

## DA AGRESSIVIDADE À VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO JOGO ESPONTÂNEO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL PARA O AJUSTE DE COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NA CRIANÇA

Rosalina Rocha Araújo Moraes<sup>1</sup>  
Regina Daucia de Oliveira Braga<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo discute a agressividade destrutiva na criança em ambiente escolar, destacando contribuições do jogo simbólico no brincar espontâneo em Psicomotricidade Relacional para ajustar esse tipo de comportamento. Analisa o caso de um menino de 3 anos atendido em sessões de Psicomotricidade Relacional por seis meses em uma creche pública municipal de Fortaleza, Ceará. Na intervenção psicomotora relacional ficou clara a pulsão agressiva destrutiva da criança, caracterizando um comportamento violento dirigido ao espaço, aos objetos, aos seus pares e aos adultos (psicomotricistas relacionais). Ao ter oportunizado um espaço seguro para expressar simbolicamente essa violência, a criança encontra um movimento mais ajustado, passando a se relacionar de forma mais harmônica com colegas e adultos. Isso gera resultados positivos como sua aceitação entre os pares; a construção de laços afetivos com adultos e crianças, melhor concentração, interesse e participação no cotidiano da creche; preocupação e cuidado com os colegas; compartilhamento de brinquedos e resolução de problemas sem uso de medidas físicas etc. Notou-se que a agressividade contida, culpabilizada, antes expressa de forma violenta, foi sendo canalizada para ações positivas a partir das vivências simbólicas. Ao término da intervenção psicomotora relacional a criança apresentou significativa evolução em relação ao comportamento violento inicial, do que se conclui que o jogo simbólico evocado no brincar espontâneo, promovido na intervenção psicomotora relacional, contribuiu fortemente para o ajuste de comportamentos agressivos destrutivos na criança.

**Palavras-Chave:** comportamento agressivo, creche, jogo espontâneo, Psicomotricidade Relacional.

### INTRODUÇÃO

Comportamento agressivo na infância, assunto recorrente nas rodas de conversa entre professores no cotidiano escolar, vem se construindo como um tema importante na educação infantil. A violência parece se instalar cada vez mais cedo, desencadeada, muitas vezes, pelas condições ambientais pouco favoráveis ao sadio desenvolvimento da criança. Dezan e Mishima-Gomes (2012, p. 123) destacam que “na sintomatologia infantil é de suma

---

<sup>1</sup>Doutoranda em educação (UFC). Mestra em educação - formação de professores (UECE). Especialista em psicomotricidade relacional (FACEL/CIAR). Graduada em pedagogia (UECE). E-mail: rosalina28@gmail.com.

<sup>2</sup>Mestranda em Educação (UNILOGOS). Especialista em: psicomotricidade relacional (FACEL/CIAR); educação especial (UVA); atendimento educacional especializado (UFC). Graduada em pedagogia (UVA). E-mail: daucia2013@gmail.com

importância que o ambiente em que a criança está inserida seja considerado”. Ao que nos parece, o comportamento agressor na infância constitui um sintoma fortemente influenciado pelo contexto social pós-moderno de ritmo frenético, alto volume de informações, múltiplas cobranças e pouco afeito às subjetividades.

O processo visivelmente acentuado de “tecnologização” das relações humanas favorece, contraditoriamente, à aproximação e ao afastamento das pessoas. A mesma tecnologia que se propõe a aproximar as pessoas virtualmente, favorece processos de isolamento, afastando-as não apenas fisicamente, mas sobretudo afetiva e emocionalmente. Nesse contexto, os sujeitos, incluindo as crianças, passam boa parte de suas vidas isolados uns dos outros, alheios à experiência de estar com o outro. Benjamin (1987) alerta para o empobrecimento da experiência, argumentando que o modo como as coisas estão organizadas favorecem que nada nos aconteça, ou seja, que não tenhamos experiências. Larrosa (2002) nos lembra que o bombardeio de informações que recebemos cotidianamente não nos deixa espaço para a experiência. Com isso, a informação não apenas desfavorece a experiência, como se constitui em uma “antiexperiência”.

A “não-experiência” tende a levar o sujeito ao isolamento, à introspecção. Dezan e Mishima-Gomes (2012, p. 123) afirmam que “Um estado de introversão consiste em uma fonte importante e comum da agressão real[...]” que, neste caso, constitui uma reação ao mundo exterior e “[...]pode ser compreendida como um sintoma de medo”.

No contexto educacional atual, permeado pela violência, há uma crescente preocupação com a agressividade, que no senso comum é às vezes confundida com violência. Neste sentido, é oportuno dissipar essa confusão e esclarecer que muito embora esses dois conceitos estejam associados, constituem-se como eventos distintos. A agressividade é inerente à condição humana e não necessariamente é negativa. Já a violência caracteriza-se pelo descontrole das pulsões de agressividade acompanhado de uma carga fortemente negativa e destrutiva.

Acompanhada da preocupação com a violência, a sociedade, incluindo a escola, quase sempre trata a agressividade de forma repressora, esperando, com isso, inibir a violência. O contrário, porém, acontece, pois como alerta Vieira (2015), a violência é resultado de uma agressividade mal vivida, reprimida, contida, que quando liberada pode ser expressa de forma violenta. Se a agressividade infantil não é bem canalizada, portanto, pode vir a tornar-se violência. Mas o que fazer para interceptar esse desvio da agressividade? Como prevenir comportamentos violentos no ambiente escolar? Está claro que a repressão, estratégia comumente utilizada na escola, não é um caminho viável.

A violência é um forte componente afetivo. Portanto, entendemos que o ajustamento do comportamento agressivo, assim como a prevenção da violência, passa pela dimensão afetivo-emocional. Nos parece que a escola não apenas negligencia como nega e rechaça essa dimensão do sujeito, do mesmo modo que nega e reprime a agressividade infantil. Assim, é preciso que indaguemos sobre as possibilidades de manejo da agressividade dos estudantes pela escola.

