

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS
ESCOLARES

O CORPO EM MOVIMENTO:
UM ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL LÚDICA NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE

VALCIRIA DE OLIVEIRA PINTO

São João Del-Rei – Minas Gerais
2010

VALCIRIA DE OLIVEIRA PINTO

O CORPO EM MOVIMENTO:

**UM ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL LÚDICA NO
COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação:
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da
Universidade Federal de São João Del-Rei, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Educação-
Mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Helena Pena Pereira

P... Pinto, Valcira de Oliveira
O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte / Valcira de Oliveira Pinto, 2010.

143 f.

Orientadora: Lucia Helena Pena Pereira
Dissertação (mestrado) – UFSJ.

1. Psicomotricidade Relacional. 2. Corporeidade. 3. Ludicidade. 4. Educação Escolar. I. Pereira, Lucia Helena Pena.. II. UFSJ III. Título.

CDU: ...

VALCIRIA DE OLIVEIRA PINTO

O corpo em movimento:

um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade Federal de São João Del-Rei.

Profa. Dra. Lucia Helena Pena Pereira – Orientadora – UFSJ

Profa. Dra. Maria Veranilda Soares Mota – UFV

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira – UFSJ

UFSJ
São João Del-Rei – Minas Gerais
2010

Dedico este trabalho:

a todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e àqueles que acreditam na ética e na função pública da docência;

às minhas amigas e profissionais da Educação Saly, Maria de Lourdes (Lau), Elissandra, Emília, Maria Cecília, Sônia Onofri, Vânia, pelos nossos encontros e coragem diante dos desafios da educação escolar e da vida.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Lucia Helena Pena Pereira, minha orientadora, pelas lições de sensibilidade e magnitude de como lidar com o conhecimento e com as pessoas.

(Obrigada querida, por acreditar na minha capacidade, nas minhas possibilidades e compartilhar os meus sonhos).

Ao Prof. Dr. Wanderley Cardoso Oliveira e à Dra. Maria do Socorro Macedo N. Alencar pelas importantes sugestões na ocasião do exame de qualificação e pela competência, dedicação e disponibilidade.

Aos professores Dra. Ruth Bernardes de Sant'Ana, Dr. Écio Antônio Portes, Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior, pela competência, dedicação e momentos de inestimáveis valor, sabedoria e alegria.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram contribuir e participar da banca.

A minha família pelo apoio e incentivo, em especial, ao meu querido irmão Prof. Dr. Valdir de Castro Oliveira, pelas valiosas sugestões e pela competência, paciência e solidariedade com que me mostrou alguns caminhos a seguir.

À Saly da Silva, amiga querida, por compartilhar momentos cruciais e pela solidariedade em todas as fases deste trabalho.

À minha querida amiga e professora Air Viana, por me acolher, acalmar e apoiar.

À minha amiga e professora Gislaine que com dedicação fez algumas revisões.

Ao meu amigo Gino com quem tive a alegria de compartilhar momentos importantes da minha vida.

Às psicomotricistas Adriana G. Muneyer e Maria das Dores Sales, que me permitiram participar das atividades da Psicomotricidade Relacional.

Aos queridos colegas do mestrado, com quem tive a alegria de conhecer e compartilhar momentos agradáveis que contribuíram para amenizar as dificuldades, surgidas durante a travessia do curso, especialmente ao Mestre Marcinho.

À Direção, Coordenação Pedagógica, professoras e educandos da escola estudada, pela colaboração e boa vontade em responder os questionários e conceder as entrevistas solicitadas.

Agradeço à Simone Rocha e a todos os funcionários da Universidade Federal de São João Del Rei, que contribuíram de alguma forma na construção deste trabalho.

“O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o movimento corporal lúdico para a criança do Primeiro Ciclo de Idade de Formação, aspecto imprescindível para sua expressão, interação grupal e desenvolvimento, por ser esta forma de linguagem uma necessidade infantil. Os principais objetivos deste estudo são investigar a contribuição das atividades corporais lúdicas da Psicomotricidade Relacional no processo ensino-aprendizagem e suas influências no comportamento dos educandos. Trabalhou-se com a hipótese de que estava presente, na prática pedagógica da escola estudada, a dicotomia corpo-mente, que ainda separa as atividades intelectuais das corporais, dando excessiva ênfase às primeiras. Para comprovar esta hipótese, observou-se uma experiência corporal lúdica vivenciada pelos educandos de duas turmas de uma escola municipal de Belo Horizonte, ao longo de 2008. Também, analisou-se, por meio de entrevistas, o significado dessas atividades para os corpos docente e discente. Os dados coletados foram organizados em categorias de análise e interpretados à luz do referencial teórico construído. Os resultados obtidos mostraram que as atividades lúdicas são importantes para o processo de aprendizagem e para as relações entre educador e educandos e destes entre si, mas que os docentes ainda têm muita dificuldade de romper com a lógica da prática pedagógica tradicional, que prioriza a dimensão cognitiva em detrimento das expressões corporais, do sensível, do afeto e do lúdico, não considerando estes aspectos como parte da dimensão da aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade Relacional. Corporeidade. Ludicidade. Educação Escolar.

ABSTRACT

This paper is aimed at the playful body movement for children in Elementary Education (1st stage), a truly necessary aspect for these children to express and develop themselves, as well as take part in group interaction, for this is an essential form of expression among infants. The main objectives of this study are to investigate the contribution of playful body activities of Psychomotricity Relation in the teaching-learning process, as well as how they influence the students' behavior. The body-mind dichotomy, present in the pedagogic practice of the school studied, was the hypothesis used, since it still separates intellectual from body activities, with excessive emphasis on the former. In order to prove the hypothesis, a playful body experience made with students of two different classes at a municipal school in Belo Horizonte was observed throughout the year of 2008. In addition, the meaning of such activities was also analyzed during interviews with both students and teachers. The data collected was organized in analysis categories and interpreted in the light of the theoretical reference established. The results obtained show that playful activities are important for the learning process, as well as for the teacher-student and student-student relationships. However, results also showed that teachers still face great difficulties to let go of traditional pedagogic practice, which prioritizes cognition to the detriment of body expressions, as well as sensitiveness, affection and playfulness, not considering these aspects part of the learning dimension.

Key-words: Psychomotricity Relation. Corporeity. Playfulness. School Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PSICOMOTRICIDADE – UMA ABORDAGEM PRELIMINAR	16
1.1 Psicomotricidade – breve história	16
1.2 Esquema corporal e imagem corporal	22
2 HENRI WALLON – UMA VISÃO TOTALIZADORA DO SER HUMANO.....	29
2.1 A estruturação do ser humano – a contribuição de Henri Wallon	30
2.2 Fases de desenvolvimento da criança.....	31
2.3 Um olhar walloniano sobre as dimensões afetiva e cognitiva.....	35
2.4 As emoções na educação escolar – dificuldades e possibilidades	38
2.5 O diálogo tônico – a importância da relação corporal afetiva	41
2.6 O movimento humano na estruturação humana.....	45
2.7 O movimento humano no cotidiano escolar – em busca de uma ruptura do silenciamento do corpo....	46
3 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – UM CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO MOTRICIDADE-AFETIVIDADE-COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	50
3.1 André Lapiere – da reeducação psicomotora à Psicomotricidade Relacional.....	50
3.2 Interfaces da Psicomotricidade Relacional	52
3.3 A Psicomotricidade Relacional e o lúdico – o prazer do movimento	60
3.4 Unindo os fios teóricos	71
4 A ESCOLHA METODOLÓGICA: OS PASSOS DA PESQUISA.....	75
4.1 Caracterização da escola estudada.....	79
4.1.1 Corpo docente.....	79
4.1.2 Turmas acompanhadas.....	80
4.2 A coleta dos dados.....	81
4.2.1 A observação	82
4.2.2 Entrevistas	85
4.2.3 Entrevistas com as professoras	86
4.2.4 Entrevistas com os educandos	86
4.2.5 Questionários.....	88
4.3 Organização dos dados e procedimentos analíticos: um trajeto percorrido	89
4.4 Organização feita: análise dos dados dos docentes e discentes por meio de categorias de análise	90
5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES LÚDICAS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....	91
5.1 Corpo docente	91
5.1.1 Concepções de lúdico e práticas docentes	91
5.1.2 O jogo psicomotor relacional – um olhar sob a ótica dos docentes.....	95
5.1.3 A prática tradicional e uma nova proposta lúdica – desafios e descobertas	100
5.1.4 Apropriação de um novo conhecimento	103
5.1.5 A contribuição das atividades psicomotoras para o crescimento dos educandos.....	108
5.2 O significado das atividades lúdicas para os educandos	117
5.2.1 A representação da psicomotricista	117
5.2.2 O prazer do corpo em movimento – um olhar dos educandos sobre as atividades corporais lúdicas	121
5.2.3 As atividades lúdicas da escola e as atividades lúdicas livres.....	125
5.2.4 A dimensão da aprendizagem e a dimensão lúdica – a percepção dos educandos.....	128

CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A	140
Questionário 1.....	140
APÊNDICE B	142
Questionário 2.....	142
ANEXOS.....	143
ANEXO A	143
Henri Wallon – Trajetória de um humanista	143
ANEXO B	146
André Lapierre.....	146
ANEXO C	149
A escola plural em Belo Horizonte – programa político pedagógico	149

INTRODUÇÃO

“Pensar o corpo é uma outra maneira de pensar o mundo”
André Le Breton

Considero a educação escolar uma estruturação do sujeito social ético. Neste sentido, esta pesquisa nasce do meu afeto por este tema, do meu trabalho desenvolvido no espaço escolar público como profissional da Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME/BH). Atualmente, componho a equipe pedagógica da Gerência Regional de Educação Nordeste, cuja principal função consiste em dialogar com as escolas sobre sua prática pedagógica, de modo a viabilizar a implementação das diretrizes políticas e pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), objetivando a permanência do educando na escola e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. “O acompanhamento caracteriza-se por ser um processo contínuo de inserção, observação, reflexão e ação no e sobre o cotidiano escolar e suas comunidades” (BELO HORIZONTE, 2006).

Tenho me deparado com momentos de crise, de tensões e de incertezas que constituem o grande desafio enfrentado pelos profissionais da RME/BH para garantir uma educação de qualidade a todos os educandos. Assim, tenho acompanhado, atenta e aflitivamente, no interior das escolas a angústia que acomete os professores que nela atuam. Muitos se queixam da dificuldade em lidar com a diversidade, ou seja, com turmas heterogêneas, constituídas de educandos que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem e de disciplina, em suma, questões relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais que se apresentam como desafios para a escola.

