Cabe ao psicomotricista relacional jogar com esse conteúdo e, por meio de sua intervenção, reconhecer a agressividade da criança como expressão saudável de vida e de desejo. Cabe também a ele auxiliá-la, por meio de sua modulação tônica, a ajustar sua agressividade da destruição para a construção, da agressão para a agressividade. Nesse processo, o psicomotricista relacional não culpabiliza e nem tolhe as ações da criança, ao contrário, aceita-as e reconhece-as como legítimas. No entanto, é de sua incumbência ajudá-la a baixar suas tensões psíquicas para que possa expressar-se por meio da agressividade de forma socialmente aceita. Há casos em que não é necessário aparar os excessos, pelo contrário, o psicomotricista relacional incentiva a criança a ousar e a ajuda a encontrar a confiança em si para que possa assumir seus desejos perante o outro.

No décimo segundo encontro, novamente com todos os materiais exceto os jornais, percebeu-se todos os estudantes envolvidos em jogos simbólicos com criatividade, obedecendo às regras, respeitando os colegas, com ajuste positivo da agressividade, condição fundamental para a socialização politicamente correta. Para Guerra (2014, p. 50):

Dessa forma, pode, por meio da expressão simbólica, enfrentar medos, vencer obstáculos, superar desafios, lidar com sentimentos e emoções difíceis sem correr os riscos que uma situação da realidade pode trazer. Em resumo, a criança ao representar simbolicamente a realidade, pode lidar com ela de uma maneira mais tranquila, menos angustiante.

Ao término da pesquisa pudemos verificar a eficácia e os benefícios proporcionados pela intervenção da Psicomotricidade Relacional na desconstrução de comportamentos socialmente inadequados e na construção de uma verdadeira socialização, na qual a criança existe no olhar e no desejo do outro e enxerga-o como uma possibilidade de parceria e não de ameaça, seja na escola ou fora dela.

A agressividade, antes destrutiva pôde ser canalizada para investimentos mais construtivos e relacionados à pulsão de vida, o que contribui, por sua vez, para a elevação da autoestima, fundamental para um relacionamento com diálogo assertivo e uma consequente socialização saudável. O diálogo tônico foi importante para o ajuste positivo da agressividade, uma vez que possibilitou uma relação afetiva entre todos, que anteriormente relacionavam-se por via da agressão e hostilidade, com distanciamento físico. Conforme Guerra (2014, p. 47):

A base da intervenção psicomotora relacional é o diálogo tônico, pois a capacidade de encontrar-se com o outro corporalmente põe em jogo os estados emocionais do sujeito. O diálogo tônico supõe que duas ou mais pessoas se relacionem por meio de nuances corporais e estabeleçam entre si um acordo que possibilite uma ressonância corporal. O diálogo tônico requer disponibilidade corporal para se engajar afetivamente com o outro.

Esta intervenção colaborou para a melhora da autoestima dos sujeitos envolvidos, levando-os a sentirem-se participantes do coletivo que formava a turma. Segundo Setton (2015, p. 720): “trata-se de entender esse agente não mais como mero suporte mecânico, mas como capacidade expressiva, um sujeito que se perceba no outro e que os dois sejam seres igualmente atravessados pelo mesmo mundo”.

Desde a terceira sessão com as cordas, percebemos o envolvimento de jogos com disputa corporal, o que gradualmente evoluiu para a criatividade e parcerias, bastante nítidas a partir da quinta sessão com os tecidos. Na última sessão todos estavam se relacionado de forma amigável, sem deixar de lado as disputas e o confronto corporal, mas, mantendo isso de forma simbólica, respeitando as regras acordadas para o espaço da sessão. Segundo Guerra (2014, p. 49):

Quando a criança passa a manejar os símbolos e signos de maneira consciente, e com uma intenção clara, consegue se distanciar da realidade e “fazer de conta”. A fantasia promovida pelo ato de brincar possibilita que a criança lide com os acontecimentos do presente, projete-se no futuro e relembre situações do passado, reelaborando-as na situação de jogo.

Observamos que a intervenção da Psicomotricidade Relacional colaborou para ressignificação de conteúdos emocionais, os quais dificultavam as relações sociais dos alunos envolvidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa foi possível identificar as influências das sessões de Psicomotricidade Relacional na socialização de alunos de uma escola localizada no campo, atingindo assim o objetivo dessa investigação e atendendo-o satisfatoriamente.

A cada sessão observamos o avanço dos estudantes em direção à ressignificação da agressividade negativa em agressividade positiva, principalmente após a sessão de bastões, quando apareceu a criatividade e o diálogo tônico. Na última sessão foi nítida a evolução do grupo, concretizando a internalização de regras, o controle do tônus, a assertividade na comunicação, a criatividade nos jogos sensórios-motores e simbólicos.

Percebemos que a Psicomotricidade Relacional possibilitou a socialização por meio da desconstrução de comportamentos socialmente inadequados e a construção de uma verdadeira socialização, na qual a criança existe no olhar e no desejo do outro, enxergando-o como parceiro e não como ameaça. A agressividade, antes destrutiva, pôde ser canalizada para investimentos mais construtivos e relacionados à pulsão de vida, o que contribuiu, por sua vez, para a elevação da autoestima, fundamental para um relacionamento com diálogo assertivo e uma consequente socialização saudável.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1970.

GUERRA, Ana Elisabeth Luz. **Psicomotricidade Relacional e a psicopedagogia**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2014.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. Curitiba: Ed. UFPR, 2005.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Fortaleza, Ed. RDS, 2012.

MUNARIM, Antônio. **Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais**. In: PALUDO, Conceição. Campo e cidade: em busca de caminhos comuns. Pelotas: UFPel, 2014. p. 137 – 158

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2002.

ROSA, Maria Arlete. **Educação do Campo e seus desafios diante do rural da região metropolitana de Curitiba**. In: SOUZA et al. (orgs.). Escolas públicas no/ do campo letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba, PR. Editora UTP, 2016.

ROVERE, Renata Lèbre La. **Metodologia de Dissertação II**. IE/ UFRJ. Rio de Janeiro, RJ. Editora UFRJ, 2016. Disponível em:  
[http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/191220164616\\_Aula6Metodologia2016.pdf](http://www.ie.ufrj.br/intranet/ie/userintranet/hpp/arquivos/191220164616_Aula6Metodologia2016.pdf). Acesso em 14 de janeiro de 2019.

SANTOS & BORGES. **A escola pública, sujeitos e usos da terra**: o município de Almirante Tamandaré e as perspectivas para um diálogo com os princípios da educação do campo. In: SOUZA et al. (orgs.). Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político Pedagógico. Curitiba, PR. Editora UTP, 2018.

- SETTON, Maria Graça Jacinto. **Teorias da socialização:** um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. In: USP, Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa. São Paulo, SP. Editora USP, 2015. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br//2016/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Pesquisa-v42-n-2016.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2019.
- SILVA, PASUCH e SILVA. **Educação Infantil do Campo.** São Paulo, SP. Editora Cortez, 2012.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Política Educacional em Contextos de Ampla Extensão Territorial:** Primeiras Indagações. In: SOUZA. Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley (orgs.). Educação do Campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017 (no prelo).
- VERDE, Valéria. Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento.** Curitiba: IPARDES, 2004.