A experiência como psicomotricistas relacionais tem nos mostrado que essa prática pode oferecer uma resposta às angústias vivenciadas na escola em decorrência da agressividade infantil. A Psicomotricidade Relacional, criada na França por André Lapierre e Anne Lapierre após meados do século XX e difundida no Brasil a partir da década de 1980, constitui-se em uma prática baseada no jogo espontâneo e na comunicação tônica. Permite ao indivíduo expressar suas dificuldades relacionais e ressignificar experiências (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002), superando medos e limitações ocasionadas por questões de ordem emocional e psíquica. Trata-se de uma proposta que visa potencializar o que cada indivíduo possui de positivo, desviando o foco da falta e do negativo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004). Assim, esse estudo busca investigar as contribuições do jogo simbólico no contexto da psicomotricidade relacional para o ajuste de comportamentos agressivos na criança.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista a subjetividade patente às relações que se estabelecem no contexto investigado e a opção pelo foco em uma criança com queixa de comportamento violento, a iniciativa se identifica como uma pesquisa de abordagem qualitativa com estudo de caso, na perspectiva de Chizzotti (2014). Essa estratégia metodológica, que segundo o autor é muito difundida nas áreas clínica, educacional, jurídica, empresarial sanitária e jornalística; “objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes [...]” (CHIZZOTTI, 2014, p. 135).

Destacamos, ainda, o uso, nesta iniciativa, de princípios do método clínico que, de acordo com Gil (2008, p. 17), se baseia “[...] numa relação profunda entre pesquisador e pesquisado [...] se apoia em casos individuais e envolve experiências subjetivas.”.

O conjunto de dados analisados resulta das “guias de observação da criança”, instrumental usado pelo psicomotricista relacional logo após o encerramento das sessões para registrar as considerações do psicomotricista sobre o comportamento de cada criança na

sessão; e, de fotografias e vídeos<sup>3</sup> produzidos durante as sessões de psicomotricidade relacional por outro psicomotricista relacional que assume, exclusivamente, essa função.

## **AGRESSIVIDADE, AGRESSÃO, VIOLÊNCIA: VAMOS CONVERSAR SOBRE ESSES TERMOS?**

O tom perscrutador do título desse tópico anuncia possibilidades de se jogar com as ideias relacionadas a esses três termos. Objetiva claramente chamar a atenção para as relações equivocadas que comumente se faz, no senso comum, entre eles. Consideramos importante, portanto, antes de iniciarmos a discussão propriamente, aclarar as ideias acerca de agressividade, agressão e violência.

A agressividade se expressa em reações verbais, corporais ou de outra natureza. Essa reação pode, ou não, constituir uma violência. A que se deve essas reações? É Bernard Charlot (2007) que responde. Para o autor, a reação agressiva é ocasionada pela “frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) [...]” (CHARLOT, 2007, p. 127). No que a agressividade se difere da agressão e da violência?

É também desse autor que pinçamos a distinção entre agressividade, agressão e violência. Ele atribui à agressão uma carga negativa, o que não ocorre com a agressividade. Assim, define a agressão como “[...]um ato que implica uma brutalidade física ou verbal” (CHARLOT, 2007, p. 128). Portanto, uma vez que a agressividade se reveste dessa negatividade e dureza, ela passa a ser agressão ou ato agressivo. Já a violência constitui uma marca desse ato agressivo. Deste modo, a agressão,

[...] enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. Mas parece pertinente distinguir a agressão que utiliza a força apenas de maneira instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça (como a extorsão para apossar-se, por exemplo, de tênis, bonés ou outro qualquer pertence pessoal de alguém: se a vítima não resiste, não é ferida) e a agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado, com uma espécie de prazer de causar mal, de destruir, de humilhar. (CHARLOT, 2007, p. 128).

A agressividade, portanto, não se reveste da negatividade, como ocorre com o ato agressivo/agressão e a violência. Todavia, a agressividade mal vivida pode transformar-se em

---

<sup>3</sup> A psicomotricidade relacional tem como orientação metodológica fundamental a filmagem dos atendimentos, integralmente. Esse registro é sigiloso e só pode ser realizado por outro profissional psicomotricista relacional que não pode interferir na sessão, mantendo-se, durante toda a sessão, em um local fixo, estratégico e discreto dentro do *setting*, porém, visível a todos os participantes, que por sua vez são esclarecidos sobre a função desse profissional e do procedimento de registro filmográfico.

uma força negativa e destruidora. Daí decorre a importância de pensarmos em modos de trabalhar positivamente a agressividade infantil.

Grossi (2005) complementa essa compreensão ao definir agressividade como um importante elemento do aprendizado e da conquista de desejos; e agressão como uma manifestação violenta da agressividade. Conceitos revisitados, passamos agora a discutir sobre a compreensão de agressividade no domínio da psicomotricidade relacional.

### **A agressividade infantil sob o prisma da psicomotricidade relacional**

Há distintos posicionamentos teóricos a partir dos quais podemos analisar a agressividade. A abordagem da sociologia, adotada por Charlot, e da psicomotricidade relacional, da qual trataremos a seguir, são dois exemplos. Diferentes também são os lugares/espacos/ambientes e relações de onde se opta por olhar para essa questão. Aqui, reportamo-nos à agressividade infantil situada no ambiente escolar, e adotamos um entendimento que, embora inspirado na psicanálise, é próprio da Psicomotricidade Relacional, abordagem teórico-prática na qual se inscreve essa pesquisa.

Em uma acepção de senso comum a agressividade constitui, para a grande maioria das pessoas, uma expressão de violência, e provavelmente por isso seja tão incômoda. Como foi destacado, agressividade e violência são fenômenos distintos. É possível prevenir os atos agressivos e a violência, todavia não há como refrear a agressividade, pois como afirma Winnicott (1977, 1999) ao longo de sua obra, a agressividade é intrínseca ao homem.

Lapierre e Lapierre (2002, p. 56) situam o aparecimento das pulsões agressivas no bebê e ressaltam que “a agressividade que as crianças manifestam entre si é, frequentemente, a recondução da agressão que não puderam exercer contra o adulto” seja ele uma figura parental ou um substituto dessa figura.