A dificuldade não estaria na resistência desses educadores em romper com uma prática pedagógica que prioriza a homogeneidade? Conviver com a diversidade não seria uma oportunidade de ressignificação de uma prática pedagógica?

São vários os fatores internos e externos que influenciam o resultado do processo de aprendizagem, como o contexto econômico, social e familiar, proposta pedagógica da escola e a formação dos professores. Entretanto, estes fatores são impactantes, mas não determinantes. A escola hoje passa por momentos difíceis e inquietantes. Os modelos baseados em uma visão tradicional, que privilegiam os conhecimentos formais destituídos de experiências vivenciais, não atendem mais à

realidade. Vivemos um momento de transição, de mudanças rápidas e intensas, que nos trazem possibilidades variadas e incertezas. A educação se insere nesse contexto. Como explica Paulo Freire, “se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela” (FREIRE, *apud* BELO HORIZONTE, 2006).

Partindo-se do pressuposto de que a escola é espaço no qual são vivenciadas experiências estruturantes no processo de hominização, é importante pensar em uma relação educando-educador mais ampla, que leve em consideração o ser na sua totalidade, nas suas múltiplas dimensões. Assim, indagar sobre outras possibilidades de relacionamento torna-se necessário. Não é tarefa fácil. Muito pelo contrário, é árdua, se pensarmos na complexidade do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, ela é feita de avanços e retrocessos, e não podemos paralisar diante dos desafios:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos [...], mas a aprendizagem ocorre sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, *apud* BRASIL, MEC, 1997).

Como afirma a autora acima, é necessário se pensar em uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar. Acrescentaria que ser é muito mais que um simples modo de conhecer é, sobretudo, um modo de ser na relação. Assim, não é mais possível uma prática pedagógica focada na homogeneidade, na visão do ser fragmentado, em um currículo rígido que não acolha as diferenças. É necessária uma proposta educacional que seja totalizadora. Os novos conhecimentos de outras áreas, como a Neurociências e a Ciência Cognitiva contribuem para compreensão do processo de aprendizagem e dessa visão de totalidade do ser. Vale ressaltar que a totalidade, ou o todo, é muito mais do que a simples soma de suas partes. Não é uma adição, mas uma relação. Como afirma Moraes,

Hoje o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. [...] Compreende que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e as mesmas habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira, e que é impossível aprender tudo que existe para aprender. [...] E quem é esse aprendiz? É um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade

lhe é revelada mediante sua construção ativa. É um ser indiviso, para quem já não existe a fantasia da separatividade entre corpo e mente, cérebro e espírito, lado direito e esquerdo. É o indivíduo visto e compreendido como totalidade integrada, indivisível, que compreende o diálogo existente entre a mente e o próprio corpo, que constrói o conhecimento usando não apenas o seu lado racional, mas também as sensações e as emoções (MORAES,1997, p. 137).

A compreensão do ser humano na sua totalidade é imprescindível para se concretizar uma educação que valorize e acolha as diferenças dos educandos, entendendo-se que ser humano é mentecorpo. Portanto, uma escola comprometida com uma formação globalizante não pode priorizar a mente, desconsiderando a unicidade corpomente.

Dialogando com a escola – uma proposta de vivência corporal

Ao longo dos últimos dez anos, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte tem realizado intervenções pedagógicas, objetivando melhorar a qualidade de educação ofertada nas escolas da RME/BH. Destaca-se, entre estas ações, o Projeto de Ação Pedagógica que, desde 2003, disponibiliza recursos financeiros para o desenvolvimento de projetos pedagógicos em cada unidade escolar. Para a sua elaboração, o corpo docente discute suas principais demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, planejando atividades que possam minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento. O projeto é avaliado pela acompanhante pedagógica e pela Gerência de Planejamento Pedagógico SMED/BH.

Nesse sentido, em uma das escolas que acompanho, localizada na Administração Regional Nordeste do município de Belo Horizonte, vários projetos pedagógicos foram apontados e discutidos pela direção e pelo corpo docente, objetivando minimizar parte das questões que interferem negativamente na prática do processo do ensino-aprendizagem. Enquanto acompanhante pedagógica da referida escola, participei, de 2003 até o início de 2008, de várias reuniões com a Direção, a Coordenação Pedagógica, o corpo docente e discente e pais de educandos, o que permitiu que me inteirasse de suas experiências pedagógicas. Em diversos momentos, o corpo docente relatou como dificuldades e desafios para a prática pedagógica as seguintes questões em relação aos educandos: dificuldades de aprendizagem,

desmotivação, desatenção, indisciplina, agressividade e baixa autoestima. Outro aspecto abordado foi a questão socioeconômica precária de muitos discentes, que repercute de forma negativa em sua aprendizagem. São questões que se mostram também em outras escolas. Como assinala Moreira, no Caderno Escola Plural,

É inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação (BELO HORIZONTE, 2006, p. 88).

A escola não está isolada da realidade e esta se reflete no âmbito escolar. Pensando na tão delicada questão de como minimizar as dificuldades dos educandos relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, na condição de acompanhante pedagógica, apresentei à direção e ao corpo docente uma proposta de introdução de uma prática corporal lúdica, a Psicomotricidade Relacional, inicialmente para os educandos e, posteriormente, algumas atividades para o corpo docente. Entretanto, não foi possível alocar um tempo para a realização dessas atividades para os docentes, uma vez que a escola não dispõe de um horário para formação ou mesmo para reuniões com todos os docente. Esta atividade traz em seus fundamentos teóricos e práticos a concepção do ser humano na perspectiva de sua totalidade. A prática é baseada na atividade lúdica, priorizando a relação corporal, possibilitando às crianças a expressão de suas emoções, prazeres e desprazeres. Ao expressarem suas emoções, dificuldades, medos e tantos outros sentimentos que, muitas vezes, dificultam seu aprendizado e relacionamento dentro da escola, as crianças têm a possibilidade de melhorar sua forma de se relacionar e de aprender. É uma abordagem que considera a totalidade do ser humano, como a motricidade, o cognitivo, o afetivo e o social, enfim, à corporeidade como a define Assmann:

A corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polaridades semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro /mente [...] constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica (ASMANN *apud* PEREIRA; SILVA, 2006, p. 150).

A partir desse conceito de corporeidade, pensei a escola como espaço no qual o sujeito se estrutura nas relações com o outro, e a corporeidade como a possibilidade de uma ruptura com a visão fragmentada do ser, em uma prática

pedagógica que considera o ser humano como totalidade indissociável subjetiva e expressiva, assim como as experiências vivenciais corporais.

A partir desse tipo de preocupação, defini a Psicomotricidade Relacional como ponto de partida para a minha pesquisa sobre o cotidiano escolar em uma escola municipal, na qual foi desenvolvido esse tipo de atividade. A minha hipótese era a de que o corpo docente ainda separa as vivências intelectuais das corporais – melhor dizendo, momentos de aquisição do conhecimento cognitivo, de educação física e passatempo. Dessa forma, permanece, na prática pedagógica, a questão dicotômica corpo-mente. Não obstante o esforço para agir de forma diferente e para buscar evidências dessa hipótese, optei por trabalhar com duas turmas da escola, cuja experiência com as atividades da Psicomotricidade Relacional tiveram início em 2008.

Este trabalho teve como foco a observação e, sobretudo, a compreensão da práxis da Psicomotricidade Relacional e suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que propõe a superação da questão dicotômica corpo-mente. Enfim, objetivo geral desta pesquisa é: Analisar as atividades de expressão corporal lúdica a fim de verificar suas contribuições para a melhora do processo de ensino-aprendizagem e suas influências no comportamento dos educandos e educadores. A pesquisa de campo se restringiu a duas turmas do 1º Ciclo de Idade de Formação, enfocando os seguintes objetivos específicos:

- a) Promover e observar a vivência corporal a partir do conceito de corporeidade;
- b) Avaliar as possíveis ressignificações ocorridas na sala de aula;
- c) Refletir sobre as dificuldades que o corpo docente apresenta de incorporar as atividades corporais lúdicas à sua prática pedagógica;
- d) Descrever e analisar a incorporação das atividades corporais lúdicas no espaço de uma escola pública de uma região metropolitana de Belo Horizonte em um contexto de periferia que apresenta problemas de baixo rendimento escolar e de indisciplina.

Neste estudo, propus-me a compreender as vivências dos educandos evidenciadas a partir da experiência de uma atividade corporal – a Psicomotricidade Relacional – na escola estudada, como um estudo de caso a partir de duas turmas de 24 educandos cada uma. Para isso, entrevistei, em 2009, as professoras e os educandos das

referidas turmas. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, individuais e em grupos de educandos. Também foram aplicados questionários à Direção e à Coordenação desta escola, bem com às professoras que não acompanharam as atividades psicomotoras.

A pesquisa de campo foi realizada no período de agosto a dezembro de 2008, uma vez por semana, totalizando aproximadamente 50 horas de observação. Para o referencial teórico desta pesquisa, elegi dois autores: Henri Wallon e André Lapierre, cujos pressupostos teóricos e práticos oferecem subsídios importantes para a reflexão sobre a prática pedagógica na abordagem do ser humano em sua totalidade e da relevância do lúdico na totalização das dimensões afetivas motoras e cognitivas.

Para a interpretação das entrevistas, formulei um conjunto de categorias, descritivas à luz dos objetivos e finalidades desta pesquisa. A partir das categorias tive como propósito a representação dos sujeitos, corpo docente e discente, sobre a atividade corporal lúdica, foco deste estudo.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, propõe-se uma abordagem preliminar da Psicomotricidade, o seu percurso histórico e dois conceitos fundamentais para esta área de conhecimento: imagem corporal e esquema corporal.

Para facilitar a leitura das teorias fundantes deste estudo, este tema compreende dois capítulos. No segundo capítulo, trata-se da teoria walloniana. No terceiro capítulo, focaliza-se a Psicomotricidade Relacional.

No quarto capítulo, descrevem-se os passos metodológicos, o percurso percorrido para este estudo, o contexto e os sujeitos desta pesquisa.

No quinto capítulo, procede-se à análise da experiência lúdica da Psicomotricidade Relacional, vivenciada pelos educandos no cotidiano escolar.

Após o último capítulo, descrevem-se as principais conclusões deste estudo. Na parte de anexos, apresentam-se os traços biográficos dos dois autores eleitos para esta pesquisa, Henri Wallon e André Lapierre; o contexto da experiência analisada, a Escola Plural em Belo Horizonte; e os questionários utilizados nesta pesquisa.

