

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

**JERUSA FIALHO DRUMMOND**

**ANÁLISE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA**  
**AUTONOMIA DE UMA CRIANÇA DE CINCO ANOS**

Salvador  
2005

**JERUSA FIALHO DRUMMOND**

**ANÁLISE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA  
AUTONOMIA DE UMA CRIANÇA DE CINCO ANOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica  
do Salvador como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em Família na Sociedade  
Contemporânea.

Orientadora: Anamélia Franco

Salvador  
2005

A

Walter e Wélida, meus pais, que me proporcionaram descobrir o prazer da pesquisa e da leitura.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos, Daniel e Larissa, a paciência pelas minhas ausências em função da dedicação exclusiva a este trabalho.

À minha família, pela contribuição direta ou indireta para realização deste trabalho, especialmente a Geísa, Lívia, Leilane e Luciene.

Á Anamélia Franco, minha orientadora, por ter aceitado percorrer esse caminho comigo, com a serenidade que lhe é peculiar.

Ás crianças que conviveram comigo durante todo esse tempo, com as quais percebi a beleza e a grandeza de ser aprendiz

## SUMÁRIO

|          |                                                             |           |
|----------|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                           | <b>9</b>  |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>                                | <b>14</b> |
| 2.1      | WINNICOT, UMA LEITURA                                       |           |
| 2.12     | Teoria do Amadurecimento Emocional                          | 18        |
| 2.1.3    | As Etapas da Teoria do Amadurecimento                       | 19        |
| 2.1.3.1  | O Amadurecimento da Criança de Zero a Seis anos             | 20        |
| 2.1.3.2  | O Nascimento                                                | 21        |
| 2.1.3.3  | Tranquilidade                                               | 30        |
| 2.1.3.4  | Personalização                                              | 32        |
| 2.1.3.5  | As Realidades e Seus Objetos                                | 33        |
| 2.1.3.6  | Dependência-Independência relativas                         | 35        |
| 2.1.3.7  | Transicionalidade                                           | 37        |
| 2.1.3.8  | O Uso do Objeto                                             | 40        |
| 2.1.3.9  | O Eu Sou                                                    | 42        |
| 2.1.3.10 | Concernimento                                               | 43        |
| 2.1.3.11 | Estágio Edípico                                             | 47        |
| 2.2      | ANDRÉ LAPIERE                                               | 54        |
| 2.2.1    | Fantasmas                                                   | 65        |
| 2.2.2    | Espaço Fusional                                             | 69        |
| 2.2.3    | Mediadores da Comunicação                                   | 69        |
| 2.2.3.1  | A Voz                                                       | 70        |
| 2.2.3.2  | O Olhar                                                     | 70        |
| 2.2.3.3  | O Olfato                                                    | 71        |
| 2.2.3.4  | O Objeto                                                    | 72        |
| 2.2.4    | A Afirmação de Identidade                                   | 74        |
| 2.2.5    | O Nascimento da Agressividade                               | 76        |
| 2.2.6    | Relação Triangular                                          | 78        |
| 2.2.7    | Justificativa para os Materiais e Método do Jogo Relacional | 81        |
| 2.2.8    | As Posturas do Corpo                                        | 86        |

|            |                                                                    |            |
|------------|--------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>2.3</b> | <b>MÉTODO</b>                                                      |            |
| 2.3.1      | Considerações Teóricas sobre a Escolha do Método                   | 89         |
| 2.3.2      | Contexto e Demanda que Possibilitou a Realização da<br>Intervenção | 90         |
| 2.3.2.1    | Aspectos Éticos                                                    | 91         |
| 2.3.2.2    | Montagem do Grupo                                                  | 92         |
| 2.3.3      | Cenário de Intervenção e Clientela Alvo                            | 93         |
| 2.3.4      | Rotina das Atividades para Coleta de Dados                         | 93         |
| 2.3.5      | Estratégia de Análise dos Episódios                                | 95         |
| 2.3.6      | Identificação do Caso                                              | 95         |
| 2.3.7      | Estratégia da Análise dos Dados                                    | 95         |
| 2.3.8      | Estudo do Caso                                                     | 97         |
| <br>       |                                                                    |            |
| <b>3</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                        | <b>116</b> |
| <br>       |                                                                    |            |
| <b>4</b>   | <b>REFERÊNCIAS</b>                                                 | <b>119</b> |

## **Resumo**

A criança, ao longo do desenvolvimento, vivencia vários momentos na sua relação com os outros, especialmente com os pais. As mudanças observáveis na relação com a mãe, principalmente, são abordadas por vários teóricos. Este processo é compreendido por Winnicott e Lapierre como desenvolvimento da autonomia. Este estudo de caso consiste na análise de uma criança de cinco anos considerada agressiva pelos adultos responsáveis, ao longo de sessões de psicomotricidade relacional ocorridas em grupo. A análise baseou-se em registros por vídeo de sessões gravadas mensalmente, ao longo de dez meses, das quais foram identificados episódios. As categorias de análise construídas foram baseadas nas relações objetais como propostas por Winnicott e adotadas por Lapierre, tais como: relação da criança com o objeto, relação da criança com seus pares, e relação da criança com o adulto. A análise possibilitou afirmar a ocorrência de um processo de desenvolvimento da autonomia observado de uma relação fusional, na primeira sessão, para uma relação de difusão, de conquista do espaço e inserção no seu grupo social na décima sessão. Reconhecem-se a necessidade de estudos sistemáticos que possibilitem o aprofundamento e ampliação do conhecimento a respeito dos resultados das intervenções em psicomotricidade relacional, intervenções estas que incidem sobre o que Lapierre nomeia como falhas advindas das relações sóciofamiliares iniciais e que repercutem sobre diversos âmbitos da vida, ao longo de toda uma existência.

Palavras-chave: Desenvolvimento da autonomia; Psicomotricidade Relacional; Agressividade.

## Resumen

El niño, a lo largo de su desarrollo, vivencia varios momentos en su relación con los otros, especialmente con los padres. Las modificaciones que se observan en la relación con la madre, principalmente, son abordadas por varios teóricos. Este proceso es comprendido por Winnicott y Lapierre como desarrollo de la autonomía. Este estudio de caso consiste en el análisis de un niño de cinco años considerado agresivo por los adultos responsables, a lo largo de sesiones de psicomotricidad relacional ocurridas en grupo. El análisis se basó en registros por videos de sesiones gravadas mensualmente, a lo largo de diez meses, de las cuales fueron identificados episodios. Las categorías de análisis construidas fueron basadas en las relaciones que se objetan como propuestas por Winnicott y adoptadas por Lapierre, tales como: relación del niño con el objeto, relación de los niños con sus pares, y relación del niño con el adulto. El análisis permitió afirmar la ocurrencia de un proceso de desarrollo de autonomía observado de una relación de fisión en la primera sesión para una relación de difusión, de conquista del espacio e inserción social en su grupo social en la décima sesión. Se reconoce la necesidad de estudios sistemáticos que permitan que se profundice y amplíe el conocimiento con respecto a los resultados de las intervenciones en psicomotricidad relacional, intervenciones estas que inciden sobre lo que Lapierre denomina como fallas que surgen de las relaciones sociofamiliares iniciales y que repercuten sobre diversos ámbitos de la vida, a lo largo de toda una existencia.

Palabras-clave: Desarrollo de la autonomía; Psicomotricidad Relacional; Agresividad.

## 1 - INTRODUÇÃO

---

Este estudo partiu de um processo de intervenção, utilizando principalmente vivências corporais orientadas pela abordagem da Psicomotricidade Relacional. O grupo era constituído de crianças de 5-6 anos frequentadoras de uma escola filantrópica que atende população carente. As crianças frequentadoras da escola eram consideradas pelos professores e pelo corpo técnico da escola como crianças agitadas, agressivas, indisciplinadas, condição que se mostrava pertinente para um trabalho utilizando a Psicomotricidade Relacional. O trabalho foi desenvolvido por mais de um ano e as sessões semanais foram registradas em relatórios elaborados *a posteriori* e gravações em vídeo realizadas mensalmente. Estes registros são a base para a análise que será apresentada neste estudo.

Os registros possibilitariam a realização de análises de diversos aspectos do desenvolvimento da criança, entretanto, considerando “a queixa” da equipe técnica da escola que considerava as crianças agressivas e indisciplinadas e os objetivos da Psicomotricidade Relacional, reconheceu-se como foco de análise o processo de desenvolvimento da autonomia centralizando a análise em uma criança.

A Psicomotricidade Relacional é um método criado por André Lapierre que iniciou seu trabalho numa prática reeducativa, baseado em concepções racionalistas. Inicialmente o trabalho consistia na realização de um balanço psicomotor e, a partir do diagnóstico obtido, eram traçados os objetivos de correções das etapas deficitárias. Esta proposta não foi bem avaliada por Lapierre pois não identificava evoluções nas crianças, o fracasso escolar persistia, o autor nas suas investigações se viu defrontado com dois obstáculos: a primeira

as instituições que ele considerava “segregativas e elitistas”; a segunda, as crianças que resistiam ao trabalho, mostrando desinteresse. As escolas tradicionais não conseguiam sucesso com as crianças ditas inadaptadas e suas experiências foram se distanciando dos objetivos da escola tradicional e buscando outra dimensão que consistia em vivências com crianças sob nova ótica: seus corpos em movimentos espontâneos. Estas experiências evidenciavam um comportamento simbólico e o autor muda o foco de seu trabalho para uma forma mais abrangente:

Não se trata mais, nesse nível, de adquirir conhecimentos sobre o modo de ter, mas, sobre o modo de ser; dar um passo a mais na gênese dos processos de pensamento, cuja intelectualidade é apenas um dos aspectos (Lapierre, 1984, p. 9).

Suas concepções eram baseadas em vários autores entre eles Piaget, Wallon, Winnicott, Freud, Melaine Klein e Dolto. A adoção destes autores indica a incorporação por parte de Lapierre de concepções desenvolvimentais que podem ser compreendidas inicialmente como cognitivas e psicodinâmicas.

A questão da autonomia em Winnicott, que é o foco no qual foi encaminhado esse trabalho, encontra-se relacionada com a separação-individação da criança a partir das relações estabelecidas inicialmente com a mãe e posteriormente, ampliar essas relações para o pai, a família e a cultura. Inicia-se no âmbito familiar com a relação dual com a mãe e expande-se para a figura paterna que lhe apresenta o mundo e com isto amplia as relações significativas, permitindo suas expressões para que vá afirmando sua identidade e conquistando sua autonomia. Os adultos que acompanham o desenvolvimento das crianças, pais, professores, cuidadores são, ou pelo menos devem ser, parceiros nessa busca de independência, favorecendo um espaço potencial para que seus desejos sejam expressos e possam deixar de ser subjugados ao desejo do adulto. A família, para esse autor, promove o desenvolvimento da autonomia na medida em que se torna fisicamente presente,

assegurando para a criança que seus laços estão firmes e que seu afeto é duradouro. O amor para Winnicott não é abstrato, é concreto pois, significa cuidar. Acreditamos na importância de uma família cuidadosa, que assume as responsabilidades desse cuidar e não passa para a escola funções que são suas.

André Lapierre vai mais longe na compreensão do corpo, no movimento desse corpo, na via dos desejos primitivos do inconsciente, sua significação afetiva, incorporando os autores de origem psicodinâmica. Tendo estes fundamentos define novos objetivos:

Aceitar e reconhecer essas pulsões de vida, reencontrá-las em seu nível mais primitivo, isto é, ao nível corporal, não “recalcá-las” mas, ao contrário, deixá-las exprimir-se e favorecer sua evolução progressiva até os meios de expressão mais abstratos, é a linha diretriz do nosso trabalho (Lapierre, 1984, p. 10).

Um outro aspecto contemplado por Lapierre trata-se da importância do grupo para o desenvolvimento das crianças. Para este autor a criança não vive sozinha ela vive em grupo:

A evolução da criança é tributária de sua inserção no grupo de sua aceitação ou de sua rejeição, das possibilidades de comunicação que aí ela pode estabelecer, mas também da estrutura, mais ou menos patógena ou equilibrante de seu grupo de vida e das individualidades que a compõem (LAPIERRE, 1984, p.15).

Para a construção de sua prática Lapierre utilizou objetos mediadores da relação, ou substitutos onde as crianças podiam projetar seus conflitos, seus medos, seus desejos. São objetos pouco estruturados que nas experiências contemporâneas têm sido caixas, bolas, panos, espaguete, bambolês, argila, água, tinta, papel. Estes objetos são transformados na dinâmica do jogo em elementos como casa, espada, bombas, monstros.

Lapierre considera que a criança traz para a escola dificuldades desencadeadas a partir das suas interações com seus familiares, seus pares e o meio ambiente e para ele a escola não

tem sido um espaço facilitador do processo de desenvolvimento intelectual, psicoafetivo e social para estas crianças pois, quando entram na escola, já trazem consigo um currículo oculto de suas dificuldades relacionais que expressam sob a forma de sintomas como a agressividade, agitação, inibição, passividade, dependência e a instituição escolar rotula essas crianças, gerando nelas o sentimento de fracasso e baixa auto-estima, prejudicando seu processo de autonomia.

O objetivo da intervenção na qual este trabalho se baseia, na perspectiva da Psicomotricidade Relacional, é favorecer um espaço potencial para a construção da autonomia. No que diz respeito ao exercício de investigação que encontra-se relatado neste texto os objetivos foram:

Objetivo geral :

- Analisar o desenvolvimento de uma criança, a partir de episódios registrados em sessões de psicomotricidade relacional, focalizando a autonomia.

Objetivos Específicos:

1. Sintetizar a compreensão sobre desenvolvimento da autonomia como proposta por Winnicott e Lapierre.
2. Identificar e transcrever, ao longo das sessões registradas em vídeo, episódios que possibilitaram a análise da construção da autonomia
3. Definir categorias de análise fundamentadas nas relações objetais da criança.
4. Comparar os episódios identificados, buscando aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento da autonomia ao longo de sessões de psicomotricidade relacional.

Este texto é composto por uma parte teórica que apresenta a proposta de Donald Winnicott, e o trabalho de André Lapierre; em seguida encontra-se o relato do método no qual foram operacionalizadas as concepções teóricas apresentadas para análise dos registros por vídeo, seguido dos resultados e das considerações finais.

## 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### 2.1 – WINNICOTT, UMA LEITURA

Inicialmente serão apresentadas informações biográficas, apresentando Winnicott. Considerou-se importante tais informações por ser este trabalho dirigido a um colegiado multidisciplinar e Winnicott, apesar de uma referência em sua área, não se tratar de um autor amplamente discutido.

Donald Woods Winnicott foi uma das principais figuras da psicanálise britânica da geração que se seguiu à de Freud. Seus textos abordam a natureza das relações, começando com a que é estabelecida entre a mãe e seu filho (Borges, apud Winnicott, 1990).

Winnicott nasceu em 1896 em Plymouth, Devon. Seu pai era Prefeito e bem sucedido comerciante da cidade. Ele era o mais novo dos três filhos, tendo duas irmãs mais velhas. Foi aos 14 anos para Leys School em Cambridge. Resolveu tornar-se médico por conta de uma clavícula quebrada. Pela impossibilidade de lembrar os sonhos, vai buscar livros que tratem do assunto e descobre escritos sobre Freud por um pastor suíço Oskar Pfister. Foi seu primeiro contato com textos psicanalíticos (Borges, apud Winnicott, 1990).

Durante a Primeira Guerra Mundial serviu como cirurgião. Voltou a estudar medicina e formou-se em 1920. Passados três anos casou-se. Sua clínica evoluía da

pediatria tradicional para a psiquiatria infantil. Iniciou supervisão com Melaine Klein em 1935 e iniciou tratamento como analista do filho dela. (Borges apud Winnicott, 1990).

Após a morte de Freud, em 1939, em meio à guerra, a Sociedade Britânica foi dominada por lutas desagregadoras. Um rompimento entre seguidores de Klein e Anna Freud teria levado à fundação de uma segunda sociedade psicanalítica que proporcionava dois programas de treinamento. Winnicott não seguiu nenhum dos grupos e filiou-se ao Middle Group. Também se associaram a ele Michael Balint, Ronald Fairbairn, Sylvia Payne, Ella Sharp e Marjorie Brierley. Sua produção era na área interpessoal, o locus do relacionamento e de experiência cultural, onde a característica é a atividade e o movimento (Borges apud Winnicott, 1990).

Winnicott tornou-se psiquiatra e consultor do plano de evacuação de crianças londrinas para o interior. Supervisionou o tratamento de fugitivos e delinquentes e desenvolveu suas idéias sobre “a tendência anti-social”. Em 1951 produziu o texto “Transitional Objects and Transitional Phenomena” (Objetos e Fenômenos Transicionais) trabalho esse que foi esboçado no ensaio de 1945 “Primitive Emotional Development” (Desenvolvimento Emocional Primitivo).

Ele contribuiu de forma original e criativa aprofundando o curso do pensamento psicanalítico. Escreveu tanto para psicanalistas como para leigos. Seu conceito mais famoso é o de objeto transicional referindo-se ao brinquedo ou cobertor ao qual a criança se apega. Para ele, esses objetos são importantes para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de brincar e para a vida cultural em geral. “Não tanto o objeto usado quanto o uso do objeto” (Winnicott, 1975).

Apesar de inúmeros escritos aos leigos, não oferecia conselhos diretos. Para ele o desenvolvimento do bebê depende da sua relação com a mãe e o pai e como se relacionam os três. Para Winnicott os pais devem proporcionar condições adequadas para o crescimento da criança, para que ela se desenvolva naturalmente. Ao discutir a teoria de objeto transicional fala da sua origem paradoxal por ser um objeto tanto descoberto, quanto criado pela criança. A criança vive uma situação em que o objeto já existia antes dela e ao mesmo tempo pelo significado que ela atribui, pelas experiências que estabelece com esse objeto que é criado por ela. “Minha contribuição é solicitar que o paradoxo seja aceito, tolerado e respeitado, e não seja resolvido” (Winnicott, 1975, p. 59). Paradoxo que ele deseja ser aceito, tolerado e enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e o futuro. Winnicott comenta a invasão de certas mães em interferir no desenvolvimento natural de seus bebês. Este desenvolvimento natural ocorre se a mãe respeita a existência do objeto transicional e o paradoxo nele contido.

As conceituações de Winnicott estão ligadas ao conteúdo de suas lutas pessoais. A sua teoria do desenvolvimento aponta condições consideradas adequadas para os processos de maturação do bebê que contribuirá para o desenvolvimento pleno, trazendo prazer e criatividade.

Enquanto Freud coloca a questão do papel da realidade externa, acreditando que os relatos de ataques sexuais na infância eram resultado de fantasias edipianas e não de eventos reais (Freud, 1826), Winnicott inclui a realidade externa como influência sem sacrificar o significado da fantasia da criança no processo.

Em “The Use of an Object” (O Uso de um Objeto), um de seus últimos trabalhos, ele formula o uso construtivo do impulso destrutivo e demonstra como o senso de realidade depende de sobreviver a constantes tentativas de destruir o objeto. Ele afirma a idéia de uma pessoa ser útil a outra, tornar-se mais real, sobrevivendo ao aspecto agressivo contínuo de uma relação. Considera sentimentalismo como “Pior que inútil”. Para ele uma idéia sentimental é a que não deixa espaço para a agressividade e o ódio (Winnicott, 1975).

Winnicott se contrapõe a Freud quando toma como estrutura básica a estrutura relacional da mãe com seu bebê, enquanto que este coloca na mesma posição primária uma vida pulsional originalmente sem objeto específico. Para esse autor a verdade está contida na interação entre as pessoas. (Winnicott, 1982)

Winnicott desenvolveu alguns conceitos novos como “mãe satisfatória” e “mãe devotada comum”. Esses conceitos indicam sua crença de que as mães são eficientes e não precisam ser perfeitas. A mãe como pessoa real, mais do que um produto da fantasia da criança, é central para ela (Winnicott, 1980).

### 2.1.2 TEORIA DO AMADURECIMENTO EMOCIONAL

Os bebês quando nascem costumam usar os punhos, os dedos em estimulação oral, para satisfação dessa zona erógena. Entende-se por zona erógena certas regiões que são funcionalmente sedes de uma excitação de tipo sexual como oral, anal, uretro-genital, mamilo. (Laplanche, Pontalis, 1995) . À medida que o bebê vai crescendo, ele começa a se interessar em brincar com os brinquedos como bonecas, chocalhos, objetos especiais que a mãe permite que ele se apegue (Dias, 2003).

A representação desses objetos especiais Winnicott chama de objetos transicionais. O balbucio do bebê, cantar canções para dormir incidem na área designada por ele de fenômenos transicionais, juntamente com o uso que é dado aos objetos, que não fazem parte do corpo do bebê, mais que o bebê não reconhece plenamente como fazendo parte da realidade externa (Dias, 2003).

Na teoria desse autor importam as relações interpessoais, incluindo seu mundo interno em suas fantasias conscientes e inconscientes. Essa área de experimentação, a das relações interpessoais, consiste em uma área intermediária em que contribuem a realidade externa e interna interrelacionadas. (Dias, 2003)

A ilusão para ele, inerente à arte e à religião, é um estado intermediário para o bebê entre a inabilidade e crescente habilidade de reconhecer a realidade – esta inabilidade favorece a ocorrência de situações consideradas como testes de realidade. Seu estudo baseia-se na primeira possessão e na área intermediária entre o subjetivo e o objetivamente percebido. No desenvolvimento do bebê surge uma tendência a entremear objetos diferentes, verdadeiramente não-eu no padrão pessoal. Nesse momento o autor está falando de objetos que representem o seio mas em atividade

acariciante. Não exatamente polegar sugado ativamente pela boca mas, nos dedos que acariciam os lábios. Esses fenômenos chamados por ele de transicionais são importantes para o momento de dormir, constituindo uma defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressiva (Winnicott, 1982).

O padrão de desenvolvimento de fenômenos transicionais começa a surgir entre quatro e doze meses de idade. Esses padrões que surgem na tenra infância tendem a persistir na infância propriamente dita. O objeto macio, original, continua sendo importante e necessário na hora de dormir, quando a criança sente-se sozinha ou quando surge o humor depressivo. Num desenvolvimento normal o âmbito de interesses aumenta. Quando a privação ameaça, a necessidade de um objeto específico pode reaparecer numa idade mais avançada (Winnicott, 1982)

Não há diferença de sexo no uso da possessão original do eu – objeto transicional. Às vezes não há objeto transicional, a exceção da própria mão; pode ser um bebê um bebê comprometido em seu desenvolvimento emocional que não houve fluidez no seu estado de transição.