Esse adulto substituto do “outro primordial” (FERNANDES, 2000), ou seja, da figura parental, pode ser o psicomotricista relacional, que durante o atendimento se constitui como o cuidador da criança, uma vez que ela está sob sua tutela. O adulto, nessa situação, é objeto do desejo da criança. Todavia, a frustração da criança decorre da impossibilidade de possui-lo inteiramente para si. A posse, seja desse adulto ou de um objeto, é, segundo Lapierre e Lapierre (2002) a única forma de agressividade observada nos bebês antes dos 18 meses. Só a partir daí as reações de agressividade se diversificam. Os autores observam que no setting há uma mudança drástica relacionada à agressividade a partir dos 18 meses. A busca por uma relação afetiva fusional com o adulto, marcante no comportamento da criança até então, vai

ceder lugar a uma relação conflituosa, onde atos agressivos como bater e puxar cabelos são dirigidos ao adulto, neste caso, o psicomotricista relacional.

O ato agressivo, afirmam, é comum em qualquer grupo de crianças nessa faixa etária e independe da postura do profissional. Ou seja, não são reações provocadas pelo outro. Lapierre e Lapierre (2002) lembram que o setting é um ambiente permissivo e permeado pelo simbolismo, portanto, favorável a esses comportamentos agressivos. Sendo assim, consideram que “[...] essa agressividade contra o adulto é uma fase normal, habitual e provavelmente necessária da evolução psicológica da criança” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 52).

Nessas situações, a intervenção do psicomotricista relacional se faz de suma importância. Exige-se, portanto, a habilidade do profissional na condução da situação para um jogo simbólico, de modo a pôr um limite sem repreender ou culpabilizar a criança, pois “[...] a repressão dessa pulsão agressiva não faria mais do que devolvê-la ao inconsciente sem permitir sua elaboração” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 52) e isso se converteria, mais tarde em violência expressa em um espaço não simbólico, como é o caso da escola. Essa repressão é uma das preocupações de Donald Winnicott quando afirma que o risco social relacionado a esse fenômeno não está “[...] na agressividade do homem, mas na *repressão da agressividade pessoal nos indivíduos.*” (WINNICOTT, 1958 apud DIAS, 2000, p. 12, grifo do original).

O processo de individuação se alimenta, em grande escala, da agressividade. Neste sentido, Lapierre e Lapierre (2002, p. 54), ao discutirem a relação da criança com a mãe, pontuam que uma reação agressiva da criança pode estar relacionada a uma demanda afetiva não suprida, cujo atendimento é reivindicado por meio do ato agressivo. Ao contrário, esse tipo de reação também pode ser provocado por situações de possessividade e superproteção materna, o que suscitaria na criança “[...] um desejo agressivo de liberdade”. Nesta última situação, notamos o esforço da criança na direção da constituição da identidade.

Nesse processo de construção identitária, a oposição ao desejo do adulto vai funcionar como mecanismo de diferenciação entre a criança e o outro. Essa oposição, muito notada na utilização do “não”, do “não quero” e do “não vou”, é sistemática, levando a criança ao extremo de negar o próprio desejo (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002) em prol de sua autoafirmação.

Para a psicomotricidade relacional, a agressividade é condição da existência. Como afirma Lapierre e Lapierre (2002, p. 57), “contrariamente a Freud, que situa a agressividade entre as pulsões de morte, a consideramos como uma pulsão de vida”. Se a entendemos como pulsão de vida, como e por que tentar dizimá-la? Aconselham os precursores da

psicomotricidade relacional que a agressividade não pode “[...] ser culpabilizada e reprimida no inconsciente, mas assumida e dominada pelo eu consciente, para ser orientada em investidas positivas e construtivas, ao invés da destruição e da violência. Como fazer isso? É sobre esse ponto que passaremos a refletir no próximo tópico.

## **PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DO JOGO ESPONTÂNEO PARA O MANEJO DO COMPORTAMENTO AGRESSIVO NA CRIANÇA**

As queixas sobre comportamentos agressivos das crianças são recorrentes em ambientes coletivos de educação. Isso ocorre em qualquer etapa e em qualquer tipo de instituição. A violência, portanto, não respeita normas nem se restringe a grupos etários ou sociais. Há ainda que se registrar que, em se tratando de violência escolar, o professor e outros profissionais também figuram como autores de ações agressivas e violentas, tanto contra os estudantes, como contra seus pares.

Em se tratando da diversidade em torno da violência, Charlot identifica três tipos apenas em relação ao ambiente escolar: a violência “dentro da escola”, a “violência na escola” e a “violência da escola”. A síntese apresentada pelo autor acerca dessas três expressões é bastante esclarecedora:

A violência “dentro da escola” pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência “na” escola remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades da instituição escolar para entendê-la. Por fim, a violência “da” escola é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência “simbólica” (por exemplo, palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno). A violência “da” escola ocorre “na” escola e “dentro da escola”, mas pode acontecer que ultrapasse os muros do estabelecimento (quando ocorre nas relações com as famílias e com a comunidade a seu redor). (CHARLOT, 2005, p. 20).

Geralmente as reclamações de pais e profissionais acerca da violência na escola envolvem relatos de desrespeito às normas, rebeldia, agressão física ou verbal entre estudantes, entre eles e os docentes ou entre eles e funcionários. Aqui, nos limitamos a tratar da violência dos estudantes e canalizamos o debate no contexto da educação infantil.

Nesse cenário, as posturas dos adultos não diferem muito do que ocorre em outras etapas educacionais. Comumente o procedimento mais adotado, face a um comportamento agressivo, é a repressão. Aqui chamamos a atenção não só para as condutas agressivas e

violentas, mas para a agressividade propriamente enquanto característica humana. A escola não rechaça apenas a violência ou o ato agressivo, ela tenta de todas as maneiras apagar as marcas da agressividade infantil. Um exemplo emblemático é a dificuldade da escola de lidar com o movimento das crianças tentando, a todo custo, contê-las, sob ameaça de que vão se machucar, vão ficar de castigo, vão ficar sem recreio etc.