1 PSICOMOTRICIDADE – UMA ABORDAGEM PRELIMINAR

Os conhecimentos da Psicomotricidade têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento infantil e do processo escolar a partir da abordagem do ser humano como totalidade. Para o desenvolvimento deste trabalho, elegi como principais autores Henri Wallon e André Lapierre, uma vez que foram eles os precursores do modelo atual de compreensão da Psicomotricidade. Entretanto, antes de abordá-los, mais adiante, julgo pertinente, neste capítulo, realizar uma sucinta análise da história da Psicomotricidade, pois seu conceito tem sofrido modificações, como também influências de diversos acontecimentos ao longo do processo histórico. Formularei, ainda, uma abordagem preliminar de dois conceitos fundamentais para a Psicomotricidade: imagem e esquema corporal.

1.1 Psicomotricidade – breve história

A Psicomotricidade é uma ciência que surgiu na França, no final do século XIX. Ao longo de sua história, foi se desenvolvendo e se articulando com outros saberes. Seu campo de atuação abrange a educação, a reeducação e a clínica. Fonseca (2007) assim define a Psicomotricidade:

A Psicomotricidade tem por objeto de estudo a globalidade do ser humano, no plano teórico e prático, ela combate a dicotomia do soma e do psíquico, ensaiando pelo contrário a sua fusão e unificação complexa e dialéctica (FONSECA, 2007, p. 36).

Segundo Fonseca (2007, p. 28), a Psicomotricidade estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade. Neste sentido, o psiquismo engloba “as sensações, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceptualizações, as idéias, as construções mentais, etc; assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais”.

A Psicomotricidade é uma prática corporal que prima pela superação das concepções biológicas e normativas da motricidade humana. Nesta perspectiva, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), fundada em 1980, assim define a Psicomotricidade:

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo (SBP, 2007).

Conforme esta definição, a Psicomotricidade concebe o homem na sua totalidade, integrando os aspectos cognitivos e afetivos aos da motricidade. Dessa forma, corpo e mente são instâncias inseparáveis.

No Brasil, notadamente a partir da década de 1950, tem sido objeto de estudo e intervenções de diferentes áreas da educação e da saúde. Foi introduzida inicialmente nas escolas especiais como instrumento psicopedagógico, objetivando corrigir os distúrbios psicomotores das crianças com deficiências. Esta prática consistia em exercícios de coordenação viso-motora, ritmo, orientação e estruturação especial, organização do esquema corporal e lateralidade, entre outros (CABRAL, 2001).

Na década de 1970, assim como na França, a Psicomotricidade no Brasil começa a evoluir de uma perspectiva de reeducação psicomotora para um de educação psicomotora, concebendo o indivíduo na sua totalidade. Neste período, as teorias piagetianas e as teorias psicomotoras de diversos autores, liderado por Wallon – esquema corporal –, vão influenciar a compreensão da educação psicomotora, enfocando o desenvolvimento global da criança. Os psicomotricistas, então, começam a repensar a sua prática, buscando estabelecer novas relações com as instituições escolares (CABRAL, 2001).

Para Levin (2003), a história da Psicomotricidade, ou melhor, a sua “pré-história”, iniciou-se desde que o homem “fala”, pois é a partir deste momento que falará de seu corpo, como também, o seu corpo falará do ser-homem. Como explica Roland Barthes, “não é o homem que constrói o simbólico; é o simbólico que constitui o homem. Quando o homem entra no mundo, entra no simbólico que já está ali. E não pode ser homem se não entra no simbólico” (BARTHES *apud* LEVIN, 2003, p. 21).

Este corpo discursivo, simbólico, foco da Psicomotricidade, terá diferentes concepções construídas ao longo da história. A concepção de corpo está presente no

pensamento de muitos filósofos como Platão, Aristóteles e Descartes. Assim, no pensamento ocidental, o corpo tem sido concebido ora como receptáculo da alma, ora como encarnação do pecado; ou ora como sustentáculo da inteligência, ora como coisa entre as coisas da natureza, sujeita às leis e aos princípios da causalidade, ou como força de trabalho, subjugado aos ditames do capitalismo e, mais recentemente, propagado, sobretudo, pela mídia como meio e fim de consumo. São noções que trazem em seu cerne a visão fragmentada do ser-homem, principalmente a acepção racionalista da modernidade, que se tornou predominante nos últimos séculos. Neste aspecto, o cartesianismo escravizou o corpo a um instrumento executor dócil, sem sensibilidade e sem identidade, sem afetividade e sem subjetividade, o que é um contra-senso, pois é por meio do corpo que nos percebemos e nos relacionamos com o mundo.

A palavra *corpo* deriva, conforme Levin (2003, p. 22), “por um lado, do sânscrito *garbhas*, que significa ‘embrião’ e, por outro, do grego *karpós*, que quer dizer ‘fruto’, ‘semente’, ‘envoltura’ e, por último, do latim *corpus*, que significa ‘tecido de membros’, ‘envoltura da alma’, ‘embrião do espírito’”. A Psicomotricidade como uma prática autônoma se desenvolve no século XX. Entretanto, ela nasce a partir do momento em que o corpo deixa de ser concebido como pura carne para torna-se corpo que “fala”. Dessa forma, podemos dizer que a história da psicomotricidade é solidária à história do corpo. O seu percurso histórico tem sido marcado, sobretudo, pelas seguintes indagações: “Como explicar as emoções, as sensações do corpo”? “Qual é a relação entre corpo e alma”? As respostas surgem à medida que avançam as pesquisas e a prática da Psicomotricidade (LEVIN, 2003).

O termo *psicomotricidade* aparece inicialmente atrelado ao discurso médico, sobretudo ao neurológico, no final do século XIX. A partir deste período e início do século XX, foram realizados estudos, principalmente, por neuropsiquiatras e neurofisiologistas franceses, enfocando as patologias corticais. Daí surge a necessidade do campo médico de nomear as zonas do córtex cerebrais situadas além das regiões propriamente motoras.

De acordo com Le Camus (1986), o marco inaugural da Psicomotricidade ocorre a partir das observações de Broca, na década de 1860. Ele consegue estabelecer uma relação de causalidade entre uma determinada lesão cerebral e os sintomas da afasia, como também dificuldade de expressão da linguagem, parcial ou total. Isso permitiu aos médicos da época estabelecer uma ligação entre o movimento e os processos cerebrais, o que foi definido como “paralelismo psicomotor”. No início do

século XX, as pesquisas neurológicas concluíram que não existia correlação entre lesão e sintoma. Os estudos clínicos de Ernest Dupré foram fundamentais para o âmbito psicomotor. O termo *psicomotricidade* surge pela primeira vez com este neurologista francês, significando uma correlação entre a motricidade e a inteligência. Dupré denominou o desequilíbrio motor de “debilidade motora” – antecedente do sintoma psicomotor – estabelecendo, uma independência dela em relação a um provável correlato neurológico.

Outro nome importante para os psicomotricistas é o de Henri Wallon. Este médico psiquiatra francês, em 1925, ocupa-se do movimento humano como intencionalidade. Diferentemente de Dupré, que correlacionou a motricidade com a inteligência, Wallon relacionou o movimento do corpo ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança. Considera o movimento humano instrumento fundante na construção do psiquismo (LEVIN, 2003). A partir da década de 1930, a prática psicomotora começa de fato com Edouard Guilmain. Influenciado pelas ideias de Dupré e Wallon, Guilmain propõe um novo método de trabalho: a reeducação psicomotora. Assim, estabelece, por meio de várias técnicas oriundas da neuropsiquiatria infantil, um conjunto de exercícios, tais como: “exercícios para reeducar a atividade tônica, exercícios de mímica, de atitudes e de equilíbrio, a atividade de relação e o controle motor (exercícios rítmicos, de coordenação e habilidade motora, e exercícios que tendem a diminuir sincinesias)” (LEVIN, 2003, p. 26). Por sincinesia entende-se o comprometimento de alguns músculos. Esses exercícios tinham por finalidade promover uma reeducação motora para auxiliar as crianças portadoras de déficit em seu funcionamento motor, o que, muitas vezes, acarretava-lhes dificuldades de relação em seu meio social. Assim, nesta fase da prática psicomotora, define-se a existência de uma correlação entre a debilidade motora e debilidade mental, entre o caráter e o movimento, no qual a disfunção motora tem papel preponderante, juntamente com o déficit instrumental.

Em 1947-48, J. Ajuriaguerra e R. Diatkine redefinem o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome, com suas próprias especificidades. O neurologista Ajuriaguerra define de forma explícita os transtornos psicomotores. Eles oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Os transtornos psicomotores localizam-se nesta oscilação.

Com a contribuição desses estudos, a Psicomotricidade começa a delimitar o seu próprio campo de atuação, diferenciando-se de outras disciplinas. A partir da década

de 1970, a Psicomotricidade, segundo Le Camus (1986), será definida como “motricidade em relação”. Gradualmente, a relação afetiva e emocional será considerada aspecto relevante nessa área de conhecimento. Os psicomotricistas André Lapierre e Bernard Aucouturier, também nesta época, delimitam suas posturas, criando a Psicomotricidade Relacional. Assim, podemos dizer que a história da Psicomotricidade constitui-se, basicamente, de três etapas.

A primeira etapa é caracterizada pelas práticas reeducativas, sendo influenciada pela neuropsiquiatria. O foco dessas práticas é o corpo em seus aspectos motor e instrumental. Há uma relação e correspondência do mental e do motor, o que foi denominado de “paralelismo motor”. Na segunda etapa, recebe influência do campo psicológico. Há uma passagem da concepção do corpo motor para o corpo instrumento de construção da inteligência. O foco da Psicomotricidade não é mais o proposto pelas práticas reeducativas, mas o da terapia psicomotora, que se ocupa de um corpo que se movimenta, que sente e se emociona. Esta emoção manifesta-se tonicamente. Para Levin (2003, p. 31), “o tônus muscular, as posturas, o gesto, a emoção (representante da ordem psíquica do corpo) seriam produções do corpo que poderiam ser abordadas num enfoque terapêutico”. Nesta abordagem, o corpo é percebido na sua globalidade, ou seja, nas dimensões: instrumental, cognitiva e tônico-emocional, as quais são enfocadas pelo psicomotricista. A terceira etapa é marcada pela contribuição da teoria psicanalítica, aspecto relevante para a mudança conceitual e prática da Psicomotricidade.