### **2.1.3 - AS ETAPAS DA TEORIA DO AMADURECIMENTO**

A apresentação das etapas sob a luz da teoria Winnicottiana tem uma terminologia própria e parte do início da vida, dentro do útero da mãe. O autor esforça-se em comunicar o que se dá entre o bebê e a mãe e entre o profissional e o paciente na situação da clínica. Ele opera uma redescritção dos fenômenos pertinentes ao estágio edípico feita em seus próprios termos (Winnicott, 1982).

O objetivo deste autor é redescrever o amadurecimento da criança do ponto de vista do seu processo de separação-individuação até a independência, começo dos estágios iniciais, a vida intra-uterina, o nascimento, primeira mamada onde o bebê vive a situação de dependência absoluta da mãe, até sua independência relativa (Winnicott, 1982).

### **2.1.3.1 - O AMADURECIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS**

Ao longo da vida até a morte o que permanece como problema fundamental, na proposta teórica apresentada por Winnicott, é a continuidade do ser, sua preservação. Este estado de ser ocorre após a concepção, implicando numa continuidade do existir no tempo (Winnicott, 1982).

A observação direta deste despertar não é possível ao observador pois pertence ao experienciar do bebê. A um despertar, uma simples consciência incipiente deste estado de ser e sua continuidade.

Quando o bebê começa a movimentar-se surgem às sensações. Tanto a movimentação como a quietude é significativa para a criança, nas suas memórias corporais, formando o novo ser a partir da organização central destas (Dias, 2003).

Desde o início já se põe à questão fundamental, em termos de amadurecimento – a oposição entre espontaneidade e reatividade. O bebê dentro do útero da mãe vive uma continuidade de ser que é interrompida caso o ambiente externo exerça pressão sobre ele, produzindo uma reação. Esse não é um impulso próprio, mas reação à mudança do ambiente. Caso a pressão externa desapareça, há um restabelecimento

da continuidade do ser. A mãe que observa o movimento do bebê pela necessidade de contato, de estar vivo ou pela reatividade ao ambiente, nesse vai-e-vem de movimento e quietude, estabelece um padrão de relacionamento a partir das necessidades da criança, que vai organizando suas experiências, formando memórias corporais e pessoais (Winnicott, 1982).

Para Winnicott (1975) as condições de vida intra-uterina não são o paraíso, estado de plenitude, como se diz. O bebê sente os batimentos cardíacos da mãe, sente os movimentos dela, sua alimentação boa ou tóxica, seu estado de ansiedade, depressão ou alegria. Tanta instabilidade não pode resultar num paraíso.

Se o ambiente externo for muito intrusivo, o bebê tende a ter movimentos reativos, buscando a confirmação de que a vida vale a pena ser vivida ou fugindo do mundo. Ao nascer o bebê precisa encontrar uma mãe que atenda às suas necessidades para que se dê a continuidade do ser. Uma mãe que se relaciona segundo suas próprias necessidades, dando menor importância às necessidades da criança, interrompe esta busca de ser e promove um bebê reativo. O retorno à quietude pode recuperar uma sensação de continuar sendo (Winnicott, 1975).

### **2.1.3.2 - O NASCIMENTO**

Para Winnicott, diferente de outros autores, o nascimento não se constitui como um trauma a menos que ocorram problemas durante o parto. Correndo tudo bem, este autor admite a interrupção de uma continuidade do ser, mas esta é bem suportada se não exceder o que o bebê pode suportar através das defesas organizadas contra

possíveis traumas. Há diferenças num bebê que completou seus nove meses para nascer, e a que nasceu prematura, pois, a identificação destas diferenças indica o reconhecimento de condições biológicas ideais para o nascimento e a vida que se segue. Uma mãe que atende às necessidades do filho que nasce, de forma singular, ajuda na recuperação dessa continuidade ao ser interrompida pelo nascimento (Dias, 2003).

Fica evidente em adultos ou crianças, quando dramatiza uma experiência de nascimento, se o parto foi sentido como prazer. Ao passo que se o bebê teve que fazer força para nascer, utiliza seu próprio impulso pois a mãe estando totalmente anestesiada ou no parto cesariano não contribui para o parto, perde então o bebê algo de importante nesse processo de nascimento, forçando um funcionamento mental prematuro. Quando o grau de invasão é elevado se torna traumático, gerando graves distorções e a experiência será revivida muitas vezes (Dias, 2003).

Ao nascer o bebê tem que lidar com fatores novos como o ato de respirar e a ação da gravidade. A respiração ocorre sem maiores problemas e não há trauma algum nisso. Trauma existe na falta desta. Problemas relacionados ao ato de respirar, como asma, estão vinculados a invasões excessivas do que está fora para dentro, e as sensações guardadas na memória corporal são evocadas e o vai-e-vem da respiração torna-se insuportável, sente-se sem defesa e controle sobre o que se move para dentro e fora (Dias, 2003).

O segundo fato novo a ser vivido pelo bebê é a ação da gravidade. O bebê estava contido no útero, envolto na placenta e após o nascimento ocorre uma alteração, o ato de segurá-lo por todos os lados, de sustentá-lo fisicamente é importante. Este contato

da mãe com o bebê após o parto é importante para trazê-lo de volta às sensações provocadas pelos barulhos do corpo da mãe, sua respiração, seus batimentos cardíacos. Explorando o corpo da mãe ele saberá buscar o seio, do seu próprio jeito, e cabe à mãe a espera desse modo de buscar, dando-se um tempo para compreender o seu bebê e ajudá-lo, percorrendo junto esse caminho. Uma mãe extremamente ansiosa acaba por oferecer o seio insistentemente, perdendo então o doce momento de percorrer junto com seu bebê esse caminho de descoberta (Dias, 2003).

Para Winnicott o que é levado em conta na amamentação não é o contato libidinal, nem a satisfação da fome, mas o início de uma constituição de si mesmo que irá gradualmente integrando-se. Ele se preocupa com a provisão ambiental que torna todo o resto possível. Começa a estabelecerem-se os primórdios da relação com a realidade externa e da qual a mãe é a primeira representante e que o que é levado em conta é a qualidade do contato.

Quando a mãe e o bebê chegam a um acordo numa situação de alimentação, estão lançadas as bases de um relacionamento humano. É a partir daí que se estabelece o padrão de capacidade da criança de relacionar-se com os objetos e com o mundo. (Winnicott, 1975, p.55).

Nessa primeira relação objetal o bebê não tem a percepção de algo externo a ele. No estágio inicial da amamentação ele está envolvido com três tarefas. A principal tendência do processo de amadurecimento é a integração do tempo e espaço, a partir do estado de não-integração a realização de experiências de integração no espaço-tempo que é a sua primeira tarefa. A segunda tarefa, o alojamento da psique no corpo, que é a personalização pelo início do contato com a realidade. Para poder habitar no mundo subjetivo, o bebê precisa estar introduzido na ordem do tempo e do espaço. A espacialização se inicia pelo processo gradual de alojamento da psique

no corpo, e o colo da mãe, estar em seus braços, é a primeira morada após o nascimento. Espaço e tempo não são objetos a serem encontrados, são condições que criam possibilidades para que algum objeto seja encontrado. O início das relações objetais, que culminará, posteriormente, na criação e no reconhecimento da existência independente de objetos e de um mundo externo é a terceira tarefa

À medida que estas tarefas estão sendo realizadas, e as conquistas estão sendo organizadas entre si pelo funcionamento do ego, uma quarta tarefa se processa : a constituição de si mesmo como identidade. A identificação primária, quando o bebê está mamando, torna-se objeto, fazendo suas primeiras experiências de identidade.

As tarefas iniciais referem-se ao início do acesso aos sentidos de realidade (através da realidade do mundo subjetivo) e às relações objetais como objetos subjetivos. Mas ele ainda não existe como indivíduo unitário, como um eu. O si-mesmo unitário é resultado da tendência integrativa e alcança um estado mais consistente e estável no estágio em que o indivíduo, se pudesse falar diria “ eu sou”, sendo a quarta tarefa. Estas tarefas são fundamentais e a resolução depende do estabelecimento das bases da personalidade e da saúde psíquica e permanece como tarefas que se complexificam nos estágios subseqüentes e nunca serão abandonadas (Dias, 2003).

Para a resolução e o sucesso das tarefas são necessários cuidados maternos como segurar, que dizem respeito à integração no tempo e no espaço; o manejo facilita o alojamento da psique no corpo e o contato com o objeto é propiciado pela apresentação de objetos.

Temporalizar e espacializar o bebê não é considerado por Winnicott como inserido no espaço e tempo externo, pois ele ainda não tem sentido de externalidade. Sua

temporalidade refere-se à continuidade de ser e isto significa cuidar de que espaço e tempo que regem esse mundo sejam subjetivos para o bebê. Como, por exemplo, a continuidade da presença da mãe, seus cuidados. Se ele sente a garantia da continuidade, não se vê impelido a desenvolver um estado de alerta. Pela repetição da experiência ele começa a prever o que virá a partir de sua necessidade, tornadas reais pela resposta e atendimentos maternos. O intervalo longo causa angústia. O importante é que haja sincronicidade entre a mãe e seu bebê, proporcionando experiências totais (Winnicott, 1975). A tranquilidade proporcionada pela mãe favorece a integração de tempo, espaço, alojamento da psique no corpo, o estabelecimento do contato com a realidade.

O bebê para realizar tarefas conta com a tendência inata ao amadurecimento e a criatividade originária que está intimamente ligada à espontaneidade básica que está em oposição à reatividade e participa da constituição do que será o si mesmo unitário (Winnicott, 1971).

Dotado da criatividade originária, provido dos cuidados ele já pode fazer sua contribuição pessoal apoiado numa tensão instintual, faz um movimento com a mão ou a boca na direção de um suposto objeto. Ele não desconfia da existência de algo, parte da necessidade pessoal derivada do estar vivo num gesto espontâneo. A mãe facilitadora põe o seio e o bebê sente como resultado do seu próprio gesto. Ele cria aquilo que encontra. A mãe sabe que aquilo que o bebê criou, de acordo com a necessidade dele, foi encontrado. Aí reside o paradoxo que não deve ser resolvido. A mãe introduz a ilusão de que ele cria o mundo de que necessita, ilusão necessária para que o mundo tenha significado. Iniciar o bebê na capacidade de se iludir é a

tarefa da mãe suficientemente boa e ela o faz mantendo-o durante tempo adequado, num mundo subjetivo, presidido pela ilusão de onipotência ( Winnicott, 1982)

Os impulsos que levam a excitação são instintuais e motores, manifestações do estar vivo do bebê. A impulsividade instintual do início da vida, em que a sexualidade se enraíza, é inerente a uma destrutividade que constitui também as raízes da agressividade. Outra raiz da agressividade encontra-se na motilidade. Estes dois impulsos atuam na saúde, de maneira integrada. Instinto para Winnicott são “poderosos impulsos biológicos que vem e voltam na vida do bebê e da criança, e que exigem ação” (Winnicott apud Dias, 2003).

Três aspectos caracterizam os instintos: primeiro eles vêm e voltam; segundo ele se refere ao biológico, o modo como o instinto age sobre o ser humano, difere do modo como age com animais, pois leva a satisfação e para isso exige ação. A diferença é que no homem todas as funções corpóreas, incluindo as instintuais passam por elaboração imaginativa e é com o corpo imaginativamente elaborado que o homem se relaciona. Ao se falar de excitação instintual é sempre necessário distinguir entre o corpo, ele mesmo, as idéias e os sentimentos que o indivíduo tem desse corpo. E terceiro, o centro da questão não é uma pulsão, e sim o indivíduo. (Winnicott, 1990).

A ação exigida pelo impulso instintual é, no início, apenas um gesto, não tem destino certo e não busca um objeto em especial. Winnicott então, para falar desta fase, chama de tensões ou de excitações instintuais e reserva instinto para fase vivida no estágio do concernimento que se observa quando o bebê está apto a fazer algo com o objeto e resolver a urgência instintual (Winnicott, 1990).

Nesse período de dependência absoluta, a mãe identificada com o bebê evita não a frustração, mas a interrupção da continuidade de ser, pois as exigências instintuais podem parecer à criança como ameaça à sua existência, como ter fome. Sente que algo invade, não distingue de onde vem o mal-estar. Quando a integração vai se tornando mais consistente ele torna-se apto a reconhecer os impulsos instintuais como aspectos de si-mesmo vivo, e não como ambientais. Depois a satisfação tornar-se-á um facilitador de si mesmo e mais tarde, após ter alcançado a identidade unitária, sentirá seus instintos como seus e ficará preocupado com seus efeitos em si e na mãe (Winnicott, 1990).

As etapas sucessivas do desenvolvimento da instintualidade são pré-genital, fálica e genital. Segundo Winnicott, a única zona de excitação pré-genital nos estágios primitivos, é a boca. As excitações genitais localizadas não podem ser diferenciadas como tais, pois não existem funções corpóreas específicas nem fantasias tipicamente genitais. A diferença entre masculino e feminino só se tornará importante na fase fálica, considerada por Winnicott na sua redescrição do desenvolvimento sexual como aspecto do processo de amadurecimento e a mais importante depois da oral, durante o estágio do concernimento. (Dias, 2003)

A amamentação não está ligada a uma busca das satisfações libidinais, relacionada a forças pulsionais. Elas não são ditadas pelo princípio do prazer, mas pela necessidade de ser que inclui buscar e criar um objeto. Uma satisfação oral pode ser traumática, se violar a função do ego que é atingir a tendência do bebê ao amadurecimento e violar o si mesmo que é o que já está integrado no bebê e existe como si mesmo de uma forma incipiente (Winnicott, 1982). A primeira mamada não

se relaciona com as polaridades prazer X desprazer e sim por possibilitar exercer a criatividade original.

Além das tensões instintuais outra fonte de impulso para os estados excitados é a motilidade, que na teoria winnicottiana é uma das raízes da agressividade. Ao movimentar-se o bebê exercita músculos, tecidos e o meio ambiente é descoberto, não no sentido de percebido, é não mental, baseado na familiaridade, no conhecimento de experiências repetidas, pela permanência, consistência, textura. É uma fase anterior à consciência perceptiva do mundo externo (Winnicott, 1982)

Os impulsos que encontram oposição põem em exercício sua força muscular. Os impulsos agressivos, ou seja, espontâneos não encontram satisfação a menos que encontrem oposição. O que desenvolve no bebê a capacidade para agressão, no sentido do gesto espontâneo, é o contato com o objeto que resiste e que se opõe. Deste modo para desenvolver o gesto espontâneo, relacionado com a agressividade, o bebê necessita de um objeto externo, e não apenas um objeto que o satisfaça. Porém, o excesso de oposição inibe o impulso e impede que a motilidade se funde a experiência instintual. A agressividade é no início motilidade e parte do apetite e esta manifestação parte do estar vivo do bebê. A sua voracidade que, por exemplo, muitas vezes machuca o seio e é devido a sua incapacidade de esperar e não da sua intencionalidade, pois, ainda não a tem. (Winnicott, 1982)

Afirma Winnicott “que o impulso amoroso primitivo tem um aspecto destrutivo, embora não haja na criança a intenção de destruir, visto que esse impulso pertence a uma etapa anterior ao concernimento” (Winnicott apud Dias, 2003, p. 296).

Para Winnicott o que amadurece é o indivíduo e não a libido em termos de fases relacionadas às zonas erógenas. Não se trata de dizer que a zona oral é inicialmente erótica, depois sádica. É o bebê que amadurecendo torna-se mais potente, necessitando experimentar sua força e lidar com sua capacidade de reconhecer objeto. O bebê nos estágios iniciais, exerce sua impulsividade nos momentos de excitação, sem preocupação, com força e ousadia. (Dias, 2003)

A maneira como a mãe lida com este bebê, influirá no modo como a agressividade, em crescente desenvolvimento, será ou não integrada à personalidade total. Caso ela se assuste com a dor, a criança pode esconder seus impulsos, cindir os impulsos que ficaram dissociados e desenvolver tendência anti-social. Surgindo avidez, não se trata de vitalidade, pois vem acompanhada de sofrimento e parece insaciável. Trata-se de uma busca compulsiva, necessitando de cuidados especiais e pode ser precursora do furto ou ações associadas. A busca compulsiva pode ser curada se a mãe compreende e tolera que o ódio do bebê se expresse no momento em que o complexo de privação está próximo da origem. A privação relaciona-se com a necessidade do ego. É uma mãe que está ausente ao amamentar ou a amamentação é feita de modo impessoal. (Dias, 2003)

A terceira raiz da agressividade, não considerada pela teoria tradicional, consiste em que o potencial agressivo de certas crianças deriva de reações traumáticas que nelas foram provocadas pelas invasões ambientais. Quando a mãe tem distúrbios psiquiátricos pode inibir a espontaneidade do bebê impedindo ele de ser, relaxar e viver experiências instintuais. Esse trauma, derivado de invasões ambientais, gera raiva que não é instintual, é de motilidade. Porém, não pode no momento original ser configurado e sentido como tal, devido à imaturidade do bebê, que inclui sua total

inconsciência quanto à existência de um ambiente contra o qual deva insurgir-se (Winnicott, 1983).

Winnicott relata que Freud pensava diferente, desconsidera a dependência, diz que o amor primitivo excitado não é em si destrutivo e que a agressividade é despertada pela frustração relativa ao princípio de realidade (Winnicott, 1971).

Para Winnicott a raiva perdida ou nunca experimentada não é em função de uma censura egóica, mas pelo bebê ainda não ter um eu, não ter conhecimento da existência do ambiente e, de o afeto não ter nenhum sentido para ele (Winnicott, 1983).

### **2.1.3.3 - TRANQUILIDADE**

A pergunta que orienta Winnicott nas suas pesquisas é onde e como está o bebê quando não está mamando. Ela é importante porque focaliza as necessidades humanas como se recolher na solidão; por mostrar que o estado de excitação no encontro com o objeto veio do estado do descanso; mostrar a diferença entre o mundo que o bebê habita e os objetos que são encontrados neles, criados no interior desse mundo.

Na primeira mamada o bebê se encontra num estado de relaxamento envolvido pelos ruídos, cheiros e movimentos ambientais. O bebê desperta, faz um movimento e a mãe que segura este bebê, confirma que o mundo continua ali, vivo, dando confiabilidade na medida em que são acumuladas experiências semelhantes a esta. Este tipo de isolamento não é defensivo, é natural, local de quietude e matriz da

capacidade da criança, e quando tornar-se adulto poderá retirar-se momentaneamente para o descanso, podendo estar só na presença de alguém (Winnicott, 1975).

Quando esta experiência não é vivida, cria-se uma vida fácil que não é saudável, fundamentada em reações a estímulos externos, ao invés de confiabilidade, há um padrão de invasões a que o bebê tem que reagir. Ele perde o sentido de ser, sendo recuperado no isolamento. Esse isolamento é uma organização defensiva e não uma possibilidade de descanso advinda da confiança. Se as invasões forem excessivas, não haverá nem mesmo lugar de descanso para experiência individual, não dando condição para que venha tornar-se uma unidade integrada (Winnicott, 1975).

A interpretação dada por Winnicott é que a dificuldade básica nas psicoses é a de contato com a realidade e está associado ao fracasso da tarefa de dar início às relações objetais, próprias dos estados excitados. Para que o impulso e o encontro com o objeto sejam sentidos como reais é necessário que partam de um estado de repouso (Dias, 2003).

O modo de a mãe relacionar-se no momento de descanso difere dos momentos de excitação com o objeto. Há uma dualidade de mãe: mãe-objeto e mãe-ambiente. A integração das duas mães numa única pessoa será uma conquista do amadurecimento no estágio do concernimento, quando o bebê integra estados tranquilos com os excitados (Dias, 2003).

A integração no si-mesmo nunca é completa, ao contrário, é a integração paulatina na globalidade espaço-tempo que permite a experiência de incompletude. O bebê se inteira no tempo e passa a ter presente, passado e futuro.

#### 2.1.3.4 - PERSONALIZAÇÃO

O processo de personalização se refere ao alojamento da *psique* no corpo e isso se dá num processo de amadurecimento. No início soma e psique estão indiferenciados. Gradualmente ocorre a diferenciação e a tendência à integração age no sentido de reuni-los numa unidade. Esta conquista pode ou não ser alcançada, e mesmo sendo pode ser perdida. Essa coesão é possível quando há alguém que pegue a criança nos braços e olhe-a atentamente.

A conquista gradual da residência no corpo está relacionada com o processo de espacialização do bebê. A primeira morada do bebê é o próprio corpo do lactente no colo da mãe. O cuidado materno correspondente a essa tarefa de alojamento da *psique* no corpo é o manejo, é o segurar físico, com temperatura, ritmo e sensações táteis. O fato de existir vai ganhando consistência, peso e gravidade. O segurar desajeitado atua contra a coesão psicossomática, interfere no desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação e vai de encontro à capacidade da criança de usufruir da experiência do funcionamento corporal e de ser. Winnicott afirma que “segurar bem o lactente e manejá-lo, é uma forma de amar e, possivelmente, a única forma pela qual a mãe pode demonstrar ao lactente o seu amor” (Winnicott apud Dias, 2003).

Winnicott desmistifica a psicanálise tradicional, referindo-se a Freud, que intensifica a rede de mecanismos mentais e afetos na relação do bebê com o seio. Para este autor, o bebê precisa de cuidados efetivos, mais do que de emoções e diz que as crianças precisam mais dos pais do que serem amados, mesmo que sejam odiados (Dias, 2003).

### 2.1.3.5 - AS REALIDADES E SEUS OBJETOS

Ao nascer, o bebê não tem sentido de externalidade, nem nenhum outro sentido de realidade. Para que se inicie o desenvolvimento deste sentido, é necessário que lhe seja propiciada a realidade do mundo subjetivo para que possa, gradualmente, incluir o sentido de real próprio a transicionalidade e, mais tarde, ao sentido de realidade compartilhada.

Os diferentes mundos, diferentes segundo tempo-espaço próprios, seus respectivos objetos também diferem: o objeto subjetivo não é o mesmo objeto transicional que é radicalmente diferente dos objetos objetivamente percebidos. A característica dos objetos subjetivos é excluir qualquer separação entre sujeito e objeto e a de eles serem confiáveis. Ele cria o que necessita, no momento em que necessita e sua presença é tal que não denuncia o caráter externo de sua existência e, portanto, não extrapola o âmbito da experiência subjetiva do bebê. Por isto é confiável e, neste sentido, real (Winnicott, 1975).