Já vimos anteriormente, que reprimir essa forma de expressão das crianças, tornando-as culpadas, não é um caminho interessante. Ao fazer isso se desperdiça oportunidades únicas de comunicação, de conhecimento sobre os verdadeiros anseios das crianças e de canalização dessa energia agressiva para atividades positivas. Assim, se torna necessário pensar estratégias de ajuste de posturas agressivas.

O que fazer então para se ter resultados mais positivos e efetivos quando se trata de crianças com comportamentos agressivos violentos? Uma possibilidade é lançar mão de estratégias de apoio pedagógico. A psicomotricidade relacional é uma dessas possibilidades, apontada por Gusi (2013, p.137) como uma prática que possibilita “um tempo e um espaço para que o indivíduo vivencie seus medos, fantasias, agressividade, afetividade, criatividade, limite, desculpabilização na relação com o adulto, socialização, poder, prazer no brincar, simbolismo, aspectos motores, espontaneidade, autoestima, etc.”.

Esse espaço precisa ser garantido também ao professor, que assim se beneficia de uma oportunidade de nutrição afetiva, de ressignificação de suas experiências, disponibilizando-se à reflexão, tanto no âmbito pessoal, como no profissional. Na base de todo o trabalho psicomotor relacional está o jogo simbólico que assume fundamental importância nessa prática interventiva, pois é por meio dele que “o psiquismo se desnuda e se revela através de suas atuações corporais, dentro do simbolismo das brincadeiras, nas quais o real e a fantasia se confundem e novos personagens e destinos são traçados.” (BATISTA; VIEIRA, 2013, p. 53).

A importância do jogo para o desenvolvimento humano foi amplamente explorada por diversos teóricos das ciências humanas e sociais. Para a psicomotricidade relacional, o jogo é expressão primária do inconsciente, sendo, para a criança “[...] uma terapia natural, instintiva e espontânea.” (LAPIERRE, 2010, p. 256). O jogo proporciona à criança, entre outros benefícios, um bom desenvolvimento psicomotor e socioemocional.

Como situam Batista e Vieira (2013, p. 51), “em psicomotricidade fala-se enfaticamente da importância do jogo espontâneo e do prazer de brincar”. Esse jogo espontâneo constitui terreno fértil para a revelação do simbólico. No contexto específico do setting de psicomotricidade relacional, o jogo é espontâneo e fundado no diálogo tônico e no

corpo. “Baseia-se no princípio do prazer e provoca a manifestação livre do universo imaginário, que será conduzido de forma a expressar-se através de atos simbólicos, portanto, fora dos princípios de realidade” (BATISTA; VIEIRA, 2013, p. 52).

O jogo constituiu um dos temas sobre o qual se debruçou Piaget (1978), cuja obra carrega valor singular no que diz respeito à compreensão do jogo. É com base na teoria piagetiana do desenvolvimento que Munari (2010, p. 128) explora a noção de jogo simbólico:

Mas a própria existência do jogo de imaginação ou de ficção, que tem um papel capital no pensamento da criança, mostra que o pensamento simbólico ultrapassa o “in consciente” e é por isso que chamamos de “jogo simbólico” essa forma de atividade lúdica. Sem dúvida existem no domínio do jogo infantil manifestações de um simbolismo mais oculto, revelando no sujeito preocupações que, às vezes, ele próprio ignora. Toda uma técnica de psicanálise do jogo foi mesmo elaborada pelos especialistas da psicanálise

Diversos autores se ocupam da discussão sobre o conceito de jogo e os tipos distintos, a exemplo de Piaget (1978) que os classifica em três categorias de acordo com as fases de desenvolvimento infantil: jogos de exercícios ou sensório-motores; jogos simbólicos ou faz-de-conta; jogos de regra. Aqui nos interessa, de modo específico os jogos simbólicos, um dos principais elementos com os quais a psicomotricidade relacional opera. Piaget afirma que o jogo simbólico reflete o pensamento egocêntrico em estado puro.

Brenelli (2011, p. 91) destaca que o jogo simbólico está circunscrito ao aspecto figurativo e não operativo. Por exemplo, “no brincar de trem a criança utiliza seu conhecimento habitual de trem e aplica à situação lúdica; seu conhecimento a respeito de trem, no entanto, em nada muda”. Todavia esse tipo de atividade se constitui estruturante para a criança, que por meio do faz-de-conta pode experimentar diferentes papéis e moldar a realidade conforme suas necessidades. Através do jogo simbólico se dá uma “assimilação deformante” da realidade, permitindo à criança a substituição de objetos e a realização de analogias, reintegrando então “[...] fatos e situações vividas, equilibrando-se afetiva e cognitivamente, uma vez que elabora conflitos. Favorece o desenvolvimento da linguagem e tem um papel importante na evolução da narrativa.” (BRENELLI, 2011, p. 92).

A partir dos dois anos de idade, a criança sai da fase de percepção simples da realidade onde necessita do contato direto com o real, para atingir um nível de representação que perpassa pela imitação, papel da função simbólica. Nesse momento, a criança inicia um processo mental que permite representar o mundo na sua cabeça. Batista e Vieira (2013, p. 46) notam que “pelo viés do jogo simbólico, a criança, o adolescente e o adulto integram o mundo em si”. Ou seja, elabora a realidade ao vivenciá-la simbolicamente. Neste sentido,

afirma que é no brincar simbólico, onde finge ser outro, que a criança vai se tornando ela própria (CARVALHO, 2001 apud BATISTA; VIEIRA, 2013).

O simbolismo permeia o brincar espontâneo proposto pela psicomotricidade relacional. Neste sentido, no processo de intervenção junto à criança, o psicomotricista deve explorá-lo exaustivamente, vejamos:

[...] o fato de encontrar nesta atividade condições favoráveis aos dizeres conscientes e inconscientes, do real e imaginário, que sem as restrições da censura, permitem aflorar, de forma livre, comportamentos que expressam liberdade de expressão, de afirmação da identidade, de relações com o prazer, com regras, com o desejo, com os limites, possibilidades de interação permissividade e integração das experiências vivenciadas, transformadas em pensamentos, artes, atos e atitudes. (BATISTA; VIEIRA, 2013, p. 20).