Segundo Courtine (2008), a teoria do corpo é inventada no século XX. Esta invenção surgiu inicialmente com a Psicanálise¹, possibilitando a compreensão do corpo na formação do sujeito e a concepção de um corpo que fala, que é cheio de significações. A teoria psicanalítica foi criada e desenvolvida por Sigmund Freud (1856-1939) ao longo de sua vida. Ela nasce com a finalidade de entender a conversão histérica que desafiava a medicina no final do século XIX. Freud investigava os enigmas do psiquismo que emergiam na fala de seus pacientes, e sua teoria foi elaborada para compreensão desses enigmas. Trata-se de um outro modo de compreensão dos fenômenos psíquicos e de investigar a origem do sofrimento por meio

¹ Psicanálise é o nome: 1. de um método de investigação dos processos psíquicos que, de outro modo, são praticamente inacessíveis; 2. de um método de tratamento dos distúrbios neuróticos que se fundamenta nessa investigação; 3. de uma série de concepções psicológicas adquiridas por esse meio e que se somam umas às outras para formarem progressivamente uma nova disciplina científica (LAPLANCHE e PONTALIS, 2004, p. 385).

da escuta daquele que fala, do analisando. Provavelmente, o grande mérito e contribuição de Freud foram o de definir o aparelho psíquico em inconsciente e consciente, e de relacionar a sexualidade da infância com a neurose do adulto. A teoria psicanalítica foi decisiva para se pensar o corpo como lócus de manifestação dos sentimentos, dos desejos, conscientes ou inconscientes, e a falta de controle de nossos pensamentos, o que abalou um dos pilares do pensamento vigente: o da crença e exaltação da racionalidade humana (GAY, 1989).

Neste sentido, Le Camus (1986) ilustra bem a evolução da prática corporal de Lapierre e Aucouturier, atribuindo a ambos o mérito de terem impulsionado a teoria freudiana na França e de terem incorporado alguns de seus conceitos na análise corporal.

Sem entrar no detalhe de seus respectivos méritos (em grande escala, B. Aucouturier desempenhava o papel de “motor” e A. Lapierre o de “leme”), nossos dois colegas souberam apoiar-se em sólidas aquisições da ginástica corretiva e, posteriormente, da educação psicomotora [...] para engajar-se a fundo num terreno reservado até então aos psicanalistas. No momento que a psicomotricidade francesa começava a perder fôlego atrás das pegadas de Wallon, de Piaget, de Rogers, eles compreenderam que se poderia trazer um sopro de oxigênio integrando à síntese dos anos 70 toda contribuição de Freud e de seus filhos mais fiéis (M. Mannoni, F. Dolto, etc) ou infieis (Reich, especialmente) [...] a impulsão decisiva não seria dada por psicanalistas, mas por dois professores de ginástica, A. Lapierre e B. Aucouturier [...] (LE CAMUS, 1986, p. 147).

Podemos destacar a contribuição de Sigmund Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Willian Reich, Paul Schilder e Françoise Dolto, entre outros. À teoria psicomotricista serão incorporados conceitos da Psicanálise como o inconsciente, transferência e imagem corporal. Esquema corporal e imagem corporal, conceitos fundamentais para a teoria e prática da Psicomotricidade, serão explicitados mais adiante.

Além dos princípios da Psicanálise, a Psicomotricidade recebe influência da psicologia das comunicações não verbais e da etnologia infantil, cuja vertente de conhecimento considera as mímicas, os gestos e as posturas, como formas de expressões humanas. Nesta fase, o corpo é compreendido como um corpo que fala, que tem significados. Para Le Camus (1986, p. 61), “foi por meio de linguagem que o corpo interessou aos psicomotricistas: um corpo que sabe falar utilizando a linguagem anterior à linguagem, uma linguagem constituída de significantes mudos”.

Em síntese, podemos dizer que ao longo da história da Psicomotricidade a abordagem do corpo foi modificando-se do motor para um corpo em movimento até chegar à concepção de um sujeito com um corpo em movimento, rompendo-se, assim, com o dualismo cartesiano que separa corpo e mente, e que há muito despreza e ignora o corpo em detrimento da dimensão intelectual. Nesta perspectiva, a vertente francesa da Psicomotricidade se destaca neste processo de ruptura. Os seus fundamentos teóricos resultam da necessidade dos psicomotricistas de uma reação de defesa à pressão do dualismo, do intelectualismo e do verbalismo em detrimento do corpo. Esta tríplice “pressão ideológica” levou os psicomotricistas a postularem com sucesso uma imagem da motricidade alicerçada na concepção de que corpo e psique são instâncias indissociáveis. Le Camus ilustra bem este processo:

Frente ao dualismo platônico, agustiniano e cartesiano, eles replicaram com o paralelismo científico de T. Ribot, de P. Janet e P. Tissié, de H. Wallon e de E. Guilmain: é o corpo hábil (“adroit”; o corpo tem direito: ‘a droit’); frente ao intelectualismo dos racionalistas dos séculos XVIII e XIX, replicaram com o impressionismo de M. Merleau-Ponty, de J. Piaget, de S. Freud, de J. de Ajuriaguerra: é o corpo consciente, o pensamento feito corpo; frente ao verbalismo dos lacanianos, replicaram com o expressionismo dos cientistas da comunicação e dos etologistas; é o corpo significante, o corpo que fala (LE CAMUS, 1986, p. 67).

Ao abordar a história da Psicomotricidade, podemos dizer que esta área do conhecimento se ocupa do corpo em movimento, considerando-o fundamental e lócus de expressões afetivas, emocionais, cognitivas. É com o corpo que o ser humano se constitui como sujeito e estabelece relações com os outros e com o mundo. Neste sentido, são fundamentais dois conceitos para a reflexão sobre as produções teóricas e a práxis no campo da Psicomotricidade: esquema corporal e imagem corporal.

1.2 Esquema corporal e imagem corporal

Os conceitos de esquema corporal e imagem corporal há muito vêm sendo abordados pelo viés de diferentes áreas de conhecimento, com implicações tanto fisiológicas, psicológicas quanto socioculturais. O primeiro é originário da Neurologia e o segundo da Psicanálise. Vários estudiosos se dedicaram a elucidar esses conceitos. Dentre eles, destacam-se, Henri Wallon, o psiquiatra Juan de Ajuriaguerra, o

neurologista e o psicanalista Paul Schilder, juntamente com outros psicanalistas franceses, principalmente Françoise Dolto, cujo conceito de imagem inconsciente do corpo é central em sua teoria. Esta psicanalista francesa assim define esquema corporal e imagem corporal:

O esquema corporal especifica o indivíduo enquanto representante da espécie, seja qual for o lugar, a época ou as condições em que vive. [...] A imagem do corpo, pelo contrário, é própria de cada um: está ligada ao sujeito e a sua história (DOLTO *apud* LEVIN, 2003, p. 72).

Para Levin (2003), os conceitos de imagem corporal e de esquema corporal propostos por Dolto são pertinentes. Entretanto, mesmo concordando que estes conceitos são específicos, acrescenta que, muitas vezes, são usados como sinônimos ou são justapostos de tal maneira que dificulta diferenciá-los. Ao mesmo tempo, podem ser confundidos com outros conceitos como o “esquema postural do corpo”, designado por Head em 1920. Na verdade, são conceitos diferentes, mas que estabelecem uma estreita relação. Seguindo esta posição, esta exposição está baseada nos conceitos propostos pelo psicanalista francês e colaborador de Dolto, Michel Ledoux. Esta opção justifica-se, pois os seus conceitos coadunam-se com a perspectiva da Psicomotricidade Relacional, de acordo com os estudos do psicomotricista Silva (2006).

Sobre esquema corporal, Ledoux ensina:

O esquema corporal especifica o indivíduo como representante da espécie. Mais ou menos idêntico em todas as crianças da mesma idade, ele é uma realidade de fato, esteio e intérprete da imagem do corpo. Graças a ele, o corpo atual fica referido no espaço à experiência imediata. Ele é inconsciente, pré-consciente e consciente (LEDOUX, 1991, p. 85).

O esquema corporal pode ser definido como uma estruturação cerebral, neuro-sensorial, que outorga ao sujeito o conhecimento gradativo das partes e funções do corpo, a partir de uma sucessão temporal determinada pela maturação neurocortical e pela relação do indivíduo com o outro e o mundo. Dito de outro modo, o esquema corporal está ligado à localização das sensações – portanto, ao campo sensório-perceptivo. É um processo neurológico que tem a função de informar sobre o lugar de recepção de sensações e de permitir ao indivíduo noções de totalidade de si. É o que possibilita o sujeito se relacionar com os espaços, objetos e pessoas que o circundam.

Como entende Levin (2003), o esquema corporal é a representação que temos do nosso próprio corpo. À medida que a criança cresce, que ocorre o

desenvolvimento psicomotor, o esquema corporal se constrói. A criança toma consciência da totalidade do seu corpo e, conseqüentemente, passa a indicar e nomear as “partes” de seu corpo. Segundo este autor, a contribuição de Wallon é fundamental para o conceito de esquema corporal. “Dentro do esquema corporal encontram-se as noções de proprioceptividade, interoceptividade e exteroceptividade² (é neste assunto e em relação ao tônus e à emoção onde são mais frutíferas as contribuições wallonianas)” (LEVIN, 2003, p. 71).

Da mesma forma, para Le Camus (1986), a gênese do esquema corporal foi a mais importante contribuição de Wallon, influenciando educadores e terapeutas, assim como os psicomotricistas a partir da década de 1960. Na gênese walloniana, o esquema corporal provém das relações que o indivíduo estabelece com seus pares. Na relação com o outro, constitui-se o esquema corporal. Explica Wallon:

O esquema corporal não é “um dado inicial, nem uma entidade biológica ou psíquica”, mas uma construção [...] Estudar a gênese do esquema corporal na criança é indagar-se como a criança chega “à representação mais ou menos global, específica e diferenciada de seu corpo próprio” [...] Esta aquisição é importante. “É um elemento básico indispensável à construção da personalidade da criança [...] É o resultado e a condição de legítimas relações entre o indivíduo e o seu meio” (WALLON *apud* LE CAMUS, 1986, p. 37).

Pela teoria walloniana, a consciência é um construto do sujeito na relação com o outro e o mundo. As sensações interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas não têm sentido fora da relação com o outro e o mundo. A criança, antes mesmo de ser capaz de representar o seu corpo, precisa que este seja nomeado como tal pelo Outro, para que ele passe a se constituir como sujeito e seu corpo assuma um estatuto simbólico. Esse mapeamento que a mãe e/ou substituto faz na criança, em seu corpo, inscreve nela as primeiras impressões dela mesma. Posteriormente, serão os educadores que irão marcá-las nas relações estabelecidas com elas. Assim, retomando as ideias wallonianas, é muito importante o toque, o afeto na relação estabelecida com a criança, pois esta relação deixará marcas impressas no seu psiquismo.