O início das relações objetais acontece com a excitação do bebê e a principal tarefa da mãe é a apresentação dos objetos. Mas o bebê só cria a partir daquilo que encontra, e a mãe precisa apresentar de forma compreensiva e adequada a capacidade maturacional do momento. Uma apresentação insuficiente bloqueia o amadurecimento na direção do sentir-se real e de relacionar-se com um mundo real de objetos e fenômenos (Winnicott, 1975).

A adaptação da mãe ao bebê mantém este na área da ilusão de onipotência e é somente aí que ele pode começar a ser. A seu tempo o bebê terá que aceitar a existência externa do mundo que ele não controla e se sujeitará a evidência de uma

outra realidade. Quando essa ilusão é bem instalada, surge a compreensão intelectual do mundo que é anterior e independente do indivíduo.

A experiência de intrusão, quando a mãe oferece um seio e a criança já está no descanso, é sentida pelo bebê como uma presença estranha e ele não pode abarcar, pois não o percebe, não sendo ainda capaz de perceber, já que ainda não está preparado para esta realidade.

O mundo compartilhado tem muito a oferecer, se não for sacrificar a perda da realidade do mundo pessoal imaginativo. São necessários cuidados na preservação dos laços que unem a realidade externa à realidade subjetiva.

O encontro com o objeto subjetivo faz o bebê tornar-se objeto, isto é, ele é o seio. É a identificação primária. Constitui uma experiência para além da continuidade de ser: o ter identidade. Essa experiência Winnicott denomina “elemento feminino puro” presente em homens e mulheres. O elemento feminino diz respeito a ser e o elemento masculino diz respeito ao fazer; distinção entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido. “Quando o elemento feminino do bebê encontra o seio, o que foi encontrado foi o si-mesmo”. Ser é a mais simples experiência de todas e a mais simples de ser concebida.

Não se entende aqui ser e fazer com relação aos termos ativo e passivo. Essa dicotomia só faz sentido com relação ao fazer e que deve partir do ser. Quando só existe um, não há relação de objeto que, se tudo correr bem, criará a externalidade do mundo e virá a se relacionar com objetos percebidos objetivamente. O termo seio para Winnicott não tem o sentido da teoria freudiana, portanto não se refere a nenhum objeto externo ou interno. Segundo seu ponto de vista, seio é objeto

subjetivo, o primeiro que o bebê encontra. Mas essa experiência objetal, em que a mãe como seio é mãe-objeto, assegura a confiabilidade materna. E é também a totalidade dos cuidados maternos que a mãe-ambiente dispensa ao bebê. Esse seio é a técnica de maternagem, é o seio físico (Winnicott, 1983).

Os cuidados da mãe não são deliberados, vêm de um nível mais profundo, não daquela parte da mente que tudo sabe. A comunicação se dá numa sintonia profunda e silenciosa, através do olhar, do som da voz, seu tom. Principalmente o olhar que revela sua visão do bebê, o próprio bebê ali, refletida. Quando o olhar da mãe não reflete o bebê e sim seu próprio rosto, então um dado de realidade externa viola a experiência de onipotência do bebê. Com o tempo o bebê estabelece um meio interno que antecede o fenômeno de “mãe introjetada”. Ele não tem ainda um dentro para que o fora possa ser introjetado.

Quando se têm em conta a concepção de criatividade primária e originalidade absoluta, não admite a posição de projeção e introjeção de objetos. Se contrapondo Klein diz que mãe boa e má são objetos internos e nada tem a ver com mulheres reais. Winnicott não leva em conta a fantasia do bebê de sua mãe, que, aliás, nesse período, ainda não há fantasia. (Klein, 1996).

#### **2.1.3.6 - DEPENDÊNCIA-INDEPENDÊNCIA RELATIVAS**

Durante esse período, as tarefas de integração no tempo e espaço, de alojamento da psique no corpo e de contato com a realidade, paralelas à constituição de si-mesmo primário, prosseguem exigindo novas resoluções, novas tarefas na linha do

amadurecimento. O que caracteriza esse estágio é a desilusão, a desadaptação gradual da mãe com relação às necessidades do bebê. Esse processo de desadaptação é imprescindível para o início do rompimento da unidade indiferenciada mãe-bebê, levando à integração de um eu separado, unitário, capaz de estabelecer relações com o mundo externo.

A desilusão precisa ser posta sob uma boa capacidade da criança em iludir-se. Porém, o que o bebê deixa para trás não é a ilusão básica, mas a ilusão de onipotência. Com o tempo ela terá compreensão de que a existência do mundo independe e é anterior a ela. Todavia, o sentimento de que o mundo foi e será criado continuamente não desaparece e é quando exerce naturalmente sua criatividade, pois é essa a sua ilusão básica (Winnicott, 1975). O desmame é um dos processos mais significativos de desilusão. Se o bebê não desmama a mãe o faz. A mãe o faz naturalmente pelo seu próprio desenvolvimento biológico, pois o leite, com o tempo, tende a secar ou as suas necessidades de voltar aos seus afazeres e incluir novos alimentos ao cardápio do bebê, facilitam a diminuição da produção do leite. Esse período varia de pessoa para pessoa. . Para isso, a mãe precisa de uma capacidade de odiar a dependência absoluta do bebê e de enfrentar o ódio do bebê, resultado do processo que vive de desadaptação. A possibilidade da mãe em viver essa ambivalência, impulsiona na criança o uso da mente, ajudando-o a lidar com as lacunas entre adaptação e desadaptação. Quando ocorre positivamente, ele reconhece ritmos, sons, cheiros, já possui um esquema pré-representacional, advindo o funcionamento intelectual. Ele já pode usar recursos para poder esperar. Ele já vislumbra que a mãe é necessária. A mãe facilitadora no processo de amadurecimento do filho, contribuindo de forma continuada para condições de que,

no retorno de dependência ele encontre um ambiente de apoio. A mãe deverá dar oportunidade para a criança se separar dela e ligar-se à família, à comunidade, aumentando o círculo (Winnicott, 1983).

O amor da mãe ou do terapeuta deve permitir à criança, na época adequada, passar da dependência à autonomia. Esse processo precisa ser gradual, encontrando a criança um local que simbolize o colo que deixou, e, garantindo o retorno a ele, se necessário. O movimento de sair, libertar-se, tem início no estágio da transicionalidade, e permanece ao longo da vida. Sair é enfrentar desafios, é amedrontador e terrível para a criança, devendo ter a garantia de que pode voltar.

Essa imaturidade de retorno à dependência acompanha o indivíduo ao longo da vida, indicadora de saúde, matriz dada nos estágios iniciais, suporte para novas investidas, enfrentar novos desafios.

#### **2.1.3.7 - TRANSICIONALIDADE**

Para Winnicott, o que interessa “não é tanto o objeto utilizado quanto a utilização do objeto” (Winnicott, 1975, p. 17). O que ele diz ao fazer tal afirmativa, é que o importante não é a descrição de novos objetos, sejam eles internos ou externos, mas dos modos de ser e relacionar-se do ser humano.

Os fenômenos transicionais são fundamentais, pois inauguram uma das etapas do amadurecimento, dando um novo sentido à realidade, fazendo existir uma área específica da experiência e, para seu sucesso, depende da resolução de tarefas dos estágios anteriores. Se o sentido subjetivo do real não foi constituído, os fenômenos

transicionais não terão significado e seus benefícios não serão aproveitados. (Winnicott, 1975).

Os fenômenos transicionais estão no caminho entre a realidade subjetivamente concebida e a realidade objetivamente percebida. Essa terceira área de experiência deverá ser preservada, em qualquer etapa do amadurecimento, para que a realidade externa tenha significado pessoal, e ser exercida na cultura em geral. Os fenômenos transicionais emergem da ilusão de onipotência e ocorrem na desilusão. Caracterizam-se pelo apego ao objeto transicional e constituem-se, no início, da simbolização. Prossegue seu processo na capacidade de brincar e estende-se por todo o espaço cultural à medida que amadurece (Winnicott, 1975).

O chupar o dedo, punhos, murmurar sons são transicionais precursores da posterior adoção de um objeto de predileção. Para vê-los como pré-transicionais, é preciso reconhecer o impulso do bebê para chegar a um objeto, a capacidade de criar um objeto e reconhecê-lo como não-eu, dando início a um tipo afetivo de relação de objeto. Não é portanto para Winnicott, apenas excitação e satisfação oral a transicionalidade.

Durante a desadaptação o bebê elege um objeto e se apega a ele, tratando-o com carinho ou brutalidade, sendo indispensável e durável, na ausência da mãe, em momentos de tensão e angústia. Se essa experiência for permitida, o objeto perde o significado por tornar difuso por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo (Winnicott, 1975).

Adotar um objeto transicional anuncia a quebra de onipotência, pois o bebê permite que algo do mundo externo entre nessa área. De ser o objeto ele passa a possuir o

objeto, abandonando o controle onipotente e assumindo, gradualmente, o controle via manipulação que envolve o prazer do exercício muscular e da coordenação. Posteriormente, um objeto lhe será dado e ele reconhece a dependência da boa vontade das pessoas que povoam o mundo externo.

Simultaneamente à utilização dos objetos transicionais, outras aquisições serão feitas como o desenvolvimento da coordenação, enriquecimento da sensibilidade corpórea, aguçamento dos sentidos e elaboração imaginativa das experiências sensoriais. O olfato tem o seu auge; o paladar torna-se mais apurado e ele baba. Dá-se o início da capacidade de sentimento afetivo.

O objeto transicional representa a transição do bebê de um estado em que está misturado à mãe a um estado em que está separado dela. O que o amadurecimento promove é a capacidade inerente a todo ser humano de criar mundo e transitar nele. Ele transita de um mundo a outro, sendo ele mesmo esse espaço; ele transita de um a outro sentido de realidade, em que novos objetos podem aparecer. A característica especial desse lugar, em que a brincadeira e a cultura têm posição, é que a criança depende para sua existência, não de experiências herdadas, mas de experiências do viver.

A realidade e o caráter simbólico do objeto transicional dependem da vivacidade e da confiabilidade do objeto subjetivo, que depende da vitalidade do objeto externo.

A perda do objeto subjetivo gera agonias impensáveis. É como a perda da mãe, da capacidade simbólica. No início, o importante do objeto transicional não é o valor simbólico, mas sua realidade. Quando o bebê perde a confiança, pela privação, ele pode usar demais a chupeta. Se a privação é demasiada e longa, perde a capacidade

de chupar e ele perde não somente o objeto, mas parte de si-mesmo. Perde a representação (Winnicott, 1975).

Essa perda resulta em descrença e desesperança. A criatividade está a serviço do contato com a realidade, relacionando-se com o estar vivo, sentir-se real, ao modo de olhar algo. É originário e não uma sublimação do conflito pulsional. Deve ser vista não tanto pela originalidade da produção, mas pelo senso individual da experiência, independente do produto criado, mas do sentimento de poder criar e estar criando. Portanto, brincar sob este ponto de vista significa a capacidade de perder-se, num estado de alheamento, onde o que importa não é o conteúdo, mas o brincar em si.

#### **2.1.3.8 - O USO DO OBJETO**

Para se falar em capacidade de usar objeto, requer que se pense que essa capacidade, a priori, não existe. Não se fala aqui da relação de objeto calcada nos mecanismos de projeção e introjeção, mas no uso e na capacidade de usá-los. Nesta etapa, os objetos já começam a ser percebidos e usados como externos. Contudo, para se levar em conta o uso, há de se considerar a natureza do objeto como uma coisa em si mesma (Winnicott, 1975).

Essa mudança de realidade (da relação ao uso) se dá pela possibilidade do objeto estar sempre ali, independente do bebê e fora de seu controle onipotente.

O lactente confere ao objeto o caráter de externalidade, expulsando-o para ser examinado e atacado. Essa expulsão do objeto como não pertencendo ao mundo subjetivo é denominado por Winnicott “destruição do objeto”. O caráter subjetivo do

objeto que é destruído, não é de caráter instintual, trata-se de uma destruição sem raiva, necessária ao amadurecimento do indivíduo que habita um mundo que não é sua projeção (no sentido da criação) (Winnicott, 1975) .

Essa destrutividade se mostra no morder o seio, chutar, recusar ou deixar de necessitar dele. Existe um impulso real de destruir que precisa ser experimentado. Para Winnicott, existe uma destruição anterior ao princípio de realidade que desempenha um papel na criação da realidade, ou seja, de objetivar o objeto, de encontrá-lo na realidade externa. Nessa perspectiva, agressividade e destrutividade humana são fenômenos relacionados à questão da constituição da realidade. Destruir é necessário, não tanto pelo impulso, mas, devido a possibilidade do objeto não sobreviver. Caso o objeto sobreviva, o impulso se transforma na capacidade de usar objeto. A sobrevivência confere valor à existência. É a partir desse momento que tem início a fantasia para o indivíduo. A partir daí o objeto está sempre sendo destruído na fantasia inconsciente (Winnicott, 1975) .

Esta conquista é importante para o amadurecimento: a criação do sentido de realidade externa e a capacidade para usar o objeto. A capacidade humana está sempre ligada ao estabelecimento da distinção entre o eu e o não-eu (Winnicott, 1990). Winnicott não deixa claro a necessidade da natureza humana que exige que o objeto bom seja destruído sempre.

### 2.1.3.9 - O EU SOU

Neste estágio ocorre a unidade num eu integrado, aos dois ou três anos. Ele se dá conta de ser existência unitária e poderia dizer: eu sou! Após ter feito no estágio anterior Repetidas experiências de expulsar a mãe para fora do âmbito da onipotência, após ter-se separado dela pode, neste estágio, separar-se do ambiente total.

Esta unidade eu sou não é toda coesa, sem conflitos, mas um estado de integração espaço-temporal, onde existe um eu que contém tudo, e não coisas dissociadas, dispersas. Esse sentimento de existir não é um em si mesmo, mas, uma “posição a partir da qual a vida vale a pena ser vivida” (Winnicott apud Dias, 2003).

A criança habita firmemente o corpo, percebe ter um contorno, a pele, que separa o eu do não-eu. A integração da personalidade aponta para uma mudança no sentido de independência. Essa integração não é garantida, a criança pode perder o contato com o corpo se for, por exemplo, tirada bruscamente do berço ao dormir. Acordará assustada, pois a psique estava ausente dela. A integração do si-mesmo traz um ato de hostilidade para com o não-eu e uma expectativa de ataque, ela sente-se exposta, se não tiver os braços de alguém a envolvendo (Winnicott, 1980).

Uma criança pode brincar ao mesmo tempo em que tem percepções objetivas, descobertas criativas e, no momento seguinte, se instala num ambiente subjetivo. Avançar para a independência é, ao mesmo tempo, viagem de retorno.

A conquista do eu sou não faz da criança uma pessoa inteira, mas é a base para o próximo estágio, em que se sente concernida pela sua impulsividade instintual, preocupada com as ações do seu impulso amoroso primitivo em si e no outro.

#### **2.1.3.10 - CONCERNIMENTO**

Derivado do verbo concernir, dizer respeito, ter relação, referir-se, segundo Aurélio Buarque (2000). Porém essa expressão não tem este sentido quando utilizada por Winnicott (1990), de preocupação dirigida ao outro.

Quando realizado este estágio, a criança se tornará inteira e capaz de relacionar-se com pessoas inteiras. No início desta etapa os impulsos, externos ao bebê, passam a estar integrados e suas conseqüências avaliadas. De incompadecido, sem preocupação com as conseqüências dos atos, passa a sentir-se concernido pela impulsividade que o domina nos momentos de excitação. Ele fica preocupado em saber se pode ferir-se ou ferir o outro. Surge então o sentimento de culpa e de responsabilidade em relação à destrutividade inerente à impulsividade instintual (Winnicott, 1982).

A criança, nesse estágio, começa a perceber que é uma única pessoa, esteja tranqüila ou excitada e que a mãe que mima é a mesma que ela ataca nos estados excitados. A mãe continua sendo mãe-ambiente e mãe-objeto. Ele deve continuar mantendo o ambiente seguro e confiável, oferecendo-se como objeto a ser sugado, destruído e alvo de preocupação pois, o bebê não tem condições de suportar o peso da culpa e do medo, seus atos e idéias agressivas. Tudo se passa na relação dual e a criança tem

que lidar com essas questões com respeito à mãe e “ela não progrediu o bastante para fazer uso da idéia de um pai interventor, o que tornaria as idéias instintuais seguras” (Winnicott,1982. p. 90).

A resolução desses conflitos reside em aceitar que a destrutividade é pessoal e convive com o amor, mas, para que isso aconteça tem que ser capaz de fazer reparações, assim se sentirá seguro para exercer a impulsividade. O elemento essencial é a presença contínua da mãe, sua sobrevivência para segurar a situação entre ataque agressivo, culpa e reparação sem estar preocupado com outras coisas, sem retaliar, mudar de atitude ou ficar ofendida pelo canibalismo do bebê. Enfim, tem que suportar ser odiada.

A nova consciência a respeito do que produzir é retroativa, projeta-se no futuro. Vem portanto de um sentido acabado de tempo, pois nesse momento passado, presente e futuro se articulam, significando responsabilidade, consciência, memória. A criança agora tem um dentro e um fora, um mundo interno pessoal com fantasias e ansiedades e o mundo externo. Essas ansiedades em condições favoráveis levam ao arrependimento construtivo, ressuscitando e reparando o objeto que é a base de toda iniciativa pessoal ou trabalho construtivo. É importante que a mãe receba a “dádiva simbólica”, sem esforço em reparar. Se não houver quem reconheça o esforço em reparar a agressividade, esta reaparece às vezes implacável, comprometendo a passagem do incompadecimento ao concernimento. (Dias, 2003)

O fundamento da moral de Winnicott não é imposto de fora, nem ensinada, emerge a partir da experiência da “bondade originária” que é ser alvo de compreensão e respeito. A consciência da existência do outro, capacidade para identificação

cruzada, que é colocar-se no lugar do outro. Conviver com a construção e destruição inerentes à natureza humana é também, o fundamento para a capacidade de brincar e, posteriormente, encontrar satisfação no trabalho. Para o autor existe uma tendência em cada indivíduo a desenvolver um sentimento de responsabilidade pelos seus atos que será integrada pela experiência pessoal. A tarefa específica ao estágio do concernimento atinge o ápice de elaboração em torno de dois anos e meio e não se estabelece antes de cinco. Algumas dificuldades são inerentes e diferentes do início para sua conclusão. Uma das diferenças diz respeito ao pai, como terceiro, de extrema importância, pois que ele era no início só duplicação do papel materno. Mesmo nesse papel, algo de implacável foi vivenciado pelo bebê como aspecto da mãe. Gradualmente ele vai tendo papel, transformando-se num ser humano que pode ser temido, odiado, amado, respeitado (Dias, 2003).

A criança começa a perceber o triângulo existente, a relação excitante entre eles e começa a nascer o sonho de ficar no lugar de um dos pais. Num amadurecimento gradual altera a sua visão do triângulo e ela se vê como a terceira pessoa, ficando então no vértice denominado por Winnicott como “cena primária”. Quando a criança é sadia ela lida bem com a raiva que provém dessa experiência e aproveita para masturbação assumindo a responsabilidade pelas fantasias conscientes e inconscientes que a acompanham (Winnicott, 1975).

Ao lidar bem com os sentimentos gerados pela cena primária, a criança estabelece uma conquista de muita importância que é a possibilidade de estar só, que tem sua base inicialmente construída quando o bebê era bem pequeno e sua mãe pode dar-lhe confiança através de sua presença constante e na continuidade dos seus cuidados. Antes mesmo de dar-se conta do ambiente ele pode viver a experiência de ter ficado

só, em quietude. À medida que o tempo passa a criança incorpora o ego auxiliar da mãe e vai prescindindo da sua presença ou do símbolo desta. A presença de um pai forte e interventor torna as idéias e ações instintuais mais seguras, permitindo à criança correr o risco de movimentar-se, agir e se excitar, já que o pai está por perto, preparado para remendar os estragos, ou para impedir com sua força que eles aconteçam. A ausência paterna ou depressão materna poderia causar inibição e a criança perderia a capacidade do amor excitado. Buscaria auto-controle, perderia a espontaneidade gerando tendência anti-social (Winnicott, 1980).

A necessidade específica para esta etapa é contar com a disponibilidade e sobrevivência da mãe e com a firmeza do pai. No estágio edípico rivalizar com o seu pai é necessário para seu amadurecimento. Esse pai rigoroso pode ser também amoroso, mas, antes de tudo, severo e forte para poder proteger a mãe.

Nesta etapa a instintualidade está sendo integrada juntamente com um crescente sentido das partes do corpo, fortalecendo a personalização e espacialização. As excitações estão ficando cada vez mais localizadas e o que era antes associado à alimentação, aos excrementos nas fases pré-genitais, agora é de caráter genital (Winnicott, 1975).

Durante a elaboração do estágio do concernimento a criança inicia a fase exibicionista. Freud chama de fase fálica. É o período do desenvolvimento de identidade de gênero e de sexualidade, estabelece-se a distinção entre meninos e meninas. “O traço central dessa fase é qualidade do órgão masculino de ser óbvio e o feminino de ser embutido.” O masculino é vistoso e o feminino “tem fenômeno negativo” (Winnicott, 1988,p.59) . No início dessa fase o mais importante é a ereção

e a sensibilização clitoriana com relação direta com uma pessoa ativamente amada ou idéias de rivalidade. Na segunda fase haverá um objetivo mais declarado de penetrar e engravidar (idem).

Começa a surgir então um menino dentro da menina e vice-versa. Os meninos têm algo que elas não têm e sentem-se inferiores, mutiladas e a “inveja do pênis é um fato” (Winnicott,1980, p.115)

O trauma resultante disso para Winnicott é variável e depende de fatores externos como a atitude dos pais, a expectativa deles, a natureza e posição dos irmãos na família. A negação da diferença entre ser masculino ou feminino é fenômeno universal, pertencente a esta etapa. Ônus em estágios anteriores gera distúrbios psíquicos como perversões ou organizações sado-masoquistas, ficando a criança impedida de brincar devido à repressão, mecanismo de defesa próprio de quem já tem vida interna e conflitos instintuais ligados às relações interpessoais.

#### **2.1.3.11 - ESTÁGIO EDÍPICO**

Winnicott declara que só faz sentido falar de relações triangulares ou Complexo Edípico quando referido à pessoa interna: “Complexo de Édipo. cada um dos componentes é uma pessoa inteira ...” (Winnicott, 1980, p.67). As dificuldades desse estágio são próprias da vida, das relações interpessoais, não são o resultado de falha ou negligência ambiental e não podem ser prevenidas por cuidado adequado. Se a criança atinge este estágio tornando-se uma pessoa inteira, capaz de vivenciar as ansiedades da situação edípica, não está mais sujeita ao risco da psicose. Evidente

que se for exposta a situação além da sua capacidade de suportar, pode desenvolver uma psicose diferente da que se instala nos estágios mais primitivos. Portanto, pode alcançar uma conquista do amadurecimento, mas depois perdê-la. (Winnicott, 1980).