O movimento de associação com a realidade, que ocorre no âmbito do jogo simbólico, facilita a diminuição da distância entre ação e pensamento. Se constitui como um lugar/espço de segurança para a criança viver aquilo que quando manifesto no real pode sofrer represália, como, por exemplo, o ato agressivo.

Batista e Vieira (2013) vêm reforçar este entendimento, afirmando que por meio do jogo simbólico corporal, o desejado e o proibido não têm consequências reais, uma vez que nesse espaço é permitido atuar livremente, sem censuras, liberando naturalmente parte da culpa que se tenha ou que se possa sentir, ajudando assim, na desmistificação de fantasmas anteriores. Diante do exposto, acrescentamos que a utilização do jogo simbólico parece constituir um recurso eficaz que proporciona à criança o enfrentamento de seus conflitos. Na sequência, passamos a refletir sobre as contribuições do jogo simbólico, a partir do relato de atendimento a uma criança com queixa de comportamento agressor.

## **RELATOS DE UM CASO**

O caso que passaremos a relatar a partir daqui foi estudado ao longo de um semestre letivo no qual realizamos um trabalho de intervenção lúdica, visando a promoção do desenvolvimento e aprendizagem, com um grupo de dez meninos e meninas entre três e quatro anos de idade de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará, onde ocorreram os atendimentos.

Max, o caso investigado, foi atendido em dezoito sessões de Psicomotricidade Relacional, realizadas semanalmente ao longo de um semestre letivo, tendo cada uma a duração média de uma hora. Nas sessões utilizam-se estratégias e instrumentos para registro

grupal e individual. O material que subsidiou o estudo, todavia, é específico sobre essa criança, o que significa que não teceremos considerações acerca da intervenção grupal, a não ser que sejam necessárias para a compreensão do caso analisado.

A instituição que atende apenas crianças em idade de creche fica localizada no bairro conjunto Palmeiras, em uma região da periferia fortalezense, bastante comprometida social e economicamente. A comunidade local sofre com a pobreza e violência, essa última acarretada pelo domínio do tráfico e pelas disputas territoriais entre facções criminosas. Registre-se ainda a falta de assistência adequada por parte do Poder Público nas diferentes áreas sociais. O CEI tem uma estrutura assemelhada a um galpão com cinco salas semiabertas (com meias paredes). Max faz parte da turma Infantil III, onde são atendidas as crianças entre um e três anos.

Considerando que o CEI não possui nenhuma sala fechada e ampla que pudesse funcionar como *setting*, buscamos na vizinhança um espaço disponível e organizamos o *setting* em uma sala cedida pelo Centro Social Urbano (CSU) do bairro, instituição que presta atendimentos sociais diversos à comunidade. O ambiente, embora nem tão ventilado e iluminado como deveria ser, era fechado e seguro, impedindo os olhares externos. Isso propiciou segurança, privacidade e contenção às crianças, elementos fundamentais à vivência e ressignificação de conteúdos emocionais evocados naquele espaço.

Ainda que o trabalho interventivo com a Psicomotricidade Relacional já pressuponha uma sequência em relação ao uso dos materiais, ou seja, já preveja um roteiro, o planejamento micro vai sendo desenvolvido a partir das observações dos comportamentos das crianças. Assim, o trabalho foi planejado e organizado, visando contemplar as demandas expressas pelas crianças. Ou seja, quando observamos uma demanda de agressividade, planejamos estratégias que favorecessem vivências com esse conteúdo, levando as crianças a extravasarem essa energia contida; quando observamos uma demanda por contenção afetiva, planejamos sessões mais acolhedoras, introspectivas etc. As sessões, todavia, seguiam o ritual pré-definido pelo método da psicomotricidade relacional: rotina de entrada - sem chinelos e de forma ordeira as crianças eram orientadas a sentarem-se na roda sobre o tapete; roda de acolhimento e verbalização inicial; vivências no brincar livre; relaxamento, recolhimento dos materiais e organização do setting; roda final de verbalização e encerramento da sessão.

Os materiais utilizados em cada sessão foram aqueles tradicionais do método, quais sejam: bolas infláveis de borracha, cordas, bambolês, tecidos, bastões de espuma, caixas de papelão, jornais. É importante salientar que no âmbito dessa abordagem cada material, possui

significados distintos podendo evocar sentimentos e comportamentos mais agressivos, mais harmônicos, mais introspectivos, mais criativos etc.

As sete primeiras sessões foram realizadas cada uma com apenas um tipo de material, seguindo a ordem elencada acima. Com exceção do jornal, todos os outros materiais foram sendo mesclados nas sessões seguintes, também na perspectiva de atender ao movimento e demandas do grupo. A última sessão reuniu os diferentes materiais já explorados amplamente pelas crianças, possibilitando-lhes jogos mais criativos e diversificados.

Situada a intervenção, passemos agora a olhar mais de perto o caso de Max. De início, é importante salientar nosso estranhamento e perplexidade quando, nos contatos iniciais com professoras e famílias das crianças, fomos “avisadas”, como disse a professora, que ele era “do papoco”.<sup>4</sup> Nossa perplexidade refletia nossos pré-conceitos sobre as crianças bem pequenas. Acreditávamos ser pouco provável (talvez impossível) que uma criança de apenas três anos pudesse ser violenta. Compartilhávamos, após a reunião com familiares e escola, nossa opinião sobre o exagero da professora. Havíamos conhecido Max: um menino sorridente, inquieto, de um olhar buliçoso, verde e profundo como as águas do oceano. Essa era a nossa verdade sobre ele naquele momento do primeiro contato. Todavia, tentando não tomar essas impressões como referência, focamos na queixa de agressividade apresentada pelos adultos com quem ele convivia.