Já com relação ao conceito de imagem corporal, Ledoux oferece a seguinte definição:

² Há três tipos de sensibilidade: a sensibilidade exteroceptiva, que reage às excitações provenientes do mundo exterior (luz, sons, etc); a sensibilidade interoceptiva ou visceral, que reage às excitações provenientes do interior do corpo; e a sensibilidade proprioceptiva, que reage às excitações provenientes dos movimentos, das posturas e do tônus corporal (NASIO, 2009, p. 26).

[...] a imagem inconsciente do corpo não é o corpo fantasiado, mas um lugar inconsciente de emissão e recepção das emoções, inicialmente focalizado nas zonas erógenas de prazer. Ela se tece em torno do prazer e do desprazer de algumas zonas erógenas. [...] trata-se de uma memória inconsciente da vivência relacional, de uma encarnação do Eu em crescimento. [...] a imagem do corpo, individual, está ligada à história pessoal, a uma relação libidinal marcada por sensações erógenas eletivas. Com vestígio estrutural da história emocional, e não como prolongamento psíquico do esquema corporal, ela se molda como elaboração das emoções precoces com os pais tutelares (LEDOUX, 1991, p. 84-85).

A imagem do corpo nos é inconsciente, invisível. Não é uma mentalização do corpo como a do esquema corporal, que especifica algumas características da espécie humana, permitindo uma comparação e mensuração, altura, peso e idade. A imagem corporal é singular, está ligada à história de vida do sujeito. Só se constitui e só continua a existir na relação com alguém. Dessa forma, é constituída das impressões resultantes das relações de prazer e desprazer estabelecidas entre o Eu-Outro, principalmente na primeira infância, com as figuras parentais. Trata-se de uma memória “inconsciente” de uma vivência relacional. É, a cada momento, a memória inconsciente de todas as relações vividas. Estrutura-se pelo investimento libidinal, sendo passível de construção e desconstrução. A imagem que temos do nosso corpo constitui-se a partir do momento em que este corpo passa a ser desejado e, também, a desejar. O início de cada um de nós acontece muito antes de nosso nascimento, pois já preexistimos nas fantasias e expectativas daqueles que nos geraram. A imagem corporal é essencialmente dialética, pois é constituída entre o próprio desejo e o desejo do outro, o que repercute diretamente nos modos de ser do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Ledoux (1991) sustenta que há uma estreita relação entre esquema corporal e imagem corporal:

[...] a comunicação sensorial (emocional) e a fala do outro aparecem como dois substratos dessa imagem do corpo. A simples experiência sensorial (corpo a corpo), sem um mediador humano, só instrui o esquema corporal e não estrutura a imagem do corpo [...] viver num esquema corporal, sem imagem do corpo, equivale ao ‘viver mudo’, solitário (LEDOUX, 1991, p. 89).

Para este psicanalista francês, estes dois elementos – imagem e esquema corporal – constituem-se nas relações humanas, nas quais o corpo e a linguagem são elementos fundantes das relações e da estruturação do sujeito. Dessa maneira, podemos dizer que a imagem corporal constitui-se no ser da linguagem. Para Levin (2003), os

desejos são construtores da imagem corporal. A díade mãe-bebê resulta da imperícia da criança. Devido a essa imperícia, a criança está fadada a se relacionar com os outros. Por sua vez, a imagem do corpo está condenada à troca relacional sutil com os outros. A mãe quando toca, acaricia, olha e fala com a criança dá sentido para esta experiência corporal. Por meio dessa relação corporal, a mãe decodifica as ações da criança, por exemplo, o choro. Ao decodificá-la, esta ação passa a ter um sentido e significado para a mãe e para a criança. Portanto, é a linguagem que dá um sentido para uma experiência corporal. Entretanto, essa compreensão da ação da criança não é uma certeza. Implica a dúvida, a falta. Segundo Dolto (2009): “Este desejo, como fundamentalmente marcado pela falta, está sempre aberto para o desconhecido” (DOLTO *apud* NASIO, 2009, p. 150). É essa dúvida que propicia uma articulação simbólica. Se o choro significar sempre a mesma ideia, essa ação transforma-se em signo. Quando não há espaço para a dúvida, instaura-se uma “certeza psicótica”, transformando o corpo da criança e o seu agir em uma coisa para si, e não para o Outro. É o caso da criança autista. O seu esquema corporal encontra-se perturbado. A falha não está nele, mas na ausência, na carência desse outro, que não gerou o desejo.

A partir desta breve consideração, pode-se concluir que o esquema corporal possui um lado generalizável, que permite especificar o sujeito como representante da espécie. Por outro lado, ao mesmo tempo, está vinculado à constituição histórica e subjetiva do indivíduo. Portanto, há uma inter-relação entre esquema corporal e imagem corporal. O esquema corporal se desenvolve sobre a base desta. O corpo, para humanizar-se, trilha um longo caminho constituído por proibições, leis, imagens e desejos. A lei do desejo é o desejo da lei. Como aponta Levin: “a criança poderá espelhar-se nessas imagens (no olhar desejante), no outro que assim outorga a possibilidade de construir um esquema e uma imagem corporal” (LEVIN, 2003, p. 75).

A linguagem e os afetos, articulados à vivência corporal relacional, resultam em impressões somato-psíquicas, a partir das quais se constituem os primeiros referenciais, as primeiras imagens inconscientes do corpo. Daí a importância do contato corporal, do afeto nas relações travadas entre a criança e seus pares humanos, inclusive os educadores. A escola deve estar atenta a estes aspectos. A criança, ao entrar na escola, traz consigo marcas culturais e sociais constituídas pela relação com o meio social. Muitas apresentam dificuldades de aprendizagem e relacionais. Esclarece Oliveira a esse respeito:

Alguns alunos vêm para a escola com déficits, com nível de maturidade desigual e inferior ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros, e isso constitui em desvantagens, às vezes, cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (OLIVEIRA, 2002, p. 120).

Essas dificuldades, entre outras, podem estar associadas ao esquema corporal e imagem corporal do educando. A imagem corporal escapa-nos completamente, mas o corpo “fala”, expressa o prazer e o desprazer, as nossas impressões psíquicas resultantes do processo relacional estabelecido pelo sujeito ao longo de sua vida. Muitas vezes, a criança possui uma imagem “maltratada”, constituída pela relação com Outrem. A Psicanálise e a Psicomotricidade visam à reestruturação de uma imagem corporal positiva, mais saudável. O psicomotricista, por meio do jogo lúdico livre, pode acompanhar a criança no processo de reestruturação da sua imagem corporal, uma vez que esta é mutável. A reestruturação e a ressignificação de uma imagem corporal positiva podem ser potencializadas por meio de atividades pedagógicas adequadas, envolvendo as dimensões afetivas, sensíveis do educando, como o lúdico, as atividades corporais lúdicas e a arte.

No caso da arte, é interessante o estudo de Belchior, *Arte, Saúde Mental e Psicomotricidade: Um diálogo possível por Frida Kalho (2007)*, sobre a possibilidade de ressignificação do esquema corporal e da imagem corporal por meio da criatividade juntamente com a Psicomotricidade Relacional. A partir da obra da artista mexicana Frida Kalho (1907-1954), a autora faz uma reflexão sobre como esta artista, que ao longo de sua vida foi marcada por doenças na infância, múltiplas fraturas, amputação de membros e depressão, teve afetadas a sua imagem corporal e seu esquema corporal. Todos estes acontecimentos vividos pela artista e a angústia sofrida foram expressos em suas produções artísticas. A pintura significou para Frida uma possibilidade de ressignificação da sua imagem corporal, assim como de dar sentido a sua existência humana, ao mundo vivido. “Não estou doente. Estou partida. Mas me sinto feliz por continuar viva enquanto puder pintar” (KALHO *apud* BELCHIOR, 2007, p. 134). A partir da criatividade, Frida foi construindo sua identidade corpórea e reconstruindo a representação de seu corpo. Assim como a criança, utilizou de todo o seu referencial sensorial para se instaurar enquanto esquema e imagem corporal. O trecho a seguir revela a relevância da arte como possibilidade de crescimento humano:

A arte por si desperta ao próprio artista a possibilidade de atribuir significado, dar interpretações das imagens simbólicas que produziu e assim perceber, figurar e reconfigurar relações consigo, com os outros e com o mundo, dando permissividade para novas relações, entre o velho e com o novo, o temido e com o vislumbrado, o conhecido com o sonhado, gerando novas integrações e possibilidades de crescimento (BECHIOR, 2007, p. 134).

Belchior (2007) oferece uma reflexão sobre a relevância da Psicomotricidade e da arte como processo criativo e de ressignificação. No caso da pintora mexicana, como entende a autora citada, a intervenção do psicomotricista provavelmente a ajudaria a minimizar ainda mais o seu sofrimento psíquico. Neste sentido, pode-se pensar que as atividades pedagógicas voltadas para a expressão da criatividade e do desenvolvimento da criança como um todo podem ser uma alternativa para a instauração positiva do esquema corporal e da imagem corporal e, por conseguinte, melhorar a relação do educando consigo mesmo e com os outros. Neste aspecto, nestas atividades inserem-se aquelas que podem potencializar a expressão dos sentimentos e que, por sua vez, podem propiciar uma atribuição de sentido às representações simbólicas, como as atividades lúdicas, corporais, desenho e pintura.

A concepção de imagem corporal como uma organização psíquica inconsciente, resultante das relações estabelecidas pelo sujeito com os outros, inspirou muitos psicomotricistas, como Lapiere, ao desenvolvimento de práticas psicomotoras pautadas nas relações afetivas e voltadas para a construção de uma imagem corporal positiva, visando à autonomia afetiva e cognitiva do sujeito. Daí a importância da imagem corporal e do esquema corporal para a elaboração do referencial teórico da Psicomotricidade. No próximo capítulo, será abordado Henri Wallon, um dos autores eleitos nesta pesquisa.

2 HENRI WALLON – UMA VISÃO TOTALIZADORA DO SER HUMANO

“A palavra carrega a ideia como o gesto carrega a intenção”.
Henri Wallon

A teoria walloniana contribuiu significativamente para consolidar as bases da psicologia do desenvolvimento, sobretudo do desenvolvimento psicomotor, aplicando-a à educação. A sua teoria pressupõe uma relação recíproca entre a psicologia e a educação. Assim, a fecundidade da obra walloniana permanece atual, pois oferece um embasamento teórico de fundamental relevância para a reflexão das práticas pedagógicas e para a superação da visão dicotômica sobre corpo e mente, ainda arraigada nas metodologias pedagógicas tradicionais. Neste aspecto, a proposta pedagógica walloniana propõe uma educação voltada para a integração de afetividade, cognição e movimento, respeitando as fases de desenvolvimento da criança e priorizando um atendimento individual de acordo com a capacidade de cada uma, prevenindo, assim, certas formas de malogro e de inadaptação escolar. Além disso, a partir dos subsídios wallonianos, o docente pode impulsionar o desenvolvimento do educando na perspectiva de sua totalidade, preparando-o para ser um cidadão engajado com o seu contexto social, com autonomia e responsabilidade.