O que está em cena são os momentos de excitação determinados pela instintualidade, o que ocorre entre uma excitação e outra é a satisfação do instinto, a tentativa de mantê-lo no controle ou mantê-lo vivo por meio do brincar, da masturbação saudável ou pela dramatização da fantasia. A criança está atraída pelo sexo oposto, em conflito com a figura parental do mesmo sexo, em função da ambivalência amor e ódio. A vida emocional está cheia de impulsos, idéias, fantasias nos quais se desenrola o conflito amor e ódio, o conflito entre preservar e destruir e entre as posições heterossexual e homossexual. Neste último, refere-se Winnicott às identificações com os pais e o último progenitor do mesmo sexo (Winnicott, 1975).

Com o nascimento de um irmão a criança pode regredir à dependência, defesa contra angústia. A principal dessas defesas é a repressão, pois já se desenvolveu o inconsciente reprimido. Mantê-lo reprimido requer outra energia, porém, reaparecem em sonhos, fantasias ou projetado sobre fenômenos exteriores. A inibição dos instintos é uma forma de repressão podendo redundar num empobrecimento da experiência vital da criança (idem).

Após a percepção da relação triangular, a criança tem que lidar com a lealdade. Ela começa a estabelecer um relacionamento com o pai, ganha nova perspectiva, outro ponto de vista, o paterno. A partir daí começa uma nova atitude em relação à mãe. Ele a vê de modo mais objetivo, e tem relação amorosa com o pai e ao mesmo tempo temerosa. Se o pai não assegura essa relação, ele terá que lidar sozinho com a

necessidade de afastar-se da mãe. O vai-e-vem da criança precisa acontecer na relação pai-mãe, muito embora ela possa ir até a babá e voltar à mãe, ir até a tia, avó ou irmã mais velha e retornar à mãe (Winnicott, 1980).

Quanto mais amadurece, menor é a importância do ambiente em termos de estruturação da personalidade, todavia continua a ser importante. É no interior da família que a criança pode avançar do relacionamento a três para círculos maiores e mais complexos. A natureza, o comportamento dos pais e o lugar da criança na família afetam o complexo de Édipo. A natureza da dificuldade decorre de sua história e o tipo de problema que tem que enfrentar (Winnicott, 1980).

Uma família que desmorona por separação gera traumas na criança, ela pode tornar-se insegura, perder sua espontaneidade. Quando a família mostra-se perdurável, dá a criança o sentimento de que é seguro ter sentimentos, ter atos agressivos e torna-se capaz de integrar seres impulsivos, agressivos, destrutivos com os amorosos e reconhece que é inerente à vida, ao viver e ao amor, encontrando formas de proteger-se e projetar pessoas e objetos valorizados.

Quando a genitalidade chega a sua primazia, a fantasia está enriquecida com atos típicos masculinos e femininos de penetrar e ser penetrado. A psicanálise freudiana ocupa-se da satisfação do desejo e não da capacidade e do ato dos genitais. Freud relaciona a questão da genitalidade ligada à interdição de tocar o fruto proibido (Freud, 1826). Para Winnicott, entretanto, o fato importante continua a ser a ereção como parte de um relacionamento, mas, agora, associada à idéia de provocar mudanças irreversíveis no corpo da pessoa amada (Winnicott, 1980).

Com respeito à fase genital é mais adequada uma descrição do masculino. Na fase fálica o desempenho está de acordo com sua fantasia, na fase genital o desempenho mostra-se deficiente em relação à fantasia. O menino está completo na fase fálica e na fase genital depende da fêmea para se completar.

Em termos de descrição do feminino a mulher não é um macho castrado. A inveja do pênis, vivenciada na fase fálica, não se estabelece com determinante na sexualidade feminina, a menos que haja um elemento masculino cindido no menino.

Para Winnicott a genitalidade reúne ensinamento de pré-genital, isto é mais evidente no lado feminino. A sexualidade feminina básica tem sua origem fundada sobre a identificação com a mãe e, através dela, com a linhagem das mulheres (Dias, 2003).

O genital feminino tende a permanecer oculto, secreto e fica excitável no bebê na amamentação e nas experiências anais. Quando, mais tarde, o erotismo genital se exacerba, aparece uma masturbação compulsiva, normalmente “a fantasia é da ordem de recolher, guardar-segredo, esconder”. (Winnicott apud Dias, 2003, p.283). A fantasia da menina inclui o interior dela mesma e da mãe. Ela é levada a sentir o interior do corpo antes dos meninos.

Quanto à tese central de Winnicott da mulher pertencer à linhagem das mulheres consiste que, ao contrário do homem que é uno, a mulher é um trio. Existe sempre três mulheres em cada mulher: uma bebê-menina, uma mulher-mãe e a mãe-da-mãe. A primeira das três é quando a mulher é idosa e necessita de cuidado dos filhos crescidos; a segunda quando cuida da boneca, brinca de casinha é mãe cuidando com a mão de sua própria mãe; a terceira quando cuida dos netos ou cozinha (Dias, 2003).

O principal fator a determinar a constituição da identidade sexual é o sexo da pessoa pela qual a criança está apaixonada, entre o desmame e a latência (Dias, 2003).

É preciso considerar a bissexualidade: “a sociedade tem muito a ganhar tolerando tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade no desenvolvimento emocional das crianças” (Winnicott, 1988, p. 66), embora seja mais congruente se for com as características de sua constituição física. Uma identificação com a mãe pode ocasionar no menino comportamento afeminado e tem valor para exploração de inúmeras potencialidades. Nos casos das meninas a identificação com o pai é valorizada e esperada.

As meninas passam por um momento que se sentem inferiorizadas por não terem pênis, o macho-dentro-da-fêmea está sempre presente, mas não é determinante. A inveja é superada. Primeiro pensam que vai lhes crescer um pênis. Depois pensam que teve e foi tirado como castigo da excitação. Depois as meninas pensam que já que não têm, podem ter um, algum macho pode agir por ela. Elas têm que reconhecer que dependem do macho para estar completa (Dias, 2003).

Na identificação do menino com a mãe é necessário distinguir entre sua capacidade de identificar-se com a mulher, na genitalidade feminina desta e sua identificação com ela, de seu papel de mãe. Esta última é mais aceita pela sociedade por esta relacionada ao tipo de fantasia do que a localização e a elaboração imaginativa de funções corporais (Dias, 2003).

A compreensão de Winnicott considera que embora a inveja do pênis seja um fato em um dado momento do desenvolvimento da sexualidade, esse tipo de resolução

não dá conta da verdadeira sexualidade feminina e, se a identidade sexual for construída sobre a inveja do pênis, o caminho será precário (Dias, 2003).

Em 1966, o autor foi levado a perceber uma outra faceta da bissexualidade e formula novos conceitos: elemento feminino puro e elemento masculino puro. Estes se encontram presentes em meninos e meninas, homens e mulheres. Não são de caráter instintual, sexual, nem relativo ao gênero biológico. É um novo modo de formular as modalidades de um relacionamento objetal: relação com os objetos subjetivos e objetivamente percebidos. O ser e o fazer. O feminino puro é o que preside as relações dos meninos e meninas com a mãe, a identidade primária, em que o bebê é o objeto, relacionado à ilusão de onipotência com o objeto subjetivo (Dias, 2003).

Posteriormente vem o elemento masculino puro baseado no impulso instintual, já tem identidade integrada, separada do não-eu e do mundo. Essa nova abordagem traz enriquecimento sobre a sua compreensão da bissexualidade e da constituição da sexualidade incluindo a identidade sexual.

O ponto central pertinente ao estado edípico, é que a criança tem que se haver com a impotência, já que ela ainda não é capaz de fazer experiências com genitais e precisa esperar até a puberdade para realizá-la. Isso leva à necessidade de um pai interventor para trazer alívio, pois o medo da castração torna-se uma alternativa bem vinda diante da agonia da impotência (Winnicott, 1980).

Existe ainda a ambivalência de que se percebe odiando, desejando castrar ou matar o pai, temendo represália em termos do medo de castração do pai que ama e em que confia, por estar apaixonado pela esposa dele. Se o lar é sólido, a ansiedade que vem é tolerada, devido ao pai fazer a sua parte. Incorporando o pai chega ao acordo,

abdicando de uma parte do que vinha reivindicando e de outro desloca o amor para a irmã, tia, babá.

A questão central na situação edípica, redescrita por Winnicott, não é apenas ameaça de castração, mas instalação da rivalidade, uma legitimação da potência da criança. O menino que faz experiência de rivalidade em condições confiáveis não quer matar o pai na vida real (Winnicott, 1980).

A tensão instintual, característica desse estágio atinge o auge entre os três e cinco anos quando é resolvida e agravada em consequência do fenômeno endocrinológico de suspensão da tensão instintual na fase da latência. Neste período a criança faz todo tipo de jogos, brincadeiras, extraindo proveito da identificação dos pais e outros adultos. (Winnicott, 1975).

Partindo da teoria de Winnicott a respeito da importância da família como matriz de relações posteriores e, abordando também as contribuições culturais para formação da criança, Lapierre (1984) cria um método, de abordagem corporal, que ele intitula de Psicomotricidade Relacional. A seguir veremos o percurso que fez André Lapierre para a construção de seu arcabouço teórico e a construção de um jogo espontâneo baseado nas inter-relações da criança com seus pares e o adulto.

## 2.2 - ANDRÉ LAPIERRE

Professor de educação física e esportiva criou e estruturou uma terapia que denominou Psicomotricidade Relacional. Seu percurso profissional gravita em torno da palavra corpo e sua atividade motora sob todos os aspectos. Depois de ter explorado suas dimensões funcional, anatômica, fisiológica e psicológica, se interessou pela dimensão psíquica, do corpo vivo, que chegaria aos conceitos da psicanálise de consciente e inconsciente. Anos de pesquisa como autodidata levaram Lapierre a elaboração de uma proposta de análise da mediação corporal (Lapierre, 2002).

A sua formação em educação física, naquela época, pelo governo de Vichi, fundamentou-se no “método natural” de Georges Hebeert, com as famílias de exercícios: andar, correr, saltar, etc. Tratava-se de aperfeiçoar o instrumento corporal, torná-lo performático.

Em 1946 o diploma estadual de massagista – Cinesioterapeuta foi criado na França e Lapierre interessou-se por fazer esta formação. Posteriormente ele começou a ensinar Cinesioterapia na Escola Francesa de Masso-Cinesioterapia, no Boulevard San Michel em Paris.

Após cinco anos desse gênero de esporte cria um documento inédito que é editado sob título Reeducação Física, com três volumes, duas mil páginas publicadas na França, Itália, Espanha e América Latina.

Em 1952, recebe a colocação de Diretor do Centro de Reeducação de Troyes. Esse centro havia sido criado após a guerra e a ocupação para praticar uma ginástica chamada de corretiva em benefício das crianças que apresentavam deficiências

morfológicas e posturais (atitudes cifóticas, lordótica, escoliótica, respiratória, torácica). Essas crianças detectadas pelo serviço de medicina escolar, eram remetidas, em pequenos grupos, ao Centro de Reeducação durante ou fora dos horários escolares. Exerceu a função de Diretor nesta escola até 1967 (Lapierre, 2002).

Durante sua permanência em Paris começou a pesquisar a coluna vertebral e a praticar a manipulação vertebral. Os médicos buscavam seus serviços e a Segurança Social reembolsava seus clientes. Reuniu esse trabalho em escritos e o Ministério da Juventude e dos Esportes atribuiu um prêmio por essa tese. Ele era Secretário Geral da Associação dos Diretores de Centros de Reeducação e Secretário Geral da Sociedade Francesa de Reeducação Física. Esses anos de prática aumentaram sua visão do corpo (Lapierre, 2002).

Ao trabalhar com crianças descobre que a “atitude morfológica é apenas o reflexo, a expressão da atitude psíquica diante da vida” (Lapierre, 2003, p. 23).

Com esta atividade compreende que a suavização ou reeducação da atitude habitual não é condicionada pela força muscular e sim pelo tônus da postura, relacionado com o tônus psicoafetivo, regulado pelos centros sub-corticais no nível inconsciente.

Seus trabalhos com adultos chegaram às mesmas conclusões: psicossomáticas. A relação dele com os clientes passou a ter uma empatia corporal, adquirindo uma dimensão afetiva, como diz ele “transferência e contratransferência”. Atitude espontânea e não técnica, tomando consciência de que a relação com o doente é, com frequência, mais importante de que o tratamento cinesioterápico (Lapierre, 2002).

No período pós-guerra a demanda social era por carências alimentares vividas pelas crianças. Anos mais tarde essa demanda social evoluiu para a saúde psicológica, pois a multiplicidade dos fracassos escolares passou a ser atribuída às disfunções perceptivo-psicológico como a dislexia, desortografia, disgrafia e discalculia. É a grande época piagetiana. Falava-se nos meios psicoeducativos somente de epistemologia genética, do sensório motor, do perceptivo motor, e do hipotético dedutivo (Lapierre, 2002). Sob essa corrente de pensamento, inclui-se os trabalhos de Schilder sobre as noções de corpo propriamente dito e esquema corporal que foram conceitos fundamentais para a criação da psicomotricidade (Schilder, 1994).

A psicomotricidade foi criada em 1900 por Dupré para evidenciar o paralelismo entre desenvolvimento motor e intelectual entre os débeis mentais.

As idéias de Piaget e Schilder dão uma outra dimensão aos problemas que vinham sendo diagnosticados nas crianças do pós-guerra, ampliando para um processo geral de desenvolvimento das faculdades mentais a partir das experiências motoras nas crianças.

Sob essa ótica, parte-se da vivência sensório-motora para chegar progressivamente à percepção e conceituação, em Piaget. Na perspectiva de Schilder, da organização do corpo em si para chegar à organização do esquema corporal, base para a organização e estruturação do espaço-tempo (Schilder, 1974), são criados exercícios progressivos específicos de maneira racional, do simples ao complexo. Dentro dessa perspectiva, a psicomotricidade articula-se com as preocupações pedagógicas, como na leitura em que todo espaço gráfico é orientado no espaço-tempo. Para organizá-lo a criança deve ter estruturado espaço-tempo em geral. Portanto, o seu esquema corporal, o que

supõe a organização prévia de seu próprio corpo em relação aos três planos espaciais precisa estar integrado. Concluiu-se que, se a criança apresentava dificuldades na leitura – escrita, é por que havia uma deficiência no nível desses processos que são pré-requisitos. Se a criança tem dificuldades que a impedem de chegar ao cognitivo é porque o ensino que recebeu não respeitou as etapas de seu desenvolvimento psicomotor (Lapierre, 2002).

Em meio à implementação do seu trabalho e das suas proposições teóricas, Lapierre sofre graves problemas de saúde o que favoreceram que ele abandonasse Troys e a cinesioterapia. Ao deixar Troys consegue uma colocação no Centro de Educação Psicomotora na cidade de Gap e, a partir deste período, consegue recuperar sua saúde.

Em dezembro de 1966 cria a Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Psicomotor (ESFERPM). Assume a pedidos a presidência e Bernard Aucouturier aceita o cargo de secretário geral. A partir deste cargo, junto com Bernard, continua as pesquisas em psicomotricidade, não mais baseada em deficiência como em Le Boulch e Pierre Vayer, pois a proposta elaborada por estes autores era muito normativa e racionalista, já que avaliava o desenvolvimento psicomotor a partir de normas baseadas em dados estatísticos e por levantar, a partir de testes, os déficits em relação a um parâmetro. Este procedimento possibilitava um balanço psicomotor, ou seja, um diagnóstico.

Em maio de 1968 instituição escolar entra em crise e sonha-se numa nova pedagogia. O ensino é contestado nas suas estruturas tradicionais e normativas. Isso confirma ao autor a sua evolução e ele aproxima a psicomotricidade de Piaget e

propõe algo diferente de Vayer. Em 1972, publica com Bernard Aucouturier “A Educação Viva”, em três volumes: Os Contrastes; Associações de Contrastes, Estruturas e Ritmo; As Tonalidades. Os textos apresentados são baseados na descoberta e na exploração de um certo número de noções fundamentais, centrados sobre o tema da educação, a partir da atividade espontânea (Lapierre, 2002 ).

Com relação às atividades em que se desenvolvem as intervenções em psicomotricidade estas são estruturadas em sessões. As sessões de psicomotricidade começam por atividades livres, espontaneamente criadas, com objetos colocados à disposição das crianças. O objetivo agora é descobrir, entre as situações criadas, aquelas que poderão servir de base de partida para o estudo de uma noção, de uma estrutura ou de um ritmo.

Ao estudo das noções vêm as de intensidade, grandeza, velocidade, direção, relação. Essas noções são vividas a princípio como um contraste: grande-pequeno, forte-fraco, perto-longe. Essas noções podem associar-se e criar ritmos: forte-fraco, grande-pequeno, e depois tonalidades, comparações, progressões como maior que, cada vez mais longe. Posteriormente virão movimentos-imobilidades, equilíbrio-desequilíbrio, ordem-desordem. (Lapierre,2002).

Seguindo essa renovação do ensino publicou “A Educação Psicomotora na Escola Maternal”. Essa aparente liberdade era dirigida ao cognitivo, à aquisição de conhecimentos intelectuais, em Educação Viva os autores fazem uma autocrítica e citam Piaget “Afetividade é o Motor ou o Freio da Inteligência” (Lapierre, 2002).

Lapierre e Bernard Aucouturier reconheceram os limites do que já tinha sido construído a partir das resistências das crianças em deixar-se “reeducar” e que estas

frequentemente apresentavam problemas relacionais: agressividade, inibição, hiperatividade. Perceberam também que as dificuldades escolares escondiam algo mais profundo e o aspecto pedagógico era apenas um reflexo.

Isso levou Lapierre a outro aspecto da corporalidade: sua dimensão tônica inconsciente e os conteúdos afetivos da relação. Ele começa a interessar-se pelos trabalhos de Ajuriaguerra sobre tónus, as concepções de Wallon e todos os métodos de relaxamento de controle tônico (Schultz, Jacobson, Guerda, Alexandler). A utilização desses métodos levou-o à conclusão de que não são adequados para crianças pois são vividos por elas como símbolos da morte. Ao identificar noções fundamentais que eram base do desenvolvimento intelectual, percebeu a dimensão afetiva delas: grande-pequeno, perto-longe. Ao deixar as crianças se expressar espontaneamente, sem intervir, percebeu não mais uma vivência intelectual e sim imaginária, afetiva e emocional.

Veio então o desejo de explorar a dimensão psíquica e privilegiar o aspecto simbólico, afetivo, emocional. À medida que essas noções são vividas no nível inconsciente, com suas conotações afetivas de prazer e desprazer, elas podem inscrever-se e organizar-se à revelia do sujeito em sua organização mental. “Nada pode integrar-se realmente ao ser se não passar antes pela sua organização tônico-emocional” (Lapierre, 2003, p. 30).

A psicomotricidade muda seu foco para a dimensão subjacente da vivência afetiva, com seus sentimentos, conflitos, ambivalências, angústias. Tudo isso condiciona o desenvolvimento e afirmação da personalidade, cuja intelectualidade é apenas um aspecto. Lapierre começa nas seções de psicomotricidade relacional a aceitar e

encorajar as fantasias lúdicas das crianças. Liberado de suas preocupações pedagógicas, a psicomotricidade passa a dedicar-se aos objetivos psicológicos. Objetivos esses que se tornaram psicanalíticos, pois se tratava de compreender os significados simbólicos dos jogos espontâneos que apareciam como expressão do consciente e inconsciente. O livro *Simbologia e Movimento*, publicado em 1975 com Bernard Aucouturier marca essa evolução. A utilização do brinquedo como meio de acesso ao inconsciente vai constituir a base permanente de toda a sua pesquisa, prática e teoria.

Em 1977, publica junto com Bernard Aucouturier um trabalho relativo às etapas do desenvolvimento infantil sucessivas de uma criança com enfermidade cerebral e distúrbio de personalidade “Bruno: psicomotricidade e terapia”. Ele vai da educação para a terapia.

Ao criar a SFERPM em dezembro de 1966 eram apenas meia dúzia de profissionais entusiasmados. Seis meses depois trezentas pessoas foram reunidas no primeiro congresso organizado em Tours por Bernard Aucouturier. Educadores, reeducadores, fonoaudiólogos, médicos, psiquiatras, todos interessados no desenvolvimento dessa nova abordagem de educação e reeducação. O congresso seguinte reuniu mil pessoas. (Lapierre, 2002)

Nasceu uma demanda de informação e uma demanda de formação na prática psicomotora. Daí as pesquisas dos autores, incluindo os adultos, programas de observação das secções de psicomotricidade, em jogos espontâneos. Havia prazer em transgredir nas brincadeiras de oposição do desejo do animador. Formar pessoas para tal prática implicava em mudar o papel destas pessoas em relação à criança.

Não mais ser professor, ele deverá estabelecer uma relação diferente com a criança, pois deve acompanhá-lo no seu imaginário por meio do jogo simbólico, favorecer a expressão dos seus fantasmas e dos sentimentos que eles despertam, brincar como facilitador. Para evitar o risco de projetar seus próprios desejos e fantasmas o psicomotricista deve ter em sua formação situações análogas que o envolvam em sua vivência psíquica e lhe permitam tomar consciência dela e controlá-la (Lapierre, 2002).

A partir da observação do envolvimento dos adultos nas práticas ficou evidente que ele não domina sua vivência corporal, suas mensagens tônicas e gestuais e que é necessário explorar a si mesmo e a sua problemática. É a partir daí que Lapierre e Aucouturier se separam tendo publicado uma última obra juntos: *A Falta no Corpo – Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora*. Aucouturier se distâcia da compreensão de Lapierre por considerar que esta compreensão coloca limites mais restritos à implicação pessoal.

Esse novo caminho que se seguiu Bernard, levou Lapierre ao que ele denominou “psicomotricidade relacional”, colocando ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos. Anne Lapierre junta-se ao seu pai após sua formação na universidade de Montreal. Faltava aos pesquisadores uma visão global das etapas da evolução do psiquismo. Para isso foi necessário criar uma estrutura mais organizadora para formação. A psicomotricidade na França, sob o Ministério da Saúde, criou um curso em Paris que era orientado e impulsionado por psiquiatras e psicanalistas como: Lezine, Zazo, Lebovici, Bèrges, de orientação psicanalítica. Não foi reconhecida inicialmente. Apenas em 1977 foi

criado um diploma estadual, para médico, ao final de três anos de estudo, numa seleção intelectual, sem formação pessoal como pretendia Lapierre.