Na primeira sessão, já nos primeiros minutos Max enfrentou-nos e recusou-se a seguir as orientações. Estava claro para nós que ele compreendia o que estava sendo orientado e escolhia não colaborar. Fazia isso com um olhar fixo na psicomotricista relacional, em um claro movimento de enfrentamento. Nesse momento de acolhimento e verbalização, que precede o brincar livre, cantávamos com as crianças e explicávamos as regras gerais, entre as quais estava a orientação de que não era permitida a saída nem a entrada de ninguém durante nossa brincadeira, portanto a porta só seria aberta quando terminássemos de brincar. Max havia recusado sentar-se na roda e participava de longe, observando-nos e comunicando corporalmente através de um andar sem rumo, inquieto, seu incômodo. A criança parou quando encontrou um interesse. Em um canto da sala as bolas infláveis escondidas dentro de um saco de malha formavam um grande e misterioso pacote que Max tentava desvendar. Parecia temer o que havia ali dentro. Diante de nossa advertência de que não era ainda a hora de abirmos o pacote, ele recuou, talvez mais por medo que por concordar conosco. Após alguns minutos de conversa nos reunimos de mãos dadas ao redor do misterioso pacote. Mais

---

<sup>4</sup> A expressão “do papôco” é popularmente utilizada na região do Ceará para referir-se a uma pessoa ou situação explosiva. No caso de Max refere-se à uma personalidade difícil, explosiva, violenta.

uma vez Max foi convidado a estar com o grupo e mais uma vez recusou. Quando abrimos o saco revelando as bolas coloridas que rolavam ao encontro das crianças notamos a maioria delas eufórica e alegre. De longe certamente daria para ouvir o alarido dos pequenos correndo atrás dos objetos de seu desejo. Max, ao ver o movimento, foi descolando-se da parede onde ficara por alguns minutos pensativo, talvez tentando entender que coisa grande era aquela dentro da malha escura, e se aproximando dos colegas. A essa hora a psicomotricista já havia tomado lugar no tapete e de lá observava atenta o movimento do grupo tentando identificar situações que pedissem intervenção.

Algumas crianças, após o primeiro contato com as bolas, demonstravam medo e choravam. Para elas as bolas possivelmente representavam alguma ameaça. Ainda que os objetos não tenham em si significados simbólicos, mas apenas características físicas, como ressalta Lapierre (2010), essas características físicas como cor, forma, textura etc., podem favorecer uma “transposição analógica”. Desse modo, “o objeto toma então, nesse momento e para essa pessoa, um sentido particular”. (LAPIERRE, 2010, p. 157). Em relação aos sentidos possíveis que podem ser atribuídos às bolas pela criança, Lapierre (2010, p. 162) destaca seu potencial ameaçador quando afirma que “[...] elas podem ser violentamente agressivas”, o que explica as posturas de algumas crianças que visivelmente assustadas foram, aos poucos, buscando o acolhimento e proteção do adulto no tapete. Diferente dessas, Max corria pelo setting e tentava capturar o maior número possível de bolas juntando-as em um canto e tentando evitar que outras crianças as pegassem. Nesse movimento utilizava-se de gritos violentos como recursos para afugentar os colegas. Sua postura contribuiu para que outras crianças que brincavam alegremente fossem ficando acuadas e também buscassem proteção do adulto.

Decorrido algum tempo foi observado que Max observava a psicomotricista relacional no tapete fazendo a contenção afetiva das crianças. Seu olhar denotava ambiguidade: raiva e desejo pareciam dominá-lo. A criança a olhava e em seguida jogava as bolas na parede ou no chão de maneira violenta. Depois passou a morder as bolas em um ato de destruição. Os atos violentos dirigidos ao espaço e aos objetos foram decodificados como um desejo de Max de agredir o adulto, nesse caso, a psicomotricista relacional. A agressão contra o adulto, segundo Lapierre e Lapierre (2002, p. 67) “[...] é aparentemente gratuita, sem motivo racional. Ele é agredido porque é o ‘adulto’, símbolo da autoridade, do poder, da frustração do desejo da criança”. A sessão precisou ser encerrada antes do previsto, pois a maioria das crianças chorava e demonstrava desconforto.

Após a sessão, assistindo aos vídeos e relendo as guias de acompanhamento do grupo e de cada criança, avaliamos que a sessão com bolas fora dominada por Max que, com seu comportamento desestabilizou o grupo, levando à abreviação da sessão. Seguimos o trabalho interventivo com o grupo e a cada sessão os comportamentos agressivos de Max se repetiam. As estratégias de aproximação com ele eram frustradas por fugas da criança. Pouco a pouco Max passou a dirigir sua violência aos colegas. Atentamente, intervínhamos, evitando que ele os machucasse. Nossa postura, todavia, despertava nele ainda mais violência. Max demonstrava clara necessidade de relação com o adulto, mas fugia dessa relação cada vez que este se aproximava dele. Após a terceira sessão, observando o vídeo, vimos claramente que Max necessitava extravasar sua agressividade. A relação que nós oferecíamos era de contenção afetiva, provavelmente por isso ele fugia. Planejamos para as sessões seguintes intervenções que lhe permitissem a luta, a disputa com o adulto dentro de um plano simbólico.

Nas sessões seguintes utilizamos materiais como mediadores da relação, evitando o contato corpo a corpo. Max vinha adotando a estratégia de sentar-se próximo ao tapete, onde geralmente a psicomotricista passava a maior parte do tempo e onde a mesma cuidava e dava colo às crianças que buscavam esse acolhimento. Era claro seu ciúme do adulto e seu desejo de estar naquele lugar. Todavia, ele não se permitia. Assim, sempre que notava que a psicomotricista se afastava do tapete ele o arrastava deixando tudo bagunçado ou tentava agredir as crianças que estavam sob a proteção da psicomotricista. Aos poucos, observamos que a violência, antes destinada aos objetos, ao espaço e aos colegas, ia sendo direcionada à psicomotricista relacional. Passamos a responder à sua agressão e algumas vezes entramos em jogos de lutas, perseguição etc. com a criança. Ele, após algum tempo, se recolhia no tapete, demonstrando compreender que aquele era um espaço de proteção e pondo fim ao jogo. Todavia, se sentávamos no tapete, ele logo se afastava.