Na teoria walloniana, a educação é um fato social. O homem é um ser eminentemente social e inserido em uma dada sociedade, ele vive e age em uma realidade concreta, podendo, até, modificá-la. Assim, segundo esta teoria, há uma estreita ligação entre as operações intelectuais e as relações sociais, pois estas interferem na aprendizagem dos educandos. Isso requer da escola uma atenção especial para impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Serão apresentadas, a seguir, algumas considerações sobre as ideias wallonianas e sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano, sobretudo o infantil, e suas implicações pedagógicas.

2.1 A estruturação do ser humano – a contribuição de Henri Wallon

Henri Wallon integra o grupo de teóricos que concebem a constituição do homem a partir das determinações biológica e social, resultado das pressões do meio. A sua obra é perpassada pela ideia do estudo da pessoa completa em todas as suas dimensões. Ou seja, o ser humano é concebido em sua unicidade orgânica e psíquica. Ambos os aspectos se manifestam concomitantemente em todos os comportamentos humanos – motores, cognitivos e afetivos – em interação com o meio. Segundo Galvão (2002), o conceito de meio na perspectiva walloniana abrange a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos do conhecimento. Todos eles estão vinculados ao contexto cultural no qual o indivíduo está inserido. Neste sentido, a teoria walloniana, complexa e dialética, contrapõe-se a qualquer tipo de reducionismo orgânico ou social e contribui significativamente para compreensão do desenvolvimento do ser humano e a aprendizagem em uma visão global e, não, fragmentada do ser.

O modelo de análise walloniana da estruturação humana foi reconstruído a partir do estudo da estruturação psíquica da criança. Esses estudos levaram-no à compreensão da importância das primeiras experiências vivenciadas na primeira infância como base do desenvolvimento social, emocional, intelectual e físico das crianças. Cabe esclarecer que a psicologia genética estuda a gênese, ou seja, as origens dos processos psíquicos. Em seus estudos, Wallon identificou vários campos funcionais que envolvem diversas funções psíquicas da pessoa, como a afetividade, o movimento e a inteligência, entre os quais se inclui a atividade infantil. A pessoa é, ela própria, um campo funcional que coordena os demais, sendo responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade do eu (GALVÃO, 2002).

No início da estruturação humana, estes campos são poucos diferenciados e, gradativamente, vão se distinguindo um do outro. A ideia de diferenciação é central na psicogenética walloniana. Este conceito é explicitado no processo de formação da personalidade, que começa logo depois do nascimento. O bebê quando nasce ainda não se percebe como um indivíduo. Ao longo do desenvolvimento infantil, gradativamente, aparece a distinção entre o eu e o outro, culminando com a individuação. Entretanto, é importante salientar que o desenvolvimento infantil não é linear e estático. Ao contrário, é um processo dinâmico e descontínuo. Esse processo é marcado por conflitos internos e externos, e contradições, realizando-se por meio de fases sucessivas, descontínuas e

assistemáticas, que provocam rupturas, retrocessos e reviravoltas no comportamento da criança. Essas mudanças de comportamento da criança são necessárias e fundamentais para a formação humana. Cada fase de vida constitui-se por um conjunto de características e necessidades biológicas, psicológicas e sociais. São imbricadas de tal maneira que cada uma é a preparação para o surgimento de fases posteriores. As características referentes a cada fase de desenvolvimento têm como base o que foi incorporado na fase anterior, e o que a criança dispõe no presente é um processo constante de atualização. Em cada fase, há predominância alternada de uma atividade afetiva e cognitiva. Essas atividades são os recursos de que a criança dispõe em um dado momento para interagir com o mundo (WALLON, 2008).

Em suma, na concepção walloniana, o ser humano emerge da vida orgânica um ser afetivo. Da afetividade, diferencia-se para a vida racional. No início da estruturação humana, a afetividade e a inteligência estão misturados, mas com o predomínio da primeira. Ao longo deste processo, elas vão se alternar. A história da estruturação da pessoa caracteriza-se por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não de forma paralela, mas integrada. As fases de desenvolvimento propiciam ao ser humano novas formas de pensamento, de interação social e de emoções, que serão direcionadas em um momento para a estruturação do sujeito e em outro para a estruturação da realidade exterior. Essas fases são mais detalhadas na sequência.

2.2 Fases de desenvolvimento da criança

A vida intrauterina é caracterizada pela simbiose fisiológica. O bebê é totalmente dependente da mãe. Após o nascimento, ele passará por um processo de desenvolvimento, que culminará com a sua autonomia. Wallon publicou, em textos diferenciados, as etapas do desenvolvimento humano, cabendo a seus estudiosos a compilação do material referente a esta classificação. Optei aqui pela terminologia utilizada por Galvão (2002), para quem o processo de desenvolvimento da criança é constituído por cinco estágios, nos quais se sucedem fases com predominância afetiva e cognitiva, como apresentado a seguir.

a) Estágio impulsivo-emocional

Este estágio corresponde ao período entre o nascimento e o primeiro ano de vida. A marca psíquica do comportamento é a de uma fusão com o meio humano, uma vez que a criança, devido a sua imperícia, depende totalmente do outro para prover as suas demandas, como alimentação e mudança de postura. A emoção é o principal instrumento de interação da criança com o meio. “Este estágio afetivo ou emocional, que, aliás, corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intenções para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade” (WALLON, 2008, p. 120).

Até os três meses de vida, o bebê apresenta reflexos e movimentos impulsivos e incoordenados. Ele ainda não tem perícia motora. Entretanto, com a contínua resposta do meio – ou seja, a interpretação e significação dessas agitações, realizadas nas trocas afetivas, essa desordem gestual será substituída pela etapa expressivo-emocional, cujas manifestações motoras, cheias de nuances, em grande parte, serão constituídas de gestos dirigidos às pessoas, gestos que expressam surpresa, tristeza, alegria e expectativas.

b) Estágio sensório-motor e projetivo

Este estágio se estende até, aproximadamente, o terceiro ano de idade. Ao contrário do primeiro estágio, cujo interesse da criança é voltado para as pessoas, neste estágio ela direciona-se para a exploração do mundo físico, para a construção da realidade. Predominam as relações cognitivas com o meio, inteligência prática e simbólica. Um marco de vital importância deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. A maturação do sistema cortical, ao final do primeiro ano de vida, propiciará a exploração sensório-motora da realidade. A aquisição da marcha e da linguagem, a partir do segundo ano, e da preensão dão à criança mais autonomia para a manipulação dos objetos e a exploração dos espaços. Assim, como aponta Wallon (2008), tanto a linguagem quanto a marcha possibilitam à criança um novo mundo: o mundo dos símbolos.

Neste estágio, o pensamento, ainda “nascente”, projeta-se em ato motor. Por isso, o termo *projetivo* refere-se ao fato de a ação do pensamento utilizar-se de gestos para se exteriorizar. No estágio projetivo, é sempre a ação motora que regula o surgimento e o

desenvolvimento das formações mentais. Para Wallon as características deste estágio estão presentes nas ações, próprias de crianças:

A persistência deste estágio pode ser observada nas histórias da criança, nas quais seus gestos distribuem ao redor dela as presenças ou as circunstâncias que ela quer evocar, e em seus jogos, nos quais ela transforma objetos quaisquer que ela finge manejar. Muitas vezes até o objeto falta totalmente e subsiste apenas o gesto (WALLON, 2008, p. 122).

c) Estágio do personalismo

Este estágio ocorre dos 3 aos 6 anos de idade. O aspecto central é o processo de formação da personalidade, ou seja, a construção da consciência de si mediante as interações sociais. Neste estágio, há um retorno da predominância das relações afetivas. A criança opõe-se de forma sistemática ao adulto, o que faz parte do caráter autoafirmativo desse período, que se manifesta pela negação. Tudo isso é importante para a criança se distinguir dos outros.

Conforme a teoria walloniana, neste estágio, a personalidade não se encontra totalmente diferenciada e a criança ainda demanda afeto. Portanto, ela precisa ser cercada de um ambiente de ternura, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

d) Estágio categorial

Este estágio inicia-se aproximadamente por volta dos 6 anos e manifesta-se aproximadamente até os 11 de idade, sendo marcado pela consolidação da função simbólica e pela diferenciação da personalidade, ocorridas no estágio anterior, avançando no que se refere às atividades cognitivas. O interesse da criança volta-se para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior. Assim, nas relações com o meio, predomina a dimensão cognitiva. Há uma ampliação da capacidade de abstração mental da criança. A respeito deste estágio, Wallon afirma que

[...] objetivar o real é pensá-lo em potencial ou sob forma categorial, isto é, em sua eventual diversidade, o que tem duplo efeito de tornar possíveis o controle das coisas e o ajustamento gradativo do pensamento à realidade destas (WALLON *apud* GALVÃO, 2002, p. 84).

e) Estágio da adolescência

Este estágio manifesta-se, aproximadamente, a partir de 11 anos de idade. O adolescente passa por transformações psicológicas e corporais, estas últimas resultantes da ação hormonal. É um período predominantemente afetivo, no qual o indivíduo passa por conflitos internos e externos. É a segunda e última crise do desenvolvimento da pessoa. É também marcado pela reestruturação do esquema corporal e, sobretudo, pela busca da autoafirmação e da estruturação da sexualidade.

Os estágios do desenvolvimento humano não se encerram com o da adolescência. Para Wallon (2008), o processo de estruturação humana é dialético e nunca acabado, pois o indivíduo, frente a uma situação diante da qual tem imperícia, precisará passar por um processo de adaptação para adquirir perícia. Da mesma forma, Galvão (2002) compreende que o processo de desenvolvimento apresenta um ritmo descontínuo, podendo ser comparado com o movimento de um pêndulo que oscila entre extremidades opostas, inculcando características próprias a cada estágio da estruturação, perdurando na vida adulta.