A opção do Ministério era formação de psicomotricistas para instrutores da escola primária, relativo à infância inadaptada, à psicologia escolar, à psicopedagogia. Estavam destinados a intervir nos Grupos de Ajuda Psicopedagógica (GAPP) e nos Centros Médicos Psicopedagógicos (CMPP).

Para continuar uma formação em que concebia Lapierre foi necessário organizar uma associação nacional em que definia, a cada ano, um calendário de estágios e de assegurar a sua organização material. Os estágios eram intensivos de cinco ou seis dias, espaçados de três ou quatro meses. Essa organização era importante pelas dificuldades materiais e de deslocamento. Para suprir o inconveniente da distância o intervalo dos quatro meses é planejado para a elaboração do material, os estagiários optaram por uma psicoterapia de apoio. Mesmo assim Lapierre cria “Seminário de Análise do Vivido” nos intervalos dos estágios.

Não havia idéias pré-concebidas e a evolução do psiquismo retratado mostrava coerência, mas não na ordem cronológica. A prática não cessava de se modificar e ficava mais próxima do modelo psicanalítico freudiano. Foi necessário começar a analisar o discurso corporal através de todo material não verbal que surgia na prática das sessões de crianças e adultos. Lapierre e Anne partem para pesquisar além de Freud, Reich, Melaine Klein, Mahler, Spitz, Winnicot, Fromm, Manonni, Dolto.

A maioria dos conceitos freudianos sobreviveu, muito embora fosse necessário adaptá-los ou redefini-los, pois a prática da psicomotricidade relacional nada tem a ver com o divã e a poltrona tradicionais no espaço psicanalítico. Alguns momentos

vividos pelo grupo nos trabalhos desenvolvidos por Lapierre não correspondiam a referências psicanalíticas e por isso foi buscar Wallon para falar sobre tónus e a comunicação. Os contatos corporais a que o autor se refere nada, segundo ele, tinham de sensual, diziam respeito a um estágio primitivo, arcaico, anterior ao oral chamado de fusional. Ele é caracterizado por uma libido difusa, diz respeito ao corpo em seu todo e não seus orifícios que tem sua origem na vida intra-uterina (Lapierre, 2003).

Durante o estágio com o adulto Lapierre buscava a liberação das pulsões agressivas, desculpabilizadas. Quanto às sexuais toda passagem ao ato real era proibida. As relações sexuais simbólicas podiam ser vividas, verbalizadas e analisadas. A eliminação do tabu permitiu abordar toda a problemática edipiana, os fantasmas da cena primitiva, os desejos incestuosos, o ciúme, a competição, a identificação, as relações triangulares, todos os conflitos, ambivalências e projeções.

A liberação e expressão de uma maneira simbólica das pulsões agressivas de dominação, posse, devoração, rejeição e de expulsão, e a colocação em evidência de suas dimensões sado-masoquistas devia permitir aos envolvidos em atividades de psicomotricidade relacional, crianças e adultos, expressá-las, dominá-las, sem inibi-las.

Quando começou a usar o enfoque analítico, ao nível da personalidade e não do sintoma, percebeu que os problemas tinham sua origem na primeira infância. As crianças com três a quatro anos já tinham sua personalidade estruturada, segundo Lapierre. O objetivo do autor e de sua filha Anne não era observar as crianças, mas trabalhar corporalmente com elas, envolvendo-se nos jogos, estabelecendo com elas

relações significativas no plano afetivo. O objetivo era de prevenção, profilaxia mental (Lapierre, ; Anne,2002 ).

Iniciou um trabalho com crianças de 18 meses a dois anos e meio. O motivo pelo qual escolheu essa faixa etária era porque nesse período a criança busca sair da dependência fusional para afirmar sua identidade por meio da sua agressividade. Foi um trabalho desenvolvido durante dois anos com as mesmas crianças e suas educadoras. O resultado desse trabalho foi publicado sob o título O Adulto diante da Criança de 0 a três anos, com várias edições em italiano, espanhol e Português.

A técnica que utiliza não é a mesma da psicanálise (associação de idéias), porém o método sim. O dizer espontâneo que vem em forma de movimentos, gestos, atitudes, mímica, olhar, respirar, tensões tônicas, contenções, distâncias e imobilidades. Para provocar tantos dizeres, utiliza o jogo livre, dando curso livre à imaginação, reveladora de conflitos inconscientes e das defesas utilizadas para se proteger. Aproxima-se de Winnicott, pois os conflitos são, segundo o autor, relacionais e dizem respeito às figuras parentais. Toda patologia é uma patologia de relação e sobre ela é que Lapierre trabalha (Lapierre, 2002).

Ele trabalha com a transferência, para situar essa relação num nível primário, exclui o recurso da linguagem verbal.

### 2.2.1 - FANTASMAS

O feto durante o período pré-natal vivencia alternadamente sensações de difusão e de fusão. Sensações estas experimentadas por meio do corpo sobre ele depositado e organizado num esquema mnemônico. Essa realidade não pode ser depois organizada em percepções ou sentimentos, posto que seja necessária uma dimensão mental ausente no feto. Entende-se aqui, então, por fantasma, uma produção imaginária, inconsciente capaz de motivar comportamentos sem que o indivíduo tenha consciência deles. O fantasma se origina em torno de uma experiência vivida. Essa experiência, do tipo emocional (prazer ou desprazer) é anterior ao nascimento da consciência e não pode ser registrada se não no inconsciente. É o quadro de recusa ou de desejos inconsciente como: fantasma de devoração, de castração, de fusão etc. (Lapierre, 1984).

A vivência ocorre por meio do corpo, em ambiente aconchegante. O feto encontra-se ao arbítrio das funções biofisiológicas que ainda não estão bem integradas entre si e os órgãos perceptivos possuem escassa capacidade de discriminação dos estímulos; mais apesar de tudo isso, o feto se fixa nesse conjunto de sensações do próprio corpo como em particular “estado do ser”, definido como uma dimensão fantasmática. Essas sensações vivenciadas pelo feto, durante a gravidez, são chamadas fantasmas originais (Lapierre, Aucouturier, 1984).

As sensações derivadas do movimento do feto, da experiência motora de expansão e crescimento do corpo dão existência ao fantasma original de difusão. Nos períodos de baixa motricidade, no contato com as paredes do útero, como um corpo sem

limites, não separação “entre si” e “fora de si” dão existência ao fantasma original de difusão (idem).

As sensações ligadas ao ritmo fisiológico do corpo como os batimentos cardíacos da mãe, a respiração do próprio corpo da criança funcionam como referência indicadora da existência do fantasma original de ritmo. Essas dimensões fantasmáticas da vida fetal terão uma função dinâmica fundamental para a psique da criança, pois servirá como referência e termo de comparação não consciente após o nascimento, adaptando-o ao mundo e protótipo para o desenvolvimento e organização dos primeiros rudimentos da própria personalidade (Aucouturier, Lapierre, 1984).

As pulsões e fantasmas originários tem sempre um valor universal, atemporal e válidos atualmente. Todavia, os fantasmas ligados à vivência da estrutura familiar são, hoje em dia, profundamente diversos, pois essa estrutura está demasiadamente modificada por conta da condição da mulher, sua maior participação na sociedade, sua emancipação. Esta grande mudança faz Lapierre afirmar que o complexo edípico não pode ser mais visto e resolvido, segundo foi na época de Freud (Aucouturier; Lapierre, 1984).

O que é considerado importante na obra de Lapierre é separar o inato do adquirido e voltar ao fantasma originário mais primitivo, o fantasma de fusão. Ele pretende estudar sua evolução na sociedade atual. Os comportamentos humanos “normais” e patológicos, nesta perspectiva, encontram-se em torno dessa problemática.

Lapierre afirma que seu interesse é trabalhar “não ao nível do discurso sobre o corpo, mas ao nível do próprio corpo” (Lapierre, 1984, p.10). Seu trabalho tem uma abordagem diferente em que o próprio corpo está implicado ao nível de uma troca

tônica em que a verbalização é apenas um dos aspectos trabalhando muito mais no nível não-verbal.

A textura do líquido amniótico e placentário que envolveu o bebê sem descontinuidade dá a ele uma sensação de plenitude fusional difusa e sem limite. Ela não tem necessidades, desejos ou frustrações, pois se encontra num bem estar difuso, de completude. É o nascimento que provoca o traumatismo onde é arrancado dessas sensações e advém o frio, a luz, o ar, contato com os outros corpos seguidos de sensações orais, anais, uretrais. Cria-se então uma sensação de perda, de vazio e que sobrevive graças ao corpo do outro. A perda da plenitude não provoca separação eu do não eu, pois essa separação é adquirida a partir da experiência (Aucouturier; Lapierre, 1984).

As sensações são de natureza proprioceptivas, pois mesmo sendo de origem exterior ao corpo estão ligados aos proprioceptores cutâneos, muscular e tendinosos. A criança encontra certa plenitude fusional quando em contato com o corpo do outro: mãe, pai, substituto do corpo que a deseja. A qualidade desse corpo que permite a criança investir no corpo do outro como parte dele mesmo. E as condições favoráveis são: calor do corpo, contato com a pele, hábito, ato de embalar, aleitamento, olhar, voz, e principalmente o acordo das tensões tônicas. Esse momento de fusão é satisfatório para Lapierre se o adulto encontra o próprio desejo de fusão gerando prazer e desejo mútuos.

O diálogo tônico que se estabelece, alternado com as experiências motoras e táteis iniciais, vão dando acesso a uma imagem formada e coerente do eu corporal. Unidade essa ocorrida entre oito e nove meses. O estágio do espelho referente à

“assunção do corpo” se faz em referência à imagem da mãe, não no sentido de visão, para o autor, mas justamente com mais percepções proprioceptivas. Esta é uma etapa fundamental para a aquisição da identidade. Nesta etapa se processa a evolução de objeto parcial para objeto total (Aucouturier; Lapierre, 1984).

Ao unir seu corpo e separá-lo do da mãe, ele deixa de ser bebê e busca situações fusionais de forma mais consciente e ativa. Não deseja mais ser tomado pela mãe, ele quer possuir seu corpo, e a sua impossibilidade é que vai contribuir para o nascimento da agressividade. A alternância entre presença e ausência gera medo, provocador de angústia de perda, que ameaça ser definitiva quando aparece, pois a criança ainda não adquiriu o sentido de permanência do objeto, e a falta gera uma “morte”. A falta no corpo nos aparece do fantasma original de ordem psicofisiológica ligado ao nascimento como ruptura (idem).

Começa a partir daí a aparecer um desejo inconsciente de retorno a esse estado, que age no decorrer da vida e nos dá a sensação de falta, “falta de ser”. Essa falta é originária e, inicialmente, apenas uma falta no corpo, mas também uma falta do corpo do outro. Esse desejo de corpo do outro aparece oculta no inconsciente e exprime no nosso modo de agir em situações regressivas. A característica desse desejo é a possessividade corporal, o agarramento ao corpo do outro.

### **2.2.2 - ESPAÇO FUSIONAL**

A frustração é inevitável e substituições devem ser feitas através da descoberta de um outro local de prazer, local de encontro não mais do corpo, mas um espaço comum de ação e comunicação.

Esse espaço de encontro, local da criança e do outro, local de fusionalidade simbólica, à distância, em busca das produções do corpo do outro. É uma comunicação mediatizada, surgindo então os mediadores: como gesto, olhar, voz, mímica, objetos.

### **2.2.3 - MEDIADORES da COMUNICAÇÃO**

A criança desenvolve certo domínio sobre o corpo, sobre seu movimento, e de alguma modalidade expressiva, que terá função de ligação direta com a mãe - são os mediadores da comunicação. Os mediadores da comunicação são a ponte entre mãe e filho e favorece uma aproximação e um afastamento mais rápido que permitirá satisfazer a necessidade fusional e de difusão na criança, à distância. Serão apresentados segundo a dinâmica separação-individação. (Vecchiato, 2003 )

### **2.2.3.1 - A VOZ**

A criança quando nasce reconhece a mãe por meio da voz, que está presente nas suas percepções desde a vida intra-uterina é, pois, a voz o mediador de comunicação mais arcaico. Conforme a entonação pode ter significado regressivo fusional ou de difusão-expansão.

A voz da mãe imobiliza a criança quando ela lhe canta música de ninar, quando lhe diz palavras suaves e afetivas, é como se houvesse um pólo à distância. Mas ao gritar, falar alto, essa mesma voz pode assumir para a criança uma busca de difusão, gerando medo, susto, podendo provocar choro. O choro cessa se a mãe retorna à sua voz suave, carrega a criança, embala (Lapierre, 2002).

### **2.2.3.2 - O OLHAR**

O olhar é como uma ponte entre mãe e o filho. A criança é atraída pelo rosto da mãe e fixa a atenção na boca, orelha e olhos. O olhar no olhar resulta imobilidade, característica da relação fusional. Ao tentar explorar, colocando os dedos nos orifícios faciais, acontece a fantasia de difusão. Às vezes ela percorre o espaço com o olhar atraído que está pelo que se encontra atrás da mãe, exibindo aí uma necessidade de difusão, de aumentar seu campo visual para descoberta de novas imagens (Lapierre, 2002).

Essas modalidades de usar o olhar permitem que a criança se comunique com a mãe à distância e satisfaça suas necessidades fusionais e difusão progredindo no seu desenvolvimento gradual de separação-indivuação.

### **2.2.3.3 - O OLFATO**

As mães cheiram muito seus bebês como se quisessem fazer penetrar em si mesmas o corpo do bebê. Do mesmo modo, o bebê bate o nariz contra o seio da mãe, como que quisesse penetrá-la. A lembrança do cheiro, registrado na memória corporal, pode levar fantasia de fusão ou difusão (Lapierre, 2002).

### **2.2.3.4 - O GESTO**

O gesto, inicialmente espontâneo e descoordenado da criança, tornar-se-a cada vez mais preciso e global em consequência da intencionalidade precisa da criança. O gesto aparece portanto como prolongamento do corpo da criança, ponte de ligação entre seu corpo e o mundo exterior, e, conforme as suas modulações, reflete a busca de fusão ou difusão. Um gesto para acalmar ou propor um contato corporal próximo direto ocorrerá uma satisfação fusional. Um gesto mais tônico, cócegas, por exemplo, restabelece uma situação de difusão (Lapierre, 2002 ).

### **2.2.3.5 - OBJETO**

Importante a descoberta e o uso do objeto no processo de separação e individuação e na dinâmica de fusão e de difusão. Para o autor a descoberta e uso do objeto ocorrem em fases distintas (Lapierre, 2002).

### **- OBJETO MEDIADOR DE CONTATO**

Depois do terceiro mês a criança já articula movimento que permite manipulação com uma infinidade de objetos, e assim, aumenta seu conhecimento do mundo. Inicialmente pega o objeto com um valor de prolongamento do próprio corpo e que lhe permite entrar em contato com outros objetos, como a própria mãe e, posteriormente, explorar o mundo. (Lapierre; Anne, 2002).

### **- OBJETO SUBSTITUTO SIMBÓLICO**

Aos sete meses, aproximadamente, a criança atinge o ápice da atividade exploratória. Ela vive a experiência de ser a causa: pega o objeto, deixa cair, pega de novo, lança longe. Essa experiência repetida permite a dinâmica de separação-individuação. Período em que Winnicott descreve o aparecimento do objeto transicional, entre oito e doze meses (Winnicott, 1975).

Em geral o objeto transicional é um objeto macio do qual a criança nunca se separa e que carrega consigo para dormir na ausência da mãe. Nesse caso, o objeto substitui a mãe por analogia, evocando qualidades e funções, ajudando a criança a superar a angústia da separação.

Possuindo o objeto a criança satisfaz a necessidade fusional, deixando cair, representa simbolicamente a experiência de separar-se dela, a difusão. É apenas um primeiro esboço, não uma atividade simbólica bem estruturada.

Na fase precedente, foi experimentado como objeto de prolongamento do corpo da criança, com função de ampliar e favorecer vivência de fusão e difusão.

A criança tende a identificar-se com aquilo que vivencia e o objeto será identificado com a experiência há pouco vivenciada e a ela serão atribuídos os mesmos significados. O objeto carrega-se de dimensão emocional e afetiva presentes no processo de separação-individuação e nas vivências fusionais e/ou de difusão. Na ausência da mãe servirá como substituto simbólico dela e permitirá a satisfação das necessidades da criança. Momento evolutivo em que a criança experimenta o poder de criar objetos e suas funções (Lapierre, 2002 ).

#### **- OBJETO de PERMUTA e COMUNICAÇÃO**

A evolução do uso do objeto como mediador da comunicação se dará entre quinze e dezoito meses quando o processo de separação-individuação estará quase concluído.

Nesse período a criança desenvolveu os processos de simbolização, interiorizou seu funcionamento e sabe atribuir ao objeto valor simbólico como objeto substituto de si, parte de si ou da mãe, ou parte da mãe. Este é o período de permuta dos objetos, a criança troca os objetos por meio da dinâmica de dar e receber, re-evoca os diálogos afetivos, as situações emocionais ligadas ao processo de separação-individuação, permitindo elaborar melhor as eventuais tensões ou medos remanescentes (Lapierre, 2002).

Ao dar exprime necessidade de difusão, ao retomar o objeto re-apropria-se de uma parte de si, após ter sido do outro. A descoberta e o uso do objeto acrescentam muito

à capacidade comunicativa e relacional da criança, aumentando seu dinamismo psíquico interior que fará no jogo psicomotor.

No decorrer desta evolução existe complementariedade e também oposição entre desejos recíprocos. E daí que vai nascer as relações de sedução, posse, provocação e de dominação, cada um querendo possuir o outro como um complemento de sua falta. Nasce o ciúme, a recusa de compartilhar os lugares do outro com um intruso. Isso dura até os seis anos de idades, às vezes até mais tarde (Lapierre, 1992 ).

#### **2.2.4 - A AFIRMAÇÃO de IDENTIDADE**

O aspecto conflitante da personalidade que resulta na procura da identidade através da oposição, antes, porém, a ambivalência entre o desejo de penetrar o outro ou ser penetrado, tem que ser resolvido (Lapierre, 1984).

Na fusão corporal de contato existe penetração recíproca, a não separação entre os prazeres simultâneos de penetrar e ser penetrado. A dinâmica de afirmação da pessoa necessita da prevalência de um desejo fusional ativo. A adaptação ao outro requer um desejo fusional passivo e este equilíbrio entre os desejos quem condiciona o sucesso social (Lapierre, 1984).

A maior parte das intervenções em psicomotricidade relacional caminham no sentido de uma liberação da fusionalidade ativa, que favorece a dinâmica de afirmação da pessoa, caminhando em sentido contrário a uma educação que impede, dificulta às crianças a possibilidade de enfrentar o poder.

Na compreensão de Lapierre, para que se dê a experiência de afirmação de identidade o corpo precisa de experiências globalizantes, além do estágio do espelho, ainda imperfeito. As experiências fundamentais para reunir uma imagem global são a posição sentada, de pé, ao dar as múltiplas quedas e o adulto manipulando seu corpo no espaço. As sensações labirínticas provocadas pelo medo da queda nos jogos de balanço provocam uma forte carga emocional, às sensações viscerais e à desorganização das tensões tônicas de postura nos movimentos ou na perda de apoio.

Há uma desestruturação e reestruturação do corpo nesses movimentos, centrados nas sensações proprioceptivas e interoceptivas, essenciais na construção do eu corporal unificado e autônomo, condição primeira da identidade corporal (Lapierre, 2002).

A penetração do espaço se dá pela abertura dos gestos, deslocamentos, velocidade. Pelos vazios que dão à vontade de gritar, preencher os espaços com a presença, desejo de voar, lançar objetos no ar. Todos são fantasmas de poder, de possuir o universo. Conquistar sua identidade é também resistir a essa fantasmática do espaço. Grandes extensões vazias são angustiantes, se nada há para mediatizar a relação com o espaço. A criança aos dois anos constrói, a princípio, ao redor de seu corpo, sua casa, local de segurança. Depois estrutura objetos fora de seu corpo para, em seguida, até integrá-los. Mas elas também constroem para o alto quando empilham objetos. Esta domesticação do espaço às vezes tranquilizados, também desencadeiam reações de agressividade. A criança manifesta pulsões agressivas contra as estruturas dos objetos, o prazer de destruir vence o prazer de construir (Lapierre, 2002).

Enquanto estas condutas agressivas não se esgotam por si mesma, a fantasmática que a sustenta permanece ativa e reaparecerá sob diversos pretextos, sob diversas formas simbólicas, recobertas pelas racionalizações desculpabilizantes.

### **2.2.5 - O NASCIMENTO da AGRESSIVIDADE**

O espaço fusional existe antes da diferenciação do eu, mas ele não é um ponto de encontro e sim um englobamento. O espaço fusional de comunicação vai progressivamente enriquecer, diversificar e se autonomizar. Cresce para um local simbólico pluridimensional em relação aos outros, acesso a um espaço de comunicação social, em grupo. Enriquece com as ofertas culturais que mediatizam a comunicação: gesto, som, cor, grafismo, linguagem. Diversifica e automatiza na procura de uma identidade, ser único e não mais ser o outro (Lapierre, 1984).

A ruptura nunca pode ser completa a não ser no autismo. É necessário que encontre a sua identidade, conquistar sua autonomia, escapar do desejo fusional do adulto. Porém, ela mantém seu próprio desejo de fusão, para preencher sua falta. Essa luta entre esses desejos geram frustração e ódio, daí o desejo de destruir esse corpo para poder se libertar desta ligação conflitante. Essa experiência é viva na criança que se aninham num desejo de fusão e depois agride com violência e obstinação. É a ambivalência amor e ódio de Melaine Klein que se transfere, no jogo, para o nosso corpo reeditando o conflito com seus próprios pais. A origem primária da agressividade é a frustração do desejo possessivo do corpo do outro (Lapierre, 1984).

Essa agressividade de posse se transfere para o objeto pela substituição da falta do ser para a falta do ter. As crianças gostam de dar, mas não gostam que nada lhes seja tirado, sabendo defender seus objetos em brigas; é agressividade encontrada até os dois anos. A agressividade dos maiores, com três anos, é encontrada sob a forma de desafio (Lapierre, 1984).

A agressividade de posse mantém um lugar restrito nos confrontos e parece freqüentemente ser apenas pretexto. “O desejo de agredir parece ser, essencialmente, um desejo de afirmação e de dominação” (1984, p. 26). Ao permitir que a agressão das crianças umas com as outras possa ser redirecionada ao corpo do adulto, disponibilizando para isso, as agressões cessam ou diminuem. “A afirmação de identidade se dá em oposição ao outro, principalmente com a agressão ao corpo do outro” (Lapierre, 1992, p.26).