No decorrer do trabalho realizado, consideramos a necessidade de conhecer a história da criança, a fim de obter mais elementos sobre sua vida familiar e escolar que pudessem iluminar o que observávamos no *setting*: seu comportamento agressor. Em reuniões com familiares e professoras colhemos informações e percepções dos adultos que nos ajudaram a compreender mais claramente suas atitudes. Max tinha um comportamento inquieto e, como definia a mãe, “desde pequeno sempre foi buliçoso e danado demais!”. A professora também tinha essa queixa e acrescentava que ele achava que tudo era dele, inclusive ela. Era uma criança que não dividia nada com ninguém. Além disso, era autoritário, gritava com os colegas e queria mandar neles. Na conversa com a mãe ficou claro que o pai era autoritário,

pouco afetivo. A mãe, por sua vez, era uma pessoa endurecida pela vida difícil. Relatou que desde pequeno ele ia com os pais e o irmão pescar na lagoa nos fins de semana e que já estava conseguindo pescar uns peixinhos. O termo “pequeno” usado pela mãe para falar de Max no passado, seu entusiasmo ao dizer que ele já aprendera a pescar, nos diziam que Max não tinha espaço em casa para ser o que ele era: uma criança. Mais que isso, uma criança pequena, de pouco mais de três anos. A postura e a fala dura, seca da mãe também davam indícios de que Max provavelmente tivera pouca atenção da mãe. Frequentava a creche desde os onze meses e era assíduo. Nos últimos dois anos e oito meses, Max, que então tinha três anos e sete meses, havia passado a maior parte de sua vida na creche: dez horas por dia, cinco dias por semana, incluindo os meses de férias, pois a creche não tinha pausa no atendimento. A mãe, assim como as professoras, via sua inquietude e agitação de forma negativa e o repreendia. Essa situação levava a atitudes agressivas que eram repreendidas e culpabilizadas tanto em casa como na creche.

Lapierre (2010) nos ensina que a agressividade constitui uma forma de relação. As atitudes agressivas de Max deixavam claro esse pedido de uma relação com a figura do adulto: a mãe, o pai, a professora e agora a psicomotricista relacional. Na quinta sessão, cujo material utilizado foi o bastão de espuma, planejamos provocar situações que lhe permitissem jogar com sua violência de forma simbólica, ressignificando-a e canalizando a agressividade para ações construtivas.

Nas intervenções realizadas nessa sessão, passamos a nos aproximar mais corporalmente, contudo, inicialmente utilizamos largamente os materiais como extensão do corpo na intermediação do contato com a criança. Sobre os objetos, Lapierre (2010, p. 156) assevera: “meios de intercâmbio, meios de agressão ou de sedução, objetos de desejo, eles se carregam, pouco a pouco, de valor afetivo”. Entre as diversas tentativas de estabelecimento de um contato com Max na sessão de bastões, destacamos um momento que, do tapete onde estava sentada, a psicomotricista o alcançou fazendo do bastão a extensão do seu braço. Esse foi o início de um jogo que ele foi espontaneamente conduzindo, tendo a parceria da psicomotricista relacional. Ao sentir a ponta do bastão em sua barriga, segurou-o e puxou-o com força. A psicomotricista ofereceu resistência puxando de volta em uma espécie de brincadeira de cabo de aço. Quando o notava quase desistindo aliviava a força e lhe permitia puxar o bastão para si. A cada movimento notávamos em seu semblante a vibração pela possibilidade da vitória. Após algum tempo, a psicomotricista soltou o bastão, simulando ter sido vencida. Max levantou-se e correu, levando o bastão que de longe erguia, em atitude de vitorioso. Seu gesto era acompanhado de gritos de alegria. A psicomotricista acolheu bem as

crianças que estavam no tapete e pediu que ficassem ali enquanto ela ia “lutar” com Max e trazer o bastão deles de volta. Cabe destacar que tudo isso é feito dentro de um clima de faz-de-conta, o que se notava pela expressão e sorriso das crianças.

Caminhou até Max agachada, escondendo-se entre as crianças, mas notando que ele a via. Quando Max notou seu aceite à brincadeira, pegou rapidamente um bastão menor e mais rígido e o empunhou com a outra mão, transformando-o em espada. Por um tempo considerável, Max se entregou a esse jogo de luta e perseguição, onde ora ele era o perseguido, ora perseguiu para tomar o bastão de volta. Após algum tempo, outras crianças se envolveram no jogo colocando-se ao lado de Max na tentativa de vencer o adulto que oferecia resistência e simbolizava ameaça. Seu semblante de espanto ao ver os colegas que geralmente o rechaçavam, agora ao seu lado, logo cedeu lugar à felicidade dessa parceria. Juntos, mas liderados por Max, o grupo a atacava de todos os lados desferindo contra ela o bastão transformado por alguns em cassetete, por outros em espada. Max se afastou do “bolo” formado pela psicomotricista e pelas crianças que avançavam sobre ela deitada no chão, e deu um grito: “afasta todo!”. Quando olhamos ele estava do outro lado do setting com o bastão apontado para ela fazendo mira como se fosse uma arma. Lapierre (2010 p. 169) destaca que os bastões, em função de seu formato, são utilizados pelas crianças como fuzis e espadas “[...] permitindo a descarga simbólica de uma agressividade homicida”. Pois, fazendo jus ao que postula o autor, Max disparou em sua direção uma rajada de balas. Ela levantou e o perseguiu fingindo estar ferida. Ele gritava para os colegas: “Foge, é uma onça”. Mais uma vez, a psicomotricista entrou no seu faz de conta e passou a andar sob quatro apoios fazendo rugidos e garras de onça. Mais uma rajada de tiros e foi caindo, deixando-se vencer pelo grupo, pois entendemos que para eles e para Max, em especial, era fundamental destruir simbolicamente esse poder do adulto, para depois aceitá-lo legitimamente. Após esse momento, as crianças buscaram outros movimentos, movidas por seus interesses. Max, todavia, se aproximou para conferir o resultado de sua ação. Cutucava com o bastão a psicomotricista e dizia: “acorda onça!”. Após algumas tentativas de acordá-la ele tentou empurrá-la para o tapete. Nesse momento a psicomotricista abriu os olhos e encontrou seu olhar aflito. Precisamos racionalizar para não nos emocionar. Ainda deitada, a psicomotricista apanhou um bastão grande ao seu lado. Ele se posicionou para a luta. Todavia, a psicomotricista segurou nas duas extremidades do bastão, utilizando-o como laço para trazê-lo para si. Max não ofereceu resistência como sempre fazia. Ainda envergonhado se permitiu deitar-se sobre ela e descansar no seu abraço. Afinal, “liberto da agressividade primária que pôde ser expressa, liberto da agressividade secundária, reacional, pela aceitação do adulto” (LAPIERRE;