A teoria walloniana do desenvolvimento infantil aplicada à educação escolar é um valioso recurso para o educador identificar nas crianças comportamentos que, muitas vezes, são vinculados equivocadamente às questões de disciplina, de desinteresse pelas atividades escolares, mas que, na verdade, podem ser desencadeados pelo próprio processo de evolução e de adaptação ao meio. Cada fase é diferente, e a criança age, sente e pensa de acordo com a sua fase de desenvolvimento. O desenvolvimento infantil decorre de um processo de aquisição de múltiplas habilidades por parte da criança, que vai estruturando o seu equilíbrio individual por meio do movimento, do controle sobre o corpo, dos pensamentos, da linguagem, das emoções e da adaptação social a partir da interação com seus pares humanos e com a cultura. Assim, a compreensão deste processo oferece subsídios importantes para a escola organizar atividades pedagógicas adequadas ao educando e de acordo com a sua etapa de desenvolvimento, sem exigir da criança mais do que lhe é possível no momento.

A escola deve levar em conta que, além das condições orgânicas e psicológicas, o indivíduo precisa de estímulo do meio para se desenvolver de forma mais confiante e harmoniosa. Considerando a escola como um lócus social privilegiado de interação social, a adoção de uma metodologia voltada para a integração das funções da afetividade, do movimento e da cognição pode ser propulsora de um desenvolvimento humano como um todo, contribuindo para uma melhor adaptação ao

meio e para uma formação humana com responsabilidade e respeito por si mesmo e pelos outros. Neste aspecto, como educadora, acredito que a educação escolar é um processo de estruturação das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e éticas, visando integrar e socializar o indivíduo.

2.3 Um olhar walloniano sobre as dimensões afetiva e cognitiva

Na psicogenética walloniana, a dimensão afetiva tem papel relevante na humanização do ser tanto para a estruturação da pessoa quanto para seu conhecimento. A emoção, inicialmente, tem uma função biológica, a de atendimento à demanda do bebê, que depende do cuidado do outro para sobreviver. Certamente, sem essa capacidade de mobilização, o recém-nascido morreria. Por isso, ela é “altamente contagiosa” e essencialmente social, pois é responsável pelo mais forte vínculo entre os indivíduos. A sua função social explica o seu caráter contagioso, uma vez que permite o estabelecimento de relações interindividuais. Wallon (2008) compara esse caráter contagioso entre as sociedades ditas primitivas e o bebê. As emoções desempenham um papel de destaque na coesão social dessas sociedades. Os membros de um grupo social convivem em situações diversas como cerimônias, rituais ou danças, que resultam de uma comunhão afetiva, na qual todos vivenciam suas emoções. Esse entrelaçamento afetivo não tem qualquer pré-requisito intelectual.

Como afirma Dantas (1992, p. 90), no início da vida, a afetividade é “pura emoção”. Isto é, as suas manifestações são em nível do soma, pois “trata-se de uma atividade somática epidérmica, onde as trocas afetivas dependem da presença concreta do outro”. Para Wallon (2008), inicialmente, a aptidão simbólica e a capacidade de representação são ainda desconhecidas para o bebê, evoluindo posteriormente com a maturação do seu sistema nervoso cerebral e pela inserção social. No bebê, a emoção tem a função de mobilização, objetivando o atendimento a suas demandas. Tanto nas sociedades “primitivas” quanto na vida do recém-nascido, as emoções são predominantes e mobilizadoras. As atividades expressivas do bebê são passíveis de significação por parte de quem cuida dele. O adulto pode interpretar sua postura como sinal de bem-estar ou de mal-estar. Por exemplo, os primeiros “sorrisos” da criança podem significar um bem-estar subjetivo como a saciedade. São movimentos mais

relaxados. Ao contrário, as expressões de grito e contorções manifestam-se em movimentos mais tensos e podem significar fome ou dor. Posteriormente, com o surgimento da função simbólica na criança, ou seja, com a representação, a emoção se configura como afetividade. Galvão (2002) chama atenção para a diferenciação entre os termos *emoção* e *afetividade*, muito frequentemente utilizados como sinônimos. A afetividade é mais abrangente e engloba várias manifestações. Já as emoções apresentam características específicas. Algumas delas são constantemente acompanhadas de alterações orgânicas, aceleração no ritmo dos batimentos cardíacos e alterações no ritmo da respiração. As expressões emocionais são visíveis para um bom observador, que pode perceber alterações na mímica facial, postural e gestual de outra pessoa, revelando o seu estado emocional.

Na abordagem walloniana, as manifestações emocionais são complexas e paradoxais, devido a sua natureza, que é, ao mesmo tempo, biológica e social. A emoção tem raízes no orgânico e encontra-se na origem da consciência, sendo responsável pela transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional. Essa passagem só é possível por meio da mediação social. Assim, por pertencer a dois mundos, a emoção é, em sua natureza, contraditória e paradoxal.

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas em si mesmo (WALLON *apud* GALVÃO, 2002, p. 63-64).

Desse modo, a emoção encontra-se na origem da atividade cognitiva. Por meio da relação imediata que estabelece com o meio social, propicia o acesso ao universo simbólico da cultura. Todavia, mesmo sendo a base do desenvolvimento cognitivo, haverá uma relação de antagonismo entre as emoções e a atividade reflexiva, o que demonstra a sua natureza paradoxal. Isso acontece porque a emoção mantém o seu caráter arcaico. Assim, simultaneamente, pertence a dois mundos: o orgânico e o social. De um lado, as emoções se exercem sob o controle de estruturas nervosas, localizadas na região subcortical, responsáveis pela sua regulação; de outro, ao longo do processo de maturação cerebral, essas estruturas nervosas perdem autonomia. Assim, as emoções são reduzidas e subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores.

Exemplificando o que foi dito, na vida adulta são menos frequentes as crises emotivas como as consideradas próprias de criança: o choro e a birra. Mas, geralmente, a crise emocional pode ser amenizada e se dissipar por meio da atividade reflexiva, que conduz o ser à compreensão das causas de uma emoção. Portanto, a conduta emocional, em sua origem, depende de centros corticais, e sua expressão é involuntária. Ao longo do processo de maturação cortical, passa a ser suscetível de controle voluntário. A afirmação walloniana ilustra bem isso:

A melhor maneira de reprimir uma emoção é representar-lhe com precisão os motivos ou objeto, mostrar-se em espetáculo, ou apenas entregar-se a uma meditação qualquer. A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela (WALLON, 1986, p. 147).

Como se viu até aqui, o ser humano emerge da vida puramente orgânica um ser afetivo. Inicialmente, a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva constituem-se de forma sincrética, com o predomínio da primeira. O termo *sincrético* se refere às misturas e confusões às quais a personalidade infantil está submetida. Ou seja, a consciência de si ainda não está formada, e a criança não se percebe separada dos objetos, das situações e da personalidade dos outros, pois se encontra em um estado de sociabilidade sincrética.

Ao longo do processo de desenvolvimento, as dimensões citadas, caminham, gradativamente, para a diferenciação: afetividade e vida racional. No entanto, mesmo distintas uma da outra, haverá entre elas uma relação de reciprocidade. Neste aspecto, a história da estruturação da pessoa é constituída por uma sucessão de momentos pendulares predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos. Não são momentos paralelos, mas integrados. Cada momento traz a incorporação das aquisições adquiridas na fase anterior. Neste caso, há uma integração das condutas mais antigas pelas atuais, e as últimas passam a exercer o controle sobre as primeiras. Enfim, pode-se dizer que as dimensões afetiva e cognitiva, para se desenvolverem, dependem das aquisições realizadas por ambas. Por isso, mantêm uma relação recíproca. É importante destacar com relação à estruturação afetiva e cognitiva que ambos são processos eminentemente sociais, embora o social tenha aqui sentidos diferentes. No primeiro

processo, “social” significa interpessoal. O que está em foco é a construção do sujeito, que se constrói mediante as interações pessoais. No segundo, “social” equivale ao cultural; ou seja, a realidade externa se modela graças às aquisições das técnicas elaboradas pela cultura (DANTAS, 1992).

2.4 As emoções na educação escolar – dificuldades e possibilidades

Transpondo a teoria walloniana para a educação escolar, esta abordagem revela elementos significativos para a compreensão do papel exercido pelas emoções nas interações sociais e no desenvolvimento cognitivo. As emoções são expressões de demandas, de desejos de intencionalidade que mobilizam o outro. Portanto, são “altamente contagiosas”. A escola como espaço de interação social é também lugar de manifestações emocionais. Muitas vezes, na dinâmica cotidiana escolar, por falta de conhecimento do próprio docente, as expressões emocionais são, na maioria das vezes, reprimidas em favor da necessidade de um controle disciplinar e do predomínio de atividades cognitivas. Por ser um locus social, a escola também é lugar do conflito, do confronto, do bem-estar ou do mal-estar. Em determinados momentos, o docente se depara com crises emocionais de seus educandos, desentendimentos entre os discentes ou, mesmo, o confronto entre ele e o educando.

Para que se efetue a aprendizagem, uma vez que as dimensões cognitiva e afetiva mantêm relação de reciprocidade, torna-se necessário que o docente diminua a temperatura emocional dos educandos, como lembra Galvão (2002). Neste caso, o docente pode intercalar atividades que possibilitem ao educando se expressar por meio de atividades artísticas, corporais, escritas e orais ou, até mesmo, permitir, ao educando se movimentar, sair da sala por uns instantes, na tentativa de reduzir a temperatura emocional, que, por sua vez, dificulta as atividades que exigem grande concentração cognitiva. Da mesma forma, o docente deve procurar entender, no âmbito de suas possibilidades e competências, as razões do desconforto do educando. Em geral, há muito, observando a conduta do docente, percebo que, na maioria das vezes, ele também reage de tal maneira que, ao invés de contribuir para reduzir a temperatura emocional dos educandos, contribui para a sua elevação.

De acordo com a abordagem walloniana, a partir da capacidade de análise reflexiva do adulto e de suas condutas voluntárias e racionais é possível entender as causas e amenizar as crises emocionais. O docente, então, tem mecanismos para identificar as causas do aumento de temperatura emocional de seus educandos, contagiando-os para a realização de atividades que a minimizem. Da mesma maneira, também tem condições de refletir sobre as suas emoções expressas na convivência com os seus educandos, procurando não se contagiar pelo descontrole emocional deles.

Na nossa sociedade e, portanto, no âmbito escolar, as emoções e o afeto são pouco considerados. Isso remete à herança cartesiana que submete o corpo ao controle, o sensível e as emoções ao silenciamento, supervalorizando o racionalismo. Para Maturana, na cultura ocidental a exacerbação do racionalismo em detrimento do emocional é uma forma de distinguir o ser humano de outros animais. Todavia, nossas ações cotidianas são pautadas pela emoção e pela razão, sendo as emoções fundamentais para o funcionamento do raciocínio. “Não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA *apud* PEREIRA, 2006, p. 5).