A agressão a esse corpo que tem de ser destruído, deve ir até a morte simbólica, o enterro, às vezes até a devoração. Às vezes, representa sua própria morte e renascimento, uma preocupação fantasmática de identificação. A identificação não é apenas fusão, é ser o outro, usurpar sua identidade e poder, destruí-lo simbolicamente.

A procura de identidade através da agressão é uma tentativa de ruptura do acordo fusional mas não é de relação, pois necessitamos do outro para poder afirmar nossa identidade contra ele. O outro concebe minha identidade permitindo que eu o confronte, me oponha, afirme minha separação ao seu desejo. O que se afirma é que a criança só atinge a identidade se já conheceu a fusão, deste modo, crianças que não

tiveram a oportunidade de vivenciar a fusão terão sua identidade comprometida, necessitarão de intervenção para superar esta condição (Lapierre, 1992 ).

As brigas das crianças durante as atividades em que se agarram mostram um desejo de contato corporal próximo, quando se embolam umas sobre as outras, demonstram uma fusionalidade agressiva.

A fusão é ambivalente, podendo ser local de segurança, bem-estar, felicidade ou abandono, dependência, auto-destruição, angústia. A fusão apoia-se numa problemática conflitante do inconsciente. O ser humano não escapa desse conflito a não ser se tingido de narcisismo ou na psicose (Lapierre, 1992).

A busca de autonomia é importante para a criança e somente quando garante sua identidade pode liberar seu desejo fusional e se abrir para a penetração do outro. No caso das crianças inibidas elas formam defesas reativas e não se abrem ao desejo do professor em fazê-la aprender. Sua agressividade nesse caso é recalcada e torna-se oposição. Ao evoluir resulta na crise da adolescência, quando este defende sua identidade, expressando assim a sua autonomia: “A agressividade nos parece em suma como uma procura e uma defesa de identidade” (Lapierre, 2002, p. 29).

#### **2.2.6 - RELAÇÃO TRIANGULAR**

A mãe é parceira privilegiada das relações fusionais, quando não é, a evolução da criança é diferente. Quando a criança vive em torno de vários adultos à sua volta, ele elege um para relações mais próximas. Ao passo que a criança que vive exclusivamente uma relação dual, será limitada nas suas possibilidades de relação.

Essa relação fechada manifesta-se em psicose onde um e outro estão prisioneiros de uma fantasmática e verdadeira fusão corporal.

A situação mais promissora é uma relação simultânea com dois adultos ao mesmo tempo, porém, essa situação só é possível se esses adultos tiverem eles próprios um espaço fusional comum, resultante de um acordo fusional entre eles. Isso acontece em relação a um caso parental. Essa situação não conflitante, não edipiana é contrária aos dogmas da psicanálise freudiana.

A solução para sair da fusionalidade, para Lapierre, não é o assassinato apenas do pai, mas também da mãe que impede a conquista da identidade. A vantagem dessa fusionalidade a três é que prepara a criança para a vida em grupo (Lapierre,1984).

A união ideal, segundo Lapierre, é a fusionalidade cruzada “onde cada um aceita ser complemento do outro e fazê-lo complemento seu”. Essa harmonia depende dos desejos de fusão ativos ou passivos. Ativo de um, passivo de outro (LAPIERRE, 1984).

Atualmente os casais estão à procura de um equilíbrio que não é o tradicional: o homem afirma seu poder sobre a mulher, dando-lhe inclusive seu nome e a mulher aceita e se submete. Um ativo, agressivo, o outro passivo. A evolução desses costumes traz a liberação da mulher desse lugar de submissão, dando-lhe liberação sexual, atividade profissional no mercado de trabalho e a própria mulher buscando reivindicar a igualdade e, sobretudo identidade. Para o autor é essa falta de identidade, ou seja, falta de afirmação dela é a causa da relação conflitante entre os casais. Chega à conclusão de que a criança necessita de uma relação satisfatória não importando o sexo para seu parceiro, contanto que essa relação fosse fusional e

agressiva. Como para o autor o complexo edípico não está estabelecido como em Freud, pois não há o pai como detentor da lei e separador da relação do filho com a mãe. Também não há mais mãe para uma relação fusional, pois também ela está fora de casa trabalhando. Portanto, a criança tem que se haver com o pai mais materno e uma mãe mais liberada: “... a hierarquia do pai tende a ruir numa espécie de desmistificação do saber e do poder” (Lapierre, 2002, p. 37).

O ensino é palco dessa desmistificação onde 80% são mulheres. O papel do professor está sendo repensado pela instituição e por ele próprio. A escola pretende um professor amado e não mais respeitado, portanto, submetido à lei atual. Ao lidar com os alunos, sente a oposição deste buscando afirmar sua identidade sem sentir-se amado sequer respeitado. Busca então seu antigo lugar no autoritarismo para sentir-se seguro: “esta talvez seja a explicação para o mal estar do ensino atual” (Lapierre, 1984, p. 37).

Mata-se essencialmente o adulto como detentor de poder que não é somente imposição da lei, mas, luta também contra sua própria dependência, por isso, o adulto ressuscita depois de tê-lo matado. O ato de matar a mãe está ligado à relação pré-edípica e a morte do pai refere-se à relação edípica. A agressividade contra a mãe é mais arcaica, culpabilizada e reprimida. Uma mãe protetora demasiadamente possessiva pode suscitar um desejo agressivo de liberdade (Lapierre, 2002).

A autonomia não é dada a uma criança pelo adulto. É uma conquista feita pela criança que precisa do adulto para dele se opor. Necessita do conflito para reforçar sua determinação. Contrariamente a Freud que situa a agressividade entre as pulsões de morte, Lapierre considera como uma pulsão de vida. Luta e competição fazem

parte da vida individual e social. A agressividade deve ser assumida e dominada pelo eu consciente para ser investidas em coisas construtivas e positivas (Lapierre, 2002).

### **2.2.7 - JUSTIFICATIVA para os MATERIAIS e MÉTODOS do JOGO RELACIONAL**

O jogo como terapia vai trabalhar com a expressão livre das pulsões ao nível imaginário e simbólico, substituindo o sistematicamente programado pelo adulto e na abertura desse espaço, situações estruturantes nascem espontaneamente no grupo e cabe ao adulto utilizá-las e orientá-las (Lapierre, 2002).

Embora o jogo seja livre o adulto estará sempre presente como mediador mas, devendo abster-se de julgamentos. As crianças habituadas por imposição a seguir o desejo dos adultos ficam inseguras diante do: "pode brincar do que quiser", (lembrando sempre as regras que são acordadas entre o educador e o grupo, no primeiro momento do processo) elas tendem a querer agradar, responder ao desejo do outro e acabam assumindo atitudes de defesa, refúgio e de fuga, reproduzindo um comportamento empregado diante da autoridade, do "pai" simbólico tendo ele ou não esse pai real, favorecendo um situação transferencial.

A postura do educador de manifestar-se o mínimo, favorece as identificações e, paulatinamente, deve ir fazendo desaparecer esse personagem para que a criança vá prescindindo do adulto, indo em busca de sua autonomia, aceitando certo nível de insegurança que é a contrapartida da independência (LAPIERRE, 2002).

Existe uma fase inicial desse trabalho que é uma fase de não diretividade, respaldada no bom senso, onde as crianças constroem-se, inicialmente, pois não estão acostumadas a isso e quando são reveladas suas reais dificuldades. Nesse primeiro momento aparece bastante a necessidade de extravasar tensões em que a descarga motora é grande nesses “corpos disciplinados”.

O material utilizado deve atuar como mediador espontâneo, permitindo que a criança desenvolva uma relação consigo mesma, com o outro e com o espaço. Estes materiais serão utilizados nos jogos com o objetivo de proporcionar à criança a construção e resignificação de suas relações através do experimentar, do inventar, do exercitar e do relacionar-se com o outro por meio de agressão, sedução, objetos de desejos, e carregam pouco a pouco de valor afetivo. Esses objetos são investidos de uma dimensão simbólica, a partir de sua imaginação, dando aos mesmos vários significados, em relação as suas questões internas. (Lapierre, 2002)

Os objetos reais são transformados em objetos simbólicos e, neste momento, a criança expressa suas emoções e suas fantasias manifestando tudo aquilo que viveu ou vive e não consegue exteriorizar diante do adulto.

Na psicomotricidade relacional são utilizados vários materiais como o corpo, bolas, tecidos, bambolês, arcos, cordas, espaguete, argila, caixa de papelão; são oferecidos à criança como mediadores da comunicação. Este material é entendido como:

**a) o corpo** - É o material mais importante. É o lugar de trocar, de projeções, de todas as fantasias das crianças. Segundo Lapierre (2002, p. 106), “é lugar de prazer e de segurança, objeto a ser conquistado, a ser possuído ou rejeitado, objeto de confiança ou desconfiança.”

O corpo, para ser e por ser humano, depende para a sua subsistência de um outro; num primeiro momento, a mãe encarna essa função, já que a criança, quando nasce, é imatura, prematura, sem mielinização das vias nervosas e sem o outro, não conseguirá constituir um corpo subjetivado. A tal ponto que se não há o outro o bebê pode perder o reflexo de sucção, o que não ocorre se há um outro que o deseje e estimule. Essa demanda do outro é que rompe o estado de necessidade com o qual a criança nasce. Por isso, depende do olhar e do toque do outro para organizar sua resposta.

Reconhecer-se enquanto corpo só é possível porque os outros também têm um corpo. Freud sustentou e foi retomado por Lacan, quando este afirma que o eu está constituído por identificações com objetos amados que lhe possibilitaram transformar-se, ou seja, ter uma forma que enquanto tal, será a sua forma do eu. Mas para construir o seu espaço e o seu corpo, a criança não só deverá identificar-se com a imagem especular, mas também deverá separar-se dela. Para isso terá que gerar um espaço e um corpo diferente do corpo materno. Deste modo, a criança começara a suportar a ausência materna, e irá percorrer esse caminho brincando. Este brincar de presença e ausência permite à criança encontrar um caminho para separar-se do corpo materno (Lapierre, 2002).

No jogo do “Fort da” aparece uma nova dimensão no espaço: ao lançar o carretel a criança simultaneamente define-se aqui, onde ela se encontra e se situa em relação a um fora, que só existe como correlato de uma intenção agressiva que parte do aqui. Essa foi uma brincadeira criada por Freud: lançar um carretel para que a criança pudesse ir buscar, onde estão implicados o que está ao alcance e o que está fora da vista e do alcance e precisa ser resgatado.

A partir deste brincar é que uma série de transformações e diferenciações irão produzir-se no sujeito. Há uma passagem a partir do Fort-da onde a criança passa a exercer um domínio

do imaginário do corpo a exercer um domínio simbólico. A criança a partir do objeto cria suas definições para entender melhor a formação do seu próprio eu. Onde vai lidar com seus fantasmas criando regras e defesas no jogo simbólico.

O ser humano utiliza objetos e se comunica através deles, podendo ser usado como mediador de contato, objeto substitutivo e objeto relacional. Como mediador de contato preenche o espaço que o separa do corpo do outro e permite sentir o corpo do outro com suas tensões, gestos e transmite os seus. Por meio do objeto há um acordo entre as pulsões tônicas dos corpos favorecendo sensações fusionais. Como objeto substitutivo ele se carrega de afetividade servindo como substituto do corpo da mãe, compensando sua ausência. A criança não tem consciência dessa representação simbólica, pois é o seu inconsciente que lhe dá esse significado. Lapierre extrai de Winnicott a concepção desse objeto como transicional. Objeto de contato macio, quente que lembra o corpo da mãe com seu cheiro. A criança deve separar-se desse objeto por conta própria no decorrer de sua evolução psicológica, quando puder transferir para outras relações seu desejo e sua fantasia. Quando isso se dá, ele deixa de ser substitutivo para ser objeto de relação. Nesse momento, quando a criança segura esse objeto, ele torna-se substituto dela mesma, integrando-o simbolicamente ao corpo dela mesma (Lapierre, 2002).

Ao dar um objeto a um outro, a criança que ser recebida por que dar é receber, ser aceito no lugar do outro. A criança ao dar, logo depois vem tomar, exprimindo seu desejo de autonomia. Ao retomar ela diz não querer ser possuída, expressando-se inconsciente e simbolicamente. A escuta do adulto é importante para as necessidades mais profundas da criança, sem impor o seu próprio desejo, devendo ter disponibilidade total, inclusive corporal.

**b) bolas** - Material utilizado como mediadores da relação à distância com o outro, permitindo a entrada no jogo. Por ser um objeto que se pode pegar, possuir e defender, facilitando o envolvimento do grupo, permitindo o espaço simbólico, expressando as relações afetivas, agressivas e de sedução.

**c) tecidos** - Material de diferentes tamanhos, cores e de texturas. Permitindo calor afetivo, intimidade, proteção contra o olhar do outro, transgressão do proibido, transgressão não assumida (culpa ao esconder-se e o que está por trás). Disfarce, expressão de fantasmas nos jogos dramáticos. Temas de vida, morte, amor, ódio.

**d) espaguetes**- Facilitadores da entrada para agressividade, permitindo descarregar as tensões. Com eles a criança luta, constrói, bate, torna-se poderosa, porém o espaguete representa a força, o comando, o falo. Quando usa esse material para afirmar o seu poder, o adulto deve evitar culpabilizá-lo e reprimi-lo.

**e) cordas** - São mediadores do contato, permitem a união à distância o domínio, a contenção e a força, simbolizam a agressão contra o outro ou contra si mesmo. Quando a pulsão agressiva é muito violenta, ela se descarrega chicoteando o chão.

**f) bambolê** - Percebido, freqüentemente consciente e inconsciente, “espaço fechado”, no qual é possível introduzir seu corpo. Serve como significantes simbólicos: a casa, lugar de segurança, a prisão que fecha, ou seja, tudo que limita a liberdade, inibições, proibições, dentro, fora, volante para conduzir um automóvel imaginário.

No jogo da psicomotricidade relacional o bambolê facilita a atividade, a partir de limites claros e simples, estabelecidos antes do início do trabalho, como o respeito pela integridade física de cada um, a negociação na disputa do objeto e outros, a partir da sugestão do grupo.

A atitude do psicomotricista é de escuta, de participação, mas não diretiva. (Lapierre, 2002).

Este jogo espontâneo não deve ser confundido com um deixar fazer sem objetivos claros. Em psicomotricidade relacional, o adulto intervém corporalmente no jogo e responde da mesma maneira a demanda das crianças, transformando-se em um “parceiro simbólico”.

Essas diferenças só serão possíveis a partir do momento que a criança começa a se identificar com o outro. Não nascemos com um corpo constituído, ele mesmo deve constituir-se.

## **2.2.8 - AS POSTURAS do CORPO**

### **A Posição em pé**

Diferentes posições podem provocar sentimentos de superioridade ou inferioridade dando origem ao fantasma de poder de um sobre o outro. Para favorecer o encontro na terapia psicomotora é importante pôr-se à mesma altura da criança.

Posição assumida ao iniciar e finalizar uma seção. Iniciando, as regras são combinadas, disponibilizando o material. Finalizando, organiza-se a sala e guarda o material. É importante estabelecer progressivamente uma distância corporal para facilitar tanto a conquista da autonomia quanto a elaboração da relação transferencial, diminuindo pouco a pouco a disponibilidade para a comunicação corporal e retomar mantendo a disponibilidade para o jogo e a comunicação, a posição em pé, e o nosso status de adulto. Ao escolher uma posição deve-se mantê-la, pois tem seu valor simbólico, evitando da criança aproximar-se porque sentamos e mudamos a posição ficando de pé (Vecchiato,, 2003).

### **CAMINHAR de QUATRO**

Postura que as crianças gostam e assume diferentes significados de acordo com as mímicas. Caso o adulto fique de boca aberta, ou careta, a criança vivencia como postura agressiva evocando fantasma de devoração e domínio como leão, lobo, monstro.

Ao mantermos a boca fechada, a cabeça baixa, a dinâmica relacional muda e a criança vê o corpo do adulto para ser domesticado, manipulado, pois a postura lembra os animais domésticos.

### **CAMINHAR de JOELHOS**

É uma passagem progressiva da posição em pé para a sentada. Estimula a agressividade da criança para o adulto, sendo adequada pois, nos permite quedas que dão satisfação à criança. Favorecem também contato de tipo afetivo.

### **CAMINHAR ARRASTANDO o TRASEIRO**

É mais usada para deslocar-se na sala proporcionando movimentos simples que agradam à criança. Simbolicamente reproduz um recipiente e favorece situações transferenciais positivas.

### **SENTADO sobre os JOELHOS ou com as PERNAS ABERTAS**

Posição tranquilizadora para a criança. Envia-se mensagem de disponibilidade e favorece encontros e relações de tipo afetivo. Favorece o jogo sensório-motor, manipulação corporal do terapeuta sobre a criança. Evitar circundar os braços sobre as pernas pois a mensagem enviada é de fechamento e não de disponibilidade.

## **DEITADO no CHÃO**

De barriga para baixo com os olhos abertos favorece relacionamento corporal, dinâmica de dominação, manipulação da criança para o adulto. A criança vivencia o adulto como carrinho de mão, peixe, etc.

Deitada de barriga para baixo com os olhos abertos predomina a busca de um contato afetivo e busca de contenção.

Deitado de barriga para cima de olhos fechados favorece a projeção do fantasma de morte, com vivências de alegria pela morte libertadora do adulto ou preocupação pela perda do objeto de amor. (Genitores).

O valor geral das posturas é relativo. Cada criança vivencia o corpo do adulto conforme os próprios fantasmas. A Adaptabilidade do corpo do adulto é fundamental para as vivências das crianças.

## **2.3 - MÉTODO**

---

### **2.3.1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A ESCOLHA DO MÉTODO**

A opção pelo estudo de caso, se deu por reconhecer, que este tipo de estratégia metodológica permite o aprofundamento do objeto de estudo, tornando-o mais completo e mais específico, restringindo o número de hipóteses, variando os elementos de estudo e permitindo o aprofundamento das análises (GIL, 1999).

Em sendo um estudo de caso, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, com base na afirmação de Minayo (1999), acerca desta estratégia que permite o aprofundamento no mundo dos significados, das ações e relações humanas, que não podem ser quantificados, uma vez que representa dados subjetivos.

Este estudo de caso foi desenvolvido ao longo de um processo de intervenção através da estratégia da psicomotricidade relacional com a utilização de jogos espontâneos tendo como foco a construção da autonomia. Reconheceu-se que a autonomia poderia ser observada na relação da criança com os objetos, com as outras crianças e com o adulto.

Os dados se constituem de episódios identificados nas filmagens. Estes episódios foram identificados sob um sistema prévio de categorização para que possa ser explicitado um processo de construção em que o foco é a autonomia. As filmagens constituem um recurso para registrar os encontros com as crianças permitindo a verificação das interações por diversas vezes, graças ao recurso da repetição.

### **2.3.2 - CONTEXTO E DEMANDA QUE POSSIBILITOU A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

A Creche Tereza Cristina foi fundada por um grupo espírita com o objetivo de tornar a vida das crianças do Bairro da Paz mais humana. O Bairro da Paz onde se situa esta creche é uma invasão localizada no bairro de Piatã. Esta invasão ocorreu na década de oitenta e teve como seu primeiro nome Invasão das Malvinas por ter ocorrido paralelamente à guerra entre a Argentina e Inglaterra pela disputa das ilhas com o mesmo nome.

A história do Bairro da Paz está associada desde o seu nascedouro a desigualdade social e a violência. Os seus primeiros moradores, à época ainda “Malvinas”, foram removidos para o subúrbio ferroviário, especificamente para o Bairro de Coutos. Houve resistência e muitos voltaram a ocupar mais uma vez o terreno, que com a intervenção do então arcebispo D. Avelar Brandão Vilela, passou a ser denominado “Bairro da Paz”.

No contato inicial com a diretora da creche e com o corpo técnico estes enfatizavam a agressividade como queixa principal do comportamento das crianças que interferiam nos trabalhos em desenvolvimento. Esta agressividade era compreendida como derivada de diversos fatores como as condições de vida econômica, familiar, a influência dos meios de comunicação.

Considerando a queixa e a formação do grupo que iniciava o contato com a equipe da creche, reconheceu-se a necessidade e a pertinência de uma intervenção utilizando as técnicas de Psicomotricidade Relacional, tentando intervir sob os comportamentos agressivos comuns entre as crianças.

Foi apresentado para o corpo técnico, os procedimentos da Psicomotricidade Relacional que poderiam ser usados no decorrer de uma intervenção, com a descrição dos usos de alguns materiais pelo adulto e pelas crianças.

A intervenção orientada pela Psicomotricidade Relacional utiliza a observação e análise do olhar, do gesto, da voz, o som, os jogos espontâneos com a bola, a corda, os panos, as caixas, espaguete, bambolês, colchonetes com o intuito de resignificar experiências que deixaram marcas nas crianças, considerando que estas estão se constituindo enquanto sujeitos e construindo nas relações com os outros a sua autonomia.

### **2.3.2.1 - ASPECTOS ÉTICOS**

Os critérios de inclusão para a pesquisa foram definidos em conjunto com o corpo técnico da Creche Tereza Cristina, quais sejam: crianças devidamente cadastradas e atendidas pela instituição; da faixa etária 5-6 anos.

As famílias das crianças consideradas aptas, conforme os critérios de inclusão, foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, destacando a existência de regras preventivas para as crianças como: não se machucar, não machucar o outro e não danificar o material nem o ambiente.

A autorização se deu a partir de assinatura de termo de consentimento específico, no qual constam informações a cerca da importância do estudo, de ser um trabalho sem fins lucrativos, bem como lhes assegurando o anonimato e o sigilo das informações.

A pesquisa foi desenvolvida em consonância com a resolução MS 1996/96 “Sobre pesquisa envolvendo seres humanos”, que em seu inciso III.1 traça diretrizes sobre “aspectos éticos

sobre a pesquisa envolvendo seres humanos”, assegurando aos participantes de pesquisas a autonomia para participar ou não das mesmas, podendo se retirar a qualquer momento em que se encontrem de alguma forma, em risco físico ou psicológico. Nesta mesma resolução trata-se de anonimato o que resultou na atribuição de nomes fictícios às crianças.