AUCOUTURIER, 2012, p. 107), Max se disponibilizou à busca de um entendimento com esse adulto.

Nas sessões seguintes, pudemos constatar uma evolução de Max em relação à redução dos atos agressivos, assim como em relação à sua aproximação e interação com seus pares. Esse movimento mais harmônico observado dentro do setting expandiu-se para o contexto da vida real. No decorrer do semestre, tanto a família quanto os profissionais da escola relataram melhoras no comportamento agressivo de Max. Ao final de um semestre de atendimento em sessões de psicomotricidade relacional, Max apresentava um comportamento muito menos tóxico. Os jogos simbólicos, dos quais participava dentro do *setting*, apresentavam elementos de organização, construção, cooperação. Esses jogos de cooperação e organização refletiam, provavelmente, uma construção e organização internas, que pôde ser notada no cotidiano de Max. Com isso, encerramos o relato e passamos a breves considerações sobre o estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafiador e formativo. Assim podemos resumir esse trabalho interventivo com a psicomotricidade relacional. Seu caráter formativo evidenciou-se não apenas para o grupo de crianças atendidas, em especial para Max, mas para nós. A diversidade de elementos que permeiam o trabalho psicomotor relacional e a quantidade de dados produzidos a partir desse trabalho de intervenção com as crianças também nos impuseram o desafio de fazer escolhas sobre o que abordaríamos nesse texto.

O artigo vislumbrou discutir as contribuições do jogo espontâneo no contexto da psicomotricidade relacional para o ajuste de comportamentos agressivos na criança. Neste sentido, toma como referência empírica o caso de Max, um menino de três anos e sete meses com queixa de comportamento violento.

O *setting* de psicomotricidade relacional representou, para as crianças atendidas, um importante espaço de escuta, algo que a escola pouco pratica. Pudemos perceber ao longo do trabalho que o grupo como um todo obteve importantes ganhos relacionados ao desenvolvimento dos aspectos afetivo-emocionais. Em se tratando especificamente de Max, o trabalho interventivo lhe proporcionou jogar simbolicamente com sua agressividade, resignificando-a, ajustando-a e canalizando-a para ações positivas. Ao encerrar o atendimento, notamos que Max administrava melhor suas emoções, o que reduziu significativamente as reações agressivas. Isso facilitou sua relação com adultos e crianças e possibilitou ganhos em relação à interação com seus pares.

A análise desse caso nos autoriza a afirmar que o jogo espontâneo, nesse contexto, contribuiu de forma incisiva para o ajustamento da agressividade. Concluímos que a psicomotricidade relacional constitui estratégia fundamental para o manejo da agressividade dentro do ambiente escolar. Neste sentido, cumpre dois papéis: o de promover oportunidade para a expressão desculpabilizada da agressividade; e o de prevenir a violência no ambiente escolar. Com isso, encerramos esse artigo na expectativa de que ele tenha cumprido seu papel no sentido de provocar reflexões sobre a importância de se compreender e bem conduzir a agressividade infantil. Além disso, esperamos ainda que este escrito possa reverberar em escolas e sistemas educacionais, levando-os a considerar a possibilidade de desenvolvimento da prática psicomotora relacional como estratégia de apoio ao trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. **O jogo simbólico em psicomotricidade relacional**. In: BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. Textos e contextos em psicomotricidade relacional/ Volume 1. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura: obras escolhidas vol. 1**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais. Porto Alegre: Globo, 1972**.
- BRENELLI, Rosely Palermo. **Aspectos figurativos e operativos do conhecimento nos jogos**. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo [et al.] (orgs.). Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília, Oficina Universitária, 2011.
- CHARLOT, Bernard. **Prefácio**. In: Cotidiano das escolas: entre violências. Coordenado por Miriam Abramovay. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**. Formação dos professores e globalização [recurso eletrônico]: questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DEZAN, Stéfani Zanovello; MISHIMA-GOMES, Fernanda Kimie Tavares. O retraimento e a agressividade infantil: como proteger-se da ameaça familiar?. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 120-143, 2012. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302012000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 04 maio 2019.
- ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, L. R. **O olhar do engano. O autismo e outro primordial.** São Paulo: Escuta, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Esther Pillar, **Agressividade qual o teu papel na aprendizagem?**- Porto Alegre GEEMPA, 2005.

GUSI, Elisângela Gonçalves Branco. **A psicomotricidade relacional na educação infantil: benefícios da prática.** In: BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; VIEIRA, José Leopoldo. Textos e contextos em psicomotricidade relacional/ Volume 1. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2013.

LAPIERRE, A.; Aucouturier, B. **A Simbologia do movimento: Psicomotricidade e Educação.** 3 ed. – Curitiba, PR: Filosofart Editora, 2004.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade.** 2 ed. Curitiba: UFPR/CIAR, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso de 12 de jun 2019.

MAUDIRE, Paulette. **Exilados da infância :relações criativas e expressão pelo jogo na escola.** Porto Alegre, RS: Artes Medicas. 1988.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIEIRA, José Leopoldo. **Reportagem para Educa Brasil - Agressividade e Limite.** 2015. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ytgpe43P5dg>>. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ytgpe43P5dg>>. Acesso em 06 de mai 2019