### **2.3.2.2 - MONTAGEM DO GRUPO**

A montagem do grupo se processou utilizando o recurso lúdico da música, pois eram quatro psicomotricistas relacionais desenvolvendo trabalhos semelhantes, e para que as escolhas não recaíssem sobre a preferência individual de cada uma delas, foi criado um procedimento que consistiu na colocação de uma música e a partir deste momento as crianças foram orientadas para que quando a música parasse deveriam se juntar ao adulto mais próximo a elas.

Em seguida, as psicomotricistas proporcionaram que as crianças realizassem uma segunda escolha. Posicionaram-se em extremidades opostas da sala e convidaram para que as crianças aproximassem-se do adulto que mais desejassem para realizar desenhos com papel ofício A4 e lápis de cor. Esta segunda escolha pretendia observar se as crianças se mantinham com os adultos a quem tinham se aproximado após a dança. Feito isso, as crianças pegaram lápis colorido e papel ofício e se separaram no espaço físico e cada criança escolheria com qual adulto gostaria de se juntar para desenhar livremente.

Foi dada então a oportunidade das crianças escolherem com qual dos adultos gostariam de partilhar. a essa foi uma forma que se elaborou, desejando garantir para as crianças o uso da sua liberdade de escolha. Em seguida, foram registrados os nomes das crianças por grupo e assim o recorte estava feito. Cada grupo era composto de sete crianças.

### **2.3.3- CENÁRIO DA INTERVENÇÃO E CLIENTELA ALVO**

A pesquisa foi desenvolvida nos espaços físicos já referidos numa sala de palestras com aproximadamente 40m quadrados. A porta era de vidro e isso causava certo incômodo, pois os professores ou funcionários que passavam por lá davam uma “espiadinha” no trabalho e deixavam as crianças muito excitadas, já que esse era um espaço para que brincassem livremente e a escola não significava exatamente isso para elas.

As janelas eram altas, a sala dispunha de ventilador de teto e ar-condicionado. Era uma escola diferente das escolas públicas, pois era toda pintada, com excelente acabamento, cores suaves, água em bebedouro e aparelho de ozônio, banheiros bem aparelhados. Salas bem iluminadas e ventiladas.

### **2.3.4 - ROTINA DAS ATIVIDADES PARA COLETA DOS DADOS**

Foram feitos relatórios de todas as sessões e as filmagens, uma vez por mês, estas eram feitas por uma colega. O tempo escolhido de quatro semanas de intervalo entre as filmagens teve por objetivo dar um espaço de tempo para perceber se havia ocorrido alguma mudança nas relações com seus pares, com os objetos ou mesmo com as moderadoras.

Foram realizadas dez sessões de 60 minutos de filmagem. Deste conjunto foram selecionados episódios em que a criança foco de estudo encontra-se em transgressão dos limites ou acato dos limites acordados com o grupo

As sessões tinham a seguinte estrutura: uma rodinha na qual todos permaneciam sentados para que conversássemos sobre as regras que iríamos adotar para esse brincar em grupo. Conversamos livremente e ficou acordado entre todos que não podíamos nos machucar, nem machucar o outro, tampouco danificar o ambiente e o material disponível para brincar.

Logo a seguir, os brinquedos disponíveis eram utilizados, para que pudessem brincar do que quisessem, lembrando as regras. O último momento era voltar de novo à rodinha e conversar sobre o que aconteceu durante as brincadeiras e o que eles quisessem comentar. Aproveitávamos para perguntar se foram ou não respeitadas as regras. As crianças sempre falavam de quem não respeitou e falávamos em coro das regras; traziam notícias de casa e todos queriam falar.

As primeiras sessões foram marcadas por uma grande descarga motora. As crianças iam e vinham sem um objetivo, gritando, pulando, agredindo-se por causa das bolas distribuídas. O número de bolas era três vezes maior que o número das crianças para diminuir a disputa entre elas e terem material suficiente para colecionar, se preferissem. As bolas foram escolhidas por favorecer uma dinâmica individual e coletiva, permitir uma relação com o próprio corpo através de contatos agradáveis, afetivos e sensuais.

A maneabilidade das bolas permite jogos e permutas com o outro, criando possibilidades de colaboração ou mesmo de agressão. O que vimos nesses momentos iniciais foi pura descarga.

Na sessão seguinte, foram introduzidos materiais diversos, incluindo um que fosse facilitador para o processo de construção da autonomia do grupo, sobretudo para Maria.

### **2.3.5 - ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS**

Os períodos analisados constituem-se dos episódios identificados em cada sessão. A análise destes episódios foi orientada pelos três acordos/regras construídos e reafirmados a cada sessão. Sendo assim, as regras foram consideradas enquanto perguntas a serem respondidas. Como a criança evoluiu no processo de desenvolvimento da autonomia com a estratégia dos jogos espontâneos?

A partir desta análise foi construído um quadro síntese, com o objetivo de apresentar o processo evolutivo, ou não, observado ao longo das sessões com as crianças.

### **2.3.6 - IDENTIFICAÇÃO DO CASO**

Definidos os critérios, utilizavam instrumentos (espaguete, bola, panos, bambolês, caixas, tecidos, tintas, argila, papel, cola), interagindo espontaneamente, oferecendo à moderadora algumas percepções de seus sentimentos, pelos comportamentos adotados durante o jogo.

O caso escolhido foi uma menina de cinco anos. Seu comportamento agressivo era diferente das outras crianças que agiam batendo, mordendo, agredindo-se mutuamente. Ela, chamada ficticiamente de Maria, mostrava sua agressividade indo para o canto da sala e mordendo as bolas até furar, seu contato agressivo, portanto era com um objeto não entre seus pares.

### 2.3.7 - ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para realização da análise dos dados foi elaborado um quadro que apresenta cada episódio recortado das filmagens; em seguida encontravam-se as análises daquele episódio no que diz respeito à relação da criança-caso com os objetos, com o outro, especificamente seus pares e com o adulto. Esta análise tinha como base à compreensão de autonomia proposta por Winnicott .

Para análise dos episódios definiu-se:

**Relação da criança com o objeto:** momentos em que a criança escolhe um brinquedo ou um material oferecido no grupo estabelecendo contato físico e simbólico. Exemplo: Renato escolhe e inicia uma brincadeira usando deste objeto como se fosse uma espada, balança com força o espaguete no ar, bate o espaguete no chão.

**Relação da criança com o outro:** momentos em que a criança brinca ao lado ou conjuntamente com outra criança ou brigam entre si. Exemplo: Jefferson pega um bambolê roda em torno do braço. Renato se aproxima e joga o espaguete por dentro do bambolê e assim inicia-se uma cooperação. Um segura o bambolê e o outro joga o espaguete buscando que este conquiste o alvo. Estas funções foram permutadas entre eles.

**Relação da criança com o adulto:** Maria está brincando com as outras meninas. Constróem um espaço. Os meninos procuram entrar neste espaço. As meninas pedem a intervenção do adulto pedindo para que este impeça que os meninos invadam o espaço.

Com o conjunto dos episódios analisados sob estes três aspectos foram elaborados textos que possibilitam observar o processo de intervenção e a autonomia como proposto no objetivo do estudo.

### 2.3.8 ESTUDO DO CASO

---

#### SESSÃO 01

Crianças presentes: Maria, Larissa, Deni, Renato, Jefferson.

Descrição: Começamos a sessão com a rodinha onde as crianças sentadas em círculo trazem notícias, comentários que queiram fazer, a respeito de qualquer assunto. As regras foram lembradas e o material posto no centro da sala para que cada um escolhesse o que queria. As bolas de diversas cores e tamanhos ficaram então disponibilizadas.

Episódio 01: *Sento-me a uma certa distância da parede com as costas livres e no lado direito de quem entra na sala. **Observo** o uso que fazem do material. Cada uma escolhe uma ou mais de uma bola para jogar no outro numa atitude agressiva, outros colecionam abraçando as que escolheu sendo retiradas por outros colegas que a disputam e se agriem fisicamente. A agressividade é a tônica do grupo. Uma dessas crianças me chama a atenção por escolher uma forma diferente das outras de expressar sua agressividade. Posiciona-se na minha diagonal do lado direito, no canto da sala e se põe a morder as bolas e faz o mesmo em outras sessões em que observei, posteriormente.*

#### ANÁLISE do EPISÓDIO

**Relação com o objeto:** Maria demonstra agressividade direcionada para o objeto e não para os seus pares como os outros e isso me faz pensar numa dificuldade de relacionamento.

Trarei uma visão de Lapierre do episódio e uma de Winnicott.

Na sua relação com o objeto Maria demonstra que esse objeto é substituto em que ela quer exercer o seu domínio e vai permitir surgir a pulsão de domínio. O desejo de dominar, de afirmar seu poder no mundo. Esta pulsão contém sadismo, daí o desejo de destruir tudo o que se impõe a essa tomada de poder – o corpo do adulto, símbolo do seu poder.

Esse desejo de destruição se expressa claramente nas cenas de morte e ritmos de sepultamento. Lutando contra o adulto ela luta contra a sua dependência afetiva, além da luta da imposição da lei. Daí vem a ambivalência no comportamento de matar e ressuscitar. Porém, nesse momento Maria apenas destrói. Na relação com a bola como objeto substituto ela expressa sua agressividade diferentemente de outras crianças que buscam seus pares.

**Relação com seus pares:** Maria não tem uma colega de sua preferência. Deni procura Maria para as brincadeiras, porém ela prefere continuar nessa relação de destruição com os objetos e não se dispõe a brincar com Deni. Lapierre considera esse objeto como substituto da mãe e diz que o desejo de matar na criança não está só relacionado ao pai, mas também à mãe (LAPIERRE, ANNE, 2002). Para justificar esse desejo de morte da mãe ele pressupõe uma dependência afetiva do corpo da mãe, seu contato, sua presença. A mãe responde com uma contra dependência pois necessita que a criança tenha necessidade dela. Cria-se então um díade mãe-filha, uma relação mais ou menos simbiótica. A situação só evolui quando a mãe reivindica o direito de existir fora da criança. Fica menos disponível para a relação, frustra a criança nos seus desejos possessivos. A mãe e o seu corpo deixam de ser lugar de prazer e segurança para tornar-se um lugar de frustração.

**Relação com o adulto:** Matar a mãe está ligado à relação pré-edípica e a morte do pai a relação edípica. A natureza da agressividade em relação a mãe é mais culpabilizada e reprimida. A intensidade da agressividade depende da relação fusional que antecede esse

período, demonstrando, se intensa a agressão, uma carência afetiva ou uma mãe superprotetora e possessiva suscitando desejo agressivo de liberdade (Winnicott, 1975).

Essa agressividade direcionada para a bola como objeto subjetivo mostra que o que está sendo destruído é o caráter subjetivo do objeto. O impulso de destruir é real e é importante que o objeto sobreviva para ser usado, o seu uso leva a fantasia inconsciente. O importante é a criança viver no seu amadurecimento a destruição. ‘Tornar-se capaz de ser destrutiva e odiar, agredir e gritar, ao invés de aniquilar magicamente o mundo’ (Winnicot, 1975, p. 208). Daí o desenvolvimento da capacidade de aceitar que o ódio e o amor convivem, transforma-se na possibilidade real de agressão e é uma realização positiva, sinal de civilização em comparação com a destruição mágica.

Segundo Winnicott, a capacidade para o amor só surge após a destruição, a sobrevivência do objeto e o advento da capacidade destruir na fantasia inconsciente. Para ele a vontade destruir não tem a ver com a raiva e sim com o amor primitivo e com a destruição que ocorre na fantasia inconsciente. Para esse autor o objeto bom precisa ser destruído mas não fica claro o porquê, pensa-se na possibilidade de que seja para que a criança possa sempre criar. Livrar-se da culpa para fazer reparações é essencial para criança. Ela precisa saber que tem reparos, que o brinquedo pode ser remendado e continuar segura para exercer a impulsividade que lhe pertence. Conviver com a construção e destruição inerentes à natureza humana é fundamental para a capacidade de brincar (Winnicott, 1975).

Não houve contato algum com a família de Maria. Todo este trabalho e a leitura que o fundamenta para as análises é dos nossos encontros semanais, do que está posto no seu brincar. As mães dessa creche precisam doar um dia no mês, além de, em outro dia, receber a doação de uma cesta básica, ficando por isso impossível encontros para uma possível

história contada da infância da criança em questão. O exercício da profissão de empregada doméstica inviabiliza essa questão.

## **SESSÃO 02**

Crianças presentes: Gislene, Maria, Carolina, Renato, Jéferson

Descrição: Material distribuído com o grupo ( bambolês e tecidos coloridos). Gislene senta a meu lado direito, enquanto Maria continua em meu colo enrolada em tecidos. Levanta enrolada e eu imito o seu gesto, escolhendo um tecido e me enrolando também. Ela reage deitando em meu colo. Nesse momento Gislene me enfeita com panos e Larissa, na minha frente, roda com os bambolês. Gislene pega alguns panos e se cobre da cabeça aos pés. Separadamente os meninos brincam entre si com os bambolês.

Episódio 02: *Maria continua deitada no meu colo, enrolada com panos e abraçada a mim que lhe faço carinhos na cabeça. Gislene deita na minha perna direita. Carolina convida Maria para brincar, ela se levanta e Carolina ocupa seu lugar no meu colo. Maria vai em busca de um bambolê e põe um dentro do outro e sai rodando em torno de si mesma. Os outros imitam Maria. Maria vem até a mim, volta e vem de novo. Depois ele volta, retira o pano que cobre Carolina e tira ela à força do meu colo. Maria volta a deitar no meu colo e Gislene cobre ela com os tecidos.*

## **ANÁLISE do EPISÓDIO**

**Relação com os objetos:** utiliza os panos como mediadores da relação para uma proximidade afetiva e fusional. A natureza do objeto é facilitada para esse tipo de contato, pois ele é macio e aprofunda a relação corporal entre nós. Ao mesmo tempo é um material

que permite a separação, a saída da regressão pois, diminui o contato corporal direto. Este estado de descanso permite que Maria vá ao encontro de objetos sentidos como reais, indo de forma mais segura para a conquista de sua autonomia (Winnicott, 1975).

Utiliza o bambolê de uma forma nova, criativa, como se estivesse elaborando suas fantasias de fusão, de uma forma simbólica, através de seu uso, quando gira em torno de si (Lapierre, 2002).

**Relação com seus pares:** nas relações com seus pares Maria é a convidada a brincar ou é cuidada pelo outro. Seu interesse ainda não está voltado para outras crianças e sim para a relação dual com o adulto. Porém, ao ser convidada por sua colega, aceita.

**Relação com o adulto:** Maria nesse episódio depende do adulto para reviver seus desejos fusionais (Lapierre, 2002).

A questão ainda está voltada para o próprio corpo onde ela e o ambiente são um só, pois seus afetos, nesse momento, ainda não estão sendo transferidos para os outros. Esse local de segurança e quietude no colo, de relaxamento, é a matriz para a capacidade de estar só na presença de alguém. É a partir do estado de descanso que um impulso pode se sentido como real e pode tornar-se uma experiência pessoal (Winnicott, 1975).

### **SESSÃO 03**

Crianças presentes: Maria, Flávio, Jéferson, Renato, Carolina, Deni, Gislene Larissa.

Descrição: Iniciamos o trabalho fazendo uma rodinha. Maria à direita, Larissa à esquerda, Deni na diagonal esquerda, Renato em minha frente. Foram lembrados os combinados e distribuí o material que nessa sessão consistia em bambolês e bolas. O local que estávamos

trabalhando foi utilizado e tivemos que mudar para uma sala menor e isso afetou o comportamento das crianças que ficaram inquietas. Este episódio já demonstra uma certa adaptação a esse novo espaço pois essa já era a quarta sessão nesse local.

**Episódio 03:** *Maria pega uma das bolas oferecidas por mim a todos e, num faz-de-conta, senta em cima como se fosse uma galinha chocando os ovos e entregando-os todos a mim. Faz isso com várias bolas e eu seguro todas junto ao meu corpo. Depois Maria me abraça e continua sentada na minha frente sobre uma bola. As crianças me vêm com tantas bolas que investem para tomá-las de mim. Eu aperto as bolas contra o meu peito e resisto para que elas não consigam levar. Larissa consegue pegar uma das bolas e isso irrita Maria que fica com raiva de mim, explicitando literalmente “estou com raiva”. Começa então a tirar todas as bolas de mim jogando-as no chão raivosamente. Pega as bolas de volta e coloca dentro da blusa e passeia dentro da sala. Senta em cima de outra bola. Puxa as bolas debaixo da blusa, suspendendo como se fossem peitos. Em seguida vai até a mim e põe o peito na minha boca dizendo “Tome, tome. Quer mamar?”. Oferece também às outras crianças. Põe a terceira bola como se fosse uma barriga de grávida. Oferece os “peitos” a Larissa que se põe a mamar com certa voracidade e sensualidade deixando Maria incomodada o que faz ela mandar Larissa parar e vai até a mim. Maria propõe a brincadeira de Boca-de-forno, mas, quando eu inicio dizendo “boca-de-forno” e eles respondem “forno”, Maria tapa a minha boca com as mãos e começa ela a recitar a brincadeira, deixando transparecer a mim que ela quer comandar e fazer com que os colegas façam tudo que ela mandar, inclusive, ou principalmente, eu. A brincadeira prossegue.*

## ANÁLISE DO EPISÓDIO

**A relação de Maria com os objetos:** Esta relação está diretamente associada ao contato comigo. Este objeto é mediador de comunicação. Neste episódio a bola, objeto que permite uma relação dinâmica, é utilizada para estreitar seu contato comigo, inicialmente, e depois quando contrariada, é utilizada para expressar seu desagrado, sua raiva. Demonstra isso quando tira de mim e atira com raiva no chão. Lapierre diz: “A agressividade de posse mantém um lugar restrito nos confrontos e parece ser apenas um pretexto. O desejo de agredir parece ser essencialmente um desejo de afirmação e de dominação. Essa procura de identidade e de autonomia é de suma importância para a criança” (Lapierre, 2002, p. 54).

Para Winnicott, entretanto, uma das raízes da agressividade, consiste no potencial agressivo de certas crianças, deriva de situações traumáticas que foram nelas provocadas pelas invasões ambientais (Winnicott, 1975).

Essa sessão permite, através do objeto, que Maria expresse a ambivalência dos sentimentos que a criança sente pelo adulto. Às vezes amor, outras ódio. As crianças gostam de dar, mas não querem que nada lhes seja tomado. A agressividade de posse se transfere para os objetos em substituição ao desejo de posse do corpo do adulto. Porém, esse desejo de posse não é uma via de mão única, pois, o adulto também deseja sua completude com a criança e ela se rebela na luta contra o seu próprio desejo de fusão e de desapego, necessitando de um esforço maior para se rebelar contra o desejo de dominação do adulto (Lapierre, 1992).

Essa problemática se revela no comportamento agressivo das crianças que se rebelam contra uma educação e uma sociedade que busca reduzir a criança à passividade frente ao poder. Sobretudo, quando se trata da classe pobre de onde são originadas as crianças desse estudo; são crianças pobres e a visão dos que detêm o poder é de subserviência das

camadas mais pobres para as mais abastadas e isso se reflete de uma forma inconsciente, algumas vezes, até na escolha da metodologia. Pude observar um discurso construtivista e uma prática autoritária onde ficava explícito o “cale-se, pois eu sei e você não sabe nada”.

**A relação de Maria com seus pares:** Maria se relaciona com os seus pares como uma líder e está sempre sendo imitada pelos outros. Algumas vezes nem se dá conta de que a brincadeira que ela fez consigo mesma seus colegas imitam. Em outros momentos, indicando um processo em evolução, ela observa a influência que exerce sobre os outros e usa desse lugar de poder, propondo inclusive uma brincadeira popular chamada de Boca-de-forno em que ela é a líder e os outros têm que fazer tudo que ela mandar. Eles aceitam o jogo e ela lidera. Porém esse processo em evolução não é linear e ela retoma seu desejo de contato comigo.

**A relação de Maria com o adulto:** A relação de Maria comigo é de parceria, apoio e suporte. Ela brinca num espaço físico perto do meu. Já existe uma passagem do contato fusional para um espaço de distanciamento, pois não está mais no meu colo, porém perto de mim. Ainda não prescinde da minha presença. Há um espaço de comunicação social não só comigo, como com seus pares em que, inicialmente, usa o objeto, a bola, depois parte para uma comunicação direta com elas e comigo, em que ela usa do poder de uma forma lúdica para manifestar seus desejos de dominação e afirmação. Como educadora e parceira, com o objetivo de proporcionar que ela manifeste seu processo que se mostra em evolução, coloco meu corpo disponível para que esta comunicação se dê de uma forma democrática, liberando Maria do julgo do meu desejo, como adulta, que também tem seus desejos fusionais. Nós não estamos nunca livres dessa dialética de apego e desapego.

Ao entregar seu produto a mim, dando-me as bolas, Maria demonstra querer ser aceita por mim, ser desejada por mim, ser ela complemento da minha falta. Porém, seus movimentos

mais dinâmicos favorecem uma relação não mais de contenção e sim, de suporte para suas projeções, uma relação de difusão que está ligada à experiência de crescimento pelos movimentos que faz, separando-se fisicamente, indo na direção dos seus pares. É uma passagem da fusão para difusão, mas que, posteriormente, retoma para reencontrar situações e contatos mais regressivos.

É por meio dessa experiência de passagem de uma dimensão a outra que saberá interiorizá-la como dinâmica psíquica estável que lhe permitirá orientar-se autonomamente em busca da satisfação e das próprias necessidades fantasmáticas. É essa condição que desenvolve na criança um sentimento de confiança em si e no mundo que a circunda (Vecchiato, 2003, p 38).

Existe uma fantasia e uma feminilidade básicas que têm a sua origem com o lado feminino da natureza humana, fundada sobre a identificação com a mãe e, através dela, com a linhagem das mulheres. As fantasias relacionadas à genitalidade completa - ser penetrada, gravidez e o amamentar, são ligadas à capacidade da menina de jogar e sonhar identificando-s com a mãe. Ao descrever as fantasias da menina, quando se fala de sexualidade feminina, devem-se incluir as fantasias que ela tem a respeito do interior dela mesma. Diferentes dos meninos, ela são levadas a pensar e a sentir, desde muito cedo e ao longo da vida, no interior dos seus corpos. Fazer parte da linhagem das mulheres é para Winnicot, tornar-se um trio em que é o bebê, a noiva e a mulher idosa (Winnicott,1986 ).

## **SESSÃO 04**

Crianças presentes: Maria, Renato, Jéferson, Deni, Larissa, Gislene.

Descrição: As crianças chegaram na rodinha falando de mortos que estão vivos, almas que andam. Contam histórias que ouviram sobre mortos. A escola é espírita e passa para as crianças uma visão reencarnacionista de vida depois morte. É o que eu suponho, mas não me aprofundo nisso e digo que a minha experiência me diz que os mortos ficam no cemitério. Encerramos o assunto e combinamos as regras, ou melhor, lembramos e o material fica disponível para que eles possam escolher. São panos coloridos, filós de cores fortes e suaves, espaguete.

*Episódio 04: Maria pega alguns panos e corre para o lado oposto ao que eu estou sentada e começa a construir uma casa com cadeiras e panos. Deni se junta a ela trazendo mais panos e cadeiras, ajudando na construção desse espaço. Gislene e Larissa também ajudam. Jeferson e Renato se aproximam, olham, mas não interferem. Observam e se afastam. Larissa deita-se sobre as cadeiras. Gislene vai até a mim e pega espaguete que estão do meu lado esquerdo.*

*Maria vai e pega outros espaguete que estão no chão, ao meu lado e bate na cabeça de Jeferson e sai correndo atrás de Renato para bater na cabeça dele. Ele sorri e sai correndo. Maria solta os espaguete, pega ele pelo colarinho da camisa e joga-o no chão, pondo o joelho sobre ele, imobilizando-o; ele está deitado de lado sobre o braço esquerdo e o outro pé de Maria apoia-se no chão. Deni vai até eles em auxílio a Maria, porém ela o levanta, levando-o até o canto esquerdo da sala. Pega um espaguete e começa a bater nele.*

*Renato fica lá preso num espaço entre a parede e a pilha de cadeiras. Começa subir pondo os pés nas cadeiras e ela, ao avistar a cena de longe, vai em cima com o espaguete*

*para que ele desça. Ele obedece e continua lá, obedecendo a ela. Maria começa a brincar de colocar o espaguete de pé sobre as mãos numa brincadeira de equilíbrio. Renato pega um espaguete e começa a bater com muita força no chão. Deni vai até ele e toma o espaguete. Renato se deita no chão e Maria põe o pé em cima dele outra vez.*

*Renato se rebela se levanta e ela gruda as mãos na gola dele e ele, de pé, arrasta ela sem que ela solte a camisa dele. Ele consegue se desvencilhar dela e corre porém, ela o segue e ao passar por trás de mim me abraça, colocando os braços em volta do meu pescoço. Deni ao vê-la assim oferece um espaguete, ela aceita e vai outra vez na captura de Renato. Ao fugir ele passa de novo por trás de mim então ela passa engatinhando no chão por trás de mim também como se não quisesse ser vista. Ao passar por mim levanta e recomeça a corrida atrás de Renato. Consegue subjugá-lo deitado no chão e ela sobre ele com os joelhos sobre o seu tórax. Eles riem durante a brincadeira. Ele foge e ela desiste do jogo.*

## **ANÁLISE do EPISÓDIO**

**Relação com o objeto:** Maria utiliza-se dos objetos para construir uma casa, um espaço junto com colegas e esse espaço ela compartilha com os seus pares. Ela usa os panos e cadeiras como se fossem paredes e teto. Esse espaço é bastante simbólico. As situações espaço-temporais simbólicas criadas pela criança no jogo são sempre ligados à distância ou proximidade do psicomotricista ou do professor; e ao tempo mais ou menos longo dedicado a inter-relação com ele. Embora pareça ser um fantasma de difusão, pois a casa está sendo construída longe do espaço ocupado por mim, demonstra simultaneamente a pouca importância que ela dedica a minha pessoa, nesse momento, e muito mais voltada para si mesma e logo depois para seus pares. Maria constrói uma casa, lugar de segurança e

refúgio, substituto desse outro local de segurança que foi o corpo da mãe; ela busca esse local longe de mim, prescindindo da minha presença, um local que pode ser definido como espaço transicional. Definição dada por Winnicott para um local intermediário entre o real e o simbólico. É um espaço em que se pode entrar, isto é, exprimir seu desejo de fusão ativa, e pode sair num desejo de liberação e identidade na certeza de reencontrá-la, quando sentir necessidade.

Ao sair desse espaço Maria logo busca um espaguete e faz uso batendo no corpo de um colega como se estivesse, nesse momento, destruindo, matando simbolicamente uma figura parental e afirmando sua identidade. Ela sai do seu local de segurança e busca um objeto como mediador para uma atitude de agressividade que, suponho eu, ser uma figura parental pois, foi ao sair de casa que ela foi buscar esse colega para projetar seus fantasmas pessoais. Logo depois ela abandona o espaguete e vai ao contato corporal direto com Renato para subjugar-lo. Ela põe toda a sua força nos gestos, sua fisionomia é de contração algumas vezes, em outro de sorriso de satisfação. Esse mesmo sorriso percebo no rosto de Renato. Ela luta pelo poder para confirmar suas habilidades e auto-afirmar-se.

**Relação com seus pares:** Nesse episódio Maria já se mostra mais integrada com todo o grupo, buscando um ou outro membro sem estar ligada diretamente a Deni, muito embora Deni esteja o tempo todo buscando essa ligação com ela. Ela faz uma parceria com Renato e é com ele que ela faz suas transferências e projeções. Todo o episódio gira em torno dele e do desejo de Maria de dominá-lo. Em sessões anteriores Maria mostrava certo receio dos meninos e de suas brincadeiras mais agressivas, buscando parcerias com outras meninas, fechando seu universo nas figuras femininas. Entretanto, os meninos insistiam em penetrar nesse universo, furando o cerco que elas faziam. Em umas sessões anteriores elas brincavam de construir casas e os meninos, Jeferson e Renato, invadiam esse espaço

batendo com o espaguete nos objetos utilizados para a construção, que nesse episódio foram colchonetes e panos. Maria pediu minha ajuda. Peguei um espaguete e tomei a frente delas defendendo-as deles. Todas as vezes que eles tentavam, ela pedia minha ajuda e eu interferia. Renato pegou uma espada e veio lutar comigo, Jeferson também.

Ficava clara a separação meninos e meninas e suas brincadeiras preferidas. Aos poucos fui me afastando dessas ajudas e deixando que ela mesma se defendesse. Quando Maria, numa luta de espadas que eu travava com os meninos, entrou também para lutar comigo. Quando um dos meninos me feriu, cai no chão, fiquei mais vulnerável para ela que pudesse se aproximar. Fiquei então de joelhos para poder estar no mesmo tamanho que ela e ficar menos ameaçadora e travamos uma luta em que, inicialmente, eu caía bastante, deixando que ela se apropriasse de sua força, depois, exagerando as minhas reações frente ao ataque. Quando senti que seus golpes estavam ficando mais fortes e seguros fui caindo menos, enfrentando mais, para que ela usasse de mais força e coragem para me enfrentar. Fui fazendo caretas e sons procurando demonstrar com bastante expressividade, contendo os gestos que ultrapassassem o registro do simbólico para que ela aprendesse a se expressar sem ultrapassar esse registro.

Maria após essa sessão foi ficando mais corajosa nas lutas corporais e interagindo mais com os meninos, jogando inclusive futebol em uma das sessões, quando antes se retirava para um espaço mais protegido.

**Relação com o adulto:** O espaço escolhido por Maria mostra a distância delimitada por ela para produzir seus conteúdos, mostrando com isso uma necessidade de afirmação, porém com um ambiente seguro e protetor que era a casa construída por ela. Quando Maria passa por mim não é a mim que ela escolhe. Ela vai em busca do seu parceiro na brincadeira e ele foge passando por trás de mim. Como o seu jogo está permeado de agressividade ela,

para seduzir-me, abraça-me como se dissesse “está tudo bem, não é?”. Como se pedisse a minha autorização para continuar (ou talvez buscasse em mim uma força extra para continuar) e assim que sua colega Deni aparece oferecendo um espaguete ela retoma. Ao passar outra vez por mim é na mesma situação, só que reage de outra forma. Ela se esconde de mim engatinhando por trás para que eu não a veja. Maria nesse momento sente-se transgressora. Ela não mais deseja um acordo comigo, ela simplesmente infringe a lei para fazer aquilo que ela deseja estando eu ou não de acordo com ela. O jogo parece explicitar o desejo de afirmação contra o poder das leis. Sou eu o representante dessa autoridade que me mantenho tranqüila e atenta, observando se as regras acordadas de não machucar o outro e não machucar-se estavam sendo respeitadas por Maria e todos os outros para que, se necessário, fazer as interdições necessárias e garantir de que o jogo não saia do simbólico e vá da passagem ao ato. É importante nesse trabalho que o jogo seja desculpabilizante e permissivo, porém deve ser também geradores de segurança, de contato com a realidade e a autoridade deve estar presente, mesmo que silenciosa, mas reconhecida como figura de autoridade, não de autoritarismo.

O ser humano é programado para viver em grupo, como outras espécies de animais, estrutura-se numa organização hierarquizada em que cada indivíduo tem o seu lugar, o seu papel e essa organização é chamada sociedade. Somos movidos pela pulsão de se juntar, se unir, se agrupar; e outra pulsão nos move, nos impele ao enfrentamento em lutas (Lapierre, 2002).

Desde que a criança está inserida num grupo, numa creche, por exemplo, ela manifesta esta luta pelo poder, pela posse dos objetos, pela posse do corpo do adulto e sua necessidade de estabelecer relações de dominação. A agressividade contra o corpo do adulto é destrutiva e a agressividade contra o corpo de outras crianças é essencialmente dominadora. Trata-se de

ser o mais forte e a partir dessa luta irão se estabelecer relações de dominação e submissão. Os fantasmas de poder e onipotência contam com os mitos dos super-heróis para se alimentarem.

Atualmente o que não faltam são exemplos de exercício de poder e dominação. Nas próprias creches pelas professoras, pelas atendentes que servem às crianças e os próprios pais. Essas crianças são vítimas de violência doméstica quando seus pais na tentativa de educar, extrapolam o limite do bom-senso e agridem os filhos com a força da raiva, esquecendo-se de que estão lidando com crianças. A escola na qual desenvolvemos esse trabalho, alertou-nos da violência doméstica que é muito freqüente nessas famílias.

As imagens parentais são projetadas nessa relação de poder e vão interferir na dinâmica da inserção social . Estaria nessa problemática o “assassinato do pai” como figura de poder para usurpar essa força? Escreve Lapierre:

A agressividade primária é física, corporal, violenta. Socialmente reprimida, ela evolui no nível secundário na direção de modos de expressão mais simbólicos (verbal, intelectual, sedutor, perverso,etc...) mas que têm sempre, o objetivo de conquistar ou de defender um poder. Como quer que seja, reencontramos na base da “pulsão social”, as duas pulsões fundamentais: o amor e a guerra, mais ou menos ambivalentes, mais ou menos associados, sendo a outra simultaneamente parceira e adversária (Lapierre, 2003, p. 86).

O desejo de matar o pai, para ele não acontece necessariamente, ou seja, não é determinante, depende das relações estabelecidas na família. O modo como se comportam os pais e o lugar que essa criança ocupa no seio de sua família afetam o quadro clássico do complexo de Édipo.

A agressividade está na origem da constituição dos grupos e para que a ambivalência amor e guerra sejam superados é preciso que as parcerias se unam contra um adversário comum. Nós, seres humanos, nos unimos para nos defender ou para atacar. A primeira atividade cooperativa que aparece num grupo de crianças é a construção de fortalezas, então o grupo se divide entre os que atacam e os que defendem. É necessário o adversário comum para que se projete as pulsões agressivas para, rompendo a ambivalência, liberar a pulsão de amor e permitir a união com os parceiros. Maria mostra na sua dinâmica de jogo que, nesse episódio, atuou no registro do simbólico.

### **Sessão 05**

Crianças presentes: Maria, Carolina, Flávio, Jeferson, Renato, Deni.

Descrição: Sento-me na roda, encostada na parede. Sentada à minha esquerda está Maria, ao seu lado direito Carolina, ao meu lado direito Flávio, na minha frente Deni, no meu colo Jeferson, e Renato em pé, atrás de mim. Os materiais disponibilizados foram: panos de filó colorido, lençóis de algodão, mamãe-sacode, bambolês, colares havaianos.

*Episódio 05: As crianças se enfeitam com panos e começam a dançar, rebolar. Canto músicas de roda sentada onde estou e eles continuam dançando. Maria segura uma mamãe-sacode e começa a cantar “eu sou pobre, pobre, pobre, de marré, marré, marré...” Renato entoa em voz alta e eu continuo cantando junto e todos cantam então. Eu pergunto: “Renato você quer casar com quem, para formar um par?”. Ele responde: “Ninguém”. Maria diz: “Eu quero e meu par é Flávio”. Eu indago: “Flávio, você quer?”. Ele responde que sim com a cabeça. Eu canto sorrindo “Ele aceitou de marré, marré, marré. Ele aceitou de marré de si”.*

*Nós damos as mãos e começamos a brincar. Maria e Flávio são o casal rico. Eu e as outras crianças os pobres. Sou a mãe. Eu me posiciono do lado direito da sala com os meus filhos Maria e Flávio do lado esquerdo. Maria vai escolhendo meus filhos um por um para criar, atribuindo a cada um, uma profissão: Professora, Médico, Diretora, Cozinheira. Vou perguntando a cada filho se ele aceita a profissão. A escolha de cada filho determina se ele vai ou não ficar com a mãe rica. A medida que a brincadeira desenrola, Flávio não prossegue ao lado de Maria e vai para o meu. Ela, porém, continua no seu lugar.*

*Quando todas as crianças haviam sido adotadas pela mãe rica, pensei que a brincadeira havia acabado e estendo as mãos para convidá-los a fazer uma roda. Maria pega alguns panos no chão e começa a me enfeitar, colocando na minha cabeça e em torno do meu peito. A brincadeira recomeça e eu retomo: “Eu sou pobre, pobre...”. Ela continua: “Eu sou rica, rica...Eu escolho você”. Pergunto então: “Que ofício me darás de marré, marré, marré?” Deni, que está ao lado de Maria, à sua direita, cochicha no ouvido dela. Maria então retoma a cantiga: “Darei o ofício de Empregada de marré, marré, marré”. Respondo que aceito e elas dão um grande sorriso. Daí fazemos uma roda e cantamos a música em círculo.*

## **ANÁLISE do EPISÓDIO**

**Relação com os objetos:** Maria segura a mamãe-sacode e elege logo a brincadeira. Este objeto escolhido fica pouco tempo em suas mãos e é posto de lado por ela, preferindo o contato direto com os colegas, de mãos dadas. Mostra que não mais precisa de um objeto para estabelecer contato com o outro, preferindo o corpo a corpo. Sua autonomia fica clara, mostra sua iniciativa ao propor uma brincadeira em que todos aderem.

**Relação com seus pares:** Seu contato com os colegas é de cooperação e parceria. Ela não escolhe os colegas para a projeção de um casal como fez em episódio anterior. Nesse episódio ela assume a sua identificação e escolhe seu par para brincar com ela. As figuras parentais foram introjetadas e ela pode vivê-las positivamente, nesse momento, sendo, inclusive, ricos e prósperos.

Maria se opõe inicialmente a mim, escolhendo a brincadeira em que os espaços são opostos e demarcados. Vai tomando posse aos poucos dos meus filhos e não pára por aí, porque ao colocar os panos sobre mim, mostra seu desejo de deixar em mim uma marca sua.

Algumas semanas que antecederam esse episódio levei tintas coloridas e pincéis para a sala. Maria pediu para que eu desenhasse em seu corpo uma estrela, uma lua, uma flor. Desejava que eu colocasse uma marca em seu corpo. Agora ela deixa o registro de suas marcas no meu corpo e, ao levar-me consigo, se apropria desse corpo. “A pintura com o dedo é mediador do contato corporal. Ela permite deixar um traço do seu corpo no corpo do outro.” (Lapierre, 1992, p. 124).

O ofício que ela me oferece é o de Empregada Doméstica e quando aceito mostra-se sorridente, ao perceber que eu aceito entrar no seu universo, na classe a que ela pertence. A grande maioria das mães da creche são domésticas e a de Maria também. Fica evidenciado que Maria percebe uma sociedade com diferenças de classes.

**Relação com o adulto:** Na relação comigo Maria faz uma inversão de papéis, afirmando sua identidade frente à mim e à outras crianças, conservando ao mesmo tempo seu desejo de comunicação do qual as contribuições culturais vão poder se integrar. “O desejo de aprender é a síntese do desejo fusional de comunicação e do desejo de afirmação de identidade.” (Lapierre, 1992, p. 85).

Essa evolução gradual e não linear de Maria, mostra que para passar da dependência para a autonomia e ou independência, precisa que suas necessidades sejam vistas e atendidas, que os movimentos de sair e libertar-se devem ser respeitados e favorecidos pelo educador, sejam eles pais, professores, psicomotricistas, Assim como o regresso momentâneo à necessidade de fusão também deve ser acolhida e respeitada como fazendo parte de um processo que perdura por toda a vida de um adulto.

### 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O Objetivo deste estudo foi analisar um período do desenvolvimento de uma criança de cinco anos, focalizando a autonomia registrada em sessões de psicomotricidade relacional.

O tema foi motivado pela agressividade, indisciplina e agitação das crianças, mostrando ser pertinente ao trabalho de psicomotricidade relacional que entende esses comportamentos como fruto de dificuldades relacionais e busca de autonomia. Motivado também pela importante contribuição para a área de psicomotricidade relacional, carente de trabalhos de pesquisas publicadas, dificuldade vivida ao buscar consultar produções a partir de bases empíricas sistematizadas.

A realização desse trabalho foi dificultada pelos constantes cancelamentos das realizações das sessões por falta de espaço apropriado, pois, a sala em que o trabalho estava sendo realizado, era muitas vezes utilizado para palestras oferecidas pelo corpo técnico da instituição para a comunidade local. As sessões de psicomotricidade relacional não podem realizar-se num espaço qualquer, pois o *setting* terapêutico exige um espaço confortável, ventilado, com boa iluminação e reservado contra olhares curiosos. Enfim, era necessário um ambiente favorável, de continência para o que fosse ocorrer, visto que as sessões não eram programadas.

As diferentes fases vividas por Maria nas suas relações objetais, mostram seu desenvolvimento no que diz respeito à sua autonomia, sua independência. Ela começa com uma relação destrutiva com o objeto. Evita os colegas, preferindo a bola e numa relação de destruição, pois morde todas até furar. Com o processo de intervenção nas sessões de psicomotricidade, Maria avança para relação, inicialmente dual, comigo ou com uma

colega. Posteriormente, Maria evolui para relações triangulares. Na relação com os seus pares ela começa com uma relação de domínio que avança para uma relação igualitária, sendo, porém, que ela tem certa liderança sobre o grupo. Ela propõe as brincadeiras e eles normalmente aceitam.

A possibilidade de Maria poder expressar sua agressividade durante os momentos lúdicos, desculpabilizada, permitiu que ela vivesse a ambivalência amor/ódio e saísse desse momento e evoluísse para a aceitação de que é possível expressar a agressividade sem a destruição do objeto. Experimentou que esse objeto sobrevive e é sinal de civilização em comparação com destruição mágica. Com o advento da capacidade de destruir na fantasia inconsciente, ela livra-se da culpa, faz a reparação. Construir e destruir é inerente à capacidade humana e fundamental para capacidade de brincar.

A boa transferência comigo e seus colegas permitiu que Maria vivesse o colo, o aconchego, as lutas corporais sentindo-se aos poucos segura, integrada, aceita por nós. Pode cuidar do outro, demonstrar carinho, cuidado. Ampliou seu espaço de exploração e contato com todos.

As relações estabelecidas com o grupo foram enriquecedoras para o seu processo, isto é, para o seu desenvolvimento físico, emocional e mental. O acompanhamento psicoterápico deste trabalho por uma supervisora, paralelo a esses momentos vividos, ajudou para que meus conteúdos não se misturassem aos de Maria, ao mesmo tempo eu pudesse tornar-me mais cônica do que estas sessões evocavam em Maria e no grupo.. Este estudo deixou de contemplar o corpo do adulto e suas implicações, o que pode ser considerado como um limite. Assim também como a impossibilidade de estar com a família de Maria, fazer entrevistas, para uma melhor compreensão do seu processo e de sua dinâmica familiar.

O arcabouço teórico da Psicomotricidade Relacional ainda está se configurando, embora muitos sejam os profissionais atuantes e isso explica mais uma motivação para esse trabalho. A escolha de Winnicott se deu pela ênfase na família como promotora e matriz de futuras relações, comungando das minhas concepções a respeito da responsabilidade da família na formação da personalidade da criança. Esse autor não traz apenas concepções teóricas mas, mostra possibilidades de aplicação prática.

Considero necessária a realização de ampla produção de estudos sistemáticos que possibilitem o conhecimento das potencialidades da psicomotricidade relacional. Para isto, deve-se adotar e confrontar diversos autores adotados por Lapierre. Em outra direção, um limite deste trabalho que pode ser superado, consiste na análise de um único caso o que impossibilita a compreensão dos efeitos da intervenção para os outros membros do grupo e para o grupo como unidade. Além destes estudos que focalizariam aspectos das crianças sob intervenção, deve-se buscar conhecer as mudanças e as percepções dos responsáveis em contextos como a família e a escola.

**REFERÊNCIAS**

AUCOUTURIER, B; Lapierre, A. **A Simbologia do Movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CABRAL, S. **Psicomotricidade Relacional**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2001.

DIAS, E. **A Teoria do Amadurecimento Emocional de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FREUD, S. **Os Três Ensaios para uma Teoria da Sexualidade Infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1972<sup>a</sup>[ 1905] . ( Obras Completas vol. II )

\_\_\_\_\_ **Além do Princípio do Prazer**. Rio de Janeiro: Imago 1972 d [ 1920 .  
(Obras Completas vol. XVIII).

GIL, ANTONIO C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, M. **Amor, Culpa e Reparação**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O Adulto Diante da Criança de 0 a 3 Anos**. Curitiba: UFPR, 2002.

LAPIERRE, A. **Bruno: Psicomotricidade e Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_ **Fantasmas Corporais e Prática Psicomotora**. São Paulo: Editora Manole, 1992.

\_\_\_\_\_ **Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação**. Curitiba: UFPR, 2002.

LAPLANCHE, PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, M. C. (org) **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHILDER, P. **As A Imagem do Corpo Energias Construtivas da Psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VECCHIATO, M. **A Terapia Psicomotora**. Brasília: UNB Editora, 2003.

WINNICOTT D. W. **Da Pediatria à Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_ **A Criança e o Seu Mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

\_\_\_\_\_ **A Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_ **A Família e o Desenvolvimento de Indivíduo**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_ **O Ambiente e o Processo de Maturação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1983.

\_\_\_\_\_ **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_ **O Gesto Espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.