Maturana e Rezepka compartilham com Wallon a ideia de que o homem é concebido na sua unicidade e constituído de suas condições genéticas e sociais ou culturais. O indivíduo pensa, age e sente por meio de seu corpo, da linguagem, das emoções e das interações sociais. O corpo, nesta perspectiva, é condição essencial à existência humana e lócus de expressão emocional. Maturana e Rezepka (2008), esclarecem que segundo os estudos da doutora Verden-Zöllner, o desenvolvimento humano é o resultado das condições genéticas e culturais, e ocorre, sobretudo, por meio das interações humanas. A criança adquire consciência de si e do outro mediante interações corporais com a mãe e na intimidade da brincadeira, com total aceitação mútua. Dessa forma, ela vive em seu mundo, a partir da sua corporeidade, como um espaço relacional multidimensional, e o modo como ela vive a sua corporeidade na infância determina a sua capacidade de autoaceitação e aceitação do outro.

Essa percepção de si mesmo e do outro se dá na interação com os seus pares humanos como operações relacionais. Este processo, definido pela autora de “biologia do amor”, inicia-se na infância e se estende durante toda a vida. A imagem, o esquema corporal e a identidade são construídos e marcados pela relação entre o Eu e o Outro, sobretudo na infância, embora sejam passíveis de mudanças a partir das relações

estabelecidas pelo sujeito ao longo de sua vida, no âmbito de suas interações humanas. Para Maturana e Rezepka, a “biologia do amor” aparece e se dá na constituição histórica do ser humano, sendo o amor a emoção fundamental que conduz o devir histórico que humaniza, distinguindo-nos da linhagem dos primatas, à qual pertence o ser humano. Estes autores partem do pressuposto de que a emoção é o fundamento humano, sendo as emoções condutas relacionais que conduzem à fluidez do comportamento humano, dando-lhe o seu caráter de ação. Estas emoções são modos de interação e correspondem a distintos domínios de ações relacionais, como o amor – “domínio de condutas relacionais das quais o outro surge como legítimo outro em convivência com alguém; e a agressão – “domínio dos comportamentos relacionais através dos quais o outro é negado como legítimo outro em convivência com alguém” (2008, p. 14-15).

No cotidiano, movemo-nos no entrecruzamento dessas emoções. Dito de outro modo, nossas ações são guiadas por essas emoções. O raciocínio também é um construto relacional que envolve o emocional e a subjetividade do sujeito. Assim, a racionalidade não se dissocia da emoção. Entretanto, nossas ações só têm sentido permeadas por uma prática reflexiva, o que envolve abrir mão das certezas do que pensamos. O ato reflexivo condiz com uma convivência ética pautada pelo respeito por si e pelo outro. As dificuldades na convivência com o outro aparecem quando não aceitamos que o ser humano é relacional, fluido, dialético, sistêmico e capaz de mudanças. A rigidez emocional conduz à cegueira para com os outros e para conosco mesmos.

Como entendem Maturana e Rezepka (2008, p. 81), “a reflexão é um ato na emoção no qual se abandona uma certeza e se admite o que se pensa, o que se tem, o que se deseja, o que se opina ou o que se faz pode ser olhado, analisado, e aceito ou rejeitado como resultado desse olhar reflexivo”. O ato reflexivo, portanto, condiz com uma convivência humana ética pautada pelo respeito por si mesmo e pelo outro. Para estes autores, uma educação alicerçada na ideia da “biologia do amor” pode propiciar uma formação voltada para o crescimento global dos educandos, aceitando e legitimando o ser em sua totalidade, o que significa também legitimar a dimensão corporal e afetiva no processo de ensino-aprendizagem. Esta perspectiva objetiva a formação de seres humanos autônomos que respeitem a si próprios e os outros com consciência social e ecológica – interconexão de todos os elementos que constituem o cósmico, visando a uma atuação com responsabilidade e liberdade no contexto social a que pertence.

2.5 O diálogo tônico – a importância da relação corporal afetiva

Para Le Camus (1986), são fecundas para a evolução do pensamento psiquiátrico ocidental as contribuições wallonianas com relação à concepção do “diálogo tônico” – relação corporal afetiva. O diálogo tônico na teoria walloniana é um aspecto central na estruturação do caráter e da inteligência, estabelecendo uma estreita relação entre o tônus postural e o tônus emocional. Dessa maneira, a emoção tem um elo com o orgânico e o social. A estruturação do caráter e da inteligência está diretamente vinculada às relações estabelecidas entre a criança e os outros. Então, nesta abordagem, a criança é concebida como um ser eminentemente social. O neurologista Juan Ajuriaguerra (1962) apresenta um estudo sintético sobre a psicologia do corpo, o que, de certa forma, é uma homenagem a Wallon. Refere-se às ideias wallonianas sobre a importância da “relação tônico-emocional” para o início do desenvolvimento infantil da seguinte maneira:

[...] a constante preocupação de Wallon foi a de destacar a importância da fusão afetiva primitiva em todos os desenvolvimentos posteriores do sujeito, fusão expressa através dos fenômenos motores num diálogo que é o prelúdio ao diálogo verbal posterior e a que chamamos de diálogo tônico. [...] todos sabem da importância que Wallon concedeu ao fenômeno tônico por excelência que é função postural de comunicação, essencial para a criança pequena, função de troca por meio da qual a criança dá e recebe. É principalmente aí, em nossa opinião que a obra de Wallon abre uma perspectiva original e fecunda na psicologia e na psicopatologia. A função postural está essencialmente vinculada à emoção, isto é, à exteriorização da afetividade (AJURIAGUERRA *apud* LE CAMUS, 1986, p. 38-39).

Para Wallon (2008), a fisiologia mostra que o tônus não é algo simples; tem componentes de formas e funções diversas, dependendo dos centros de onde recebe momentaneamente seu fluxo. Neste sentido, Dantas (1992) afirma que toda alteração emocional corresponde a uma flutuação tônica e que modulação afetiva e modulação muscular têm estreita ligação. Com base no papel desempenhado pelo tônus, Wallon classifica as emoções conforme o grau de tensão muscular. Assim, identifica as emoções de natureza hipotônica – relação redutoras do tônus, como a depressão, e as emoções hipertônicas – geradoras do tônus. A raiva e a ansiedade vinculam-se aos estados de hipertonia. Neste estado, há um excesso de excitação, que pode tornar rígida a musculatura periférica; ou seja, não há escoamento do tônus, o que pode ser

acompanhado de incômodo ou dor. De outro modo, nas situações afetivas ditas prazerosas, percebe-se um afluxo tônico; isto é, ele se escoa imediatamente em movimentos expressivos. A alegria é o resultado do equilíbrio e de uma ação recíproca entre o tônus e o movimento. Assim, nas expressões emocionais, as flutuações tônico-posturais funcionam como produtoras de estados emocionais e entre a emoção e o movimento há uma relação de reciprocidade. Entretanto, vale salientar que esta classificação walloniana das emoções não significa uma padronização, ou mesmo o que é normal ou anormal. É preciso deixar claro que, na teoria walloniana, o movimento é intencional. Por exemplo, ao subir uma rocha posso contrair ou relaxar alguns músculos. O movimento depende do mundo exterior, da situação. Portanto, o ser humano é um ser em situação.

Ao longo da sua história de vida, o indivíduo está sujeito a flutuações emocionais que podem estar ligadas aos estados de tensão ou relaxamento, depende da situação. Para ter uma vida saudável, mesmo no tumulto da vida cotidiana, é preciso cuidar-se, buscando, à medida do possível, o equilíbrio entre razão e emoção. Para este fim, Pereira (2005) revela que as atividades lúdicas podem proporcionar uma flexibilização dos bloqueios que impedem o livre fluxo da energia e, por conseguinte, os movimentos e a expressividade. Assim, declara que

[...] vivenciar atividades lúdicas é estimular nosso fluxo de energia vital, o que traz bem-estar; é estimular a pulsação, o que significa mais vida, contribuindo para o equilíbrio das funções antitéticas do sistema vegetativo; enfim, é uma forma de cuidar de nós mesmos. [...] Cuidar de si, neste sentido, significa dar possibilidades de que às contrações (tensões, sustos, dificuldades [...]) se sigam expansões (relaxamento, acolhimento, situações prazerosas, apoio [...]) E a ludicidade oferece possibilidades para este processo de expansão, de maior conhecimento de si, de restauração de um estado de inteireza, de maior centramento, de estar bem (PEREIRA, 2005, p. 103-104).

Pereira compartilha com Wallon a ideia de que o lúdico é um recurso de vital importância para liberação do fluxo de energia, tanto para a criança quanto para o adulto. No entanto, na sociedade ocidental, principalmente com o desenvolvimento do capitalismo, a brincadeira, que até então, era uma atividade comum entre crianças e adultos, passa a ser algo de domínio infantil. Paulatinamente, o adulto vai se ajustando às condições de disciplina do mundo do trabalho, e as brincadeiras deixam de ser atividades espontâneas, transformando-se em atividades de lazer vinculadas, sobretudo, ao descanso do trabalho. Para Wallon (2007, p. 55), “o brincar não é essencialmente aquilo

que exige esforço, em contraposição à labuta cotidiana, pois uma brincadeira ou um jogo pode exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que uma tarefa obrigatória”. Assim, no contexto da sociedade atual, que enaltece o trabalho e a disciplina, “o brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem (WALLON, 2007, p. 59).

A afirmação walloniana permite-nos refletir sobre a prática pedagógica tradicional, que, em prol da dimensão intelectual e da disciplina, tolhe, equivocadamente, as manifestações corporais e as experiências sensoriais, ancorada na ideia de que a imobilidade postural é mais adequada à aprendizagem, submetendo os educandos a uma “ditadura postural”. Como ressalta Galvão (2002), não há um padrão-postural para garantir a atenção para a aprendizagem. A postura corporal pode variar de acordo com o tipo de atividade e do estímulo. Uma criança sentada, imóvel, não significa que esteja aprendendo. Daí, ser importante a escola respeitar as condições e as necessidades dos educandos, principalmente da criança, uma vez que seu ato mental projeta-se em atos motores. Romper com a postura tradicional é considerar o movimento como uma multiplicidade de dimensões e significados, e não como transgressão das regras escolares. Uma educação voltada para a totalidade do educando concebe o movimento como parte indissociável da aprendizagem e, da mesma forma, o lúdico, que possibilita a expressão dos sentimentos e a integração corpo-mente (PEREIRA, 2005).

Segundo Wallon (2007), o lúdico é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é por meio da brincadeira, do movimento, que a criança adquire conhecimento e compreende a realidade. Todavia, o tipo de brincadeira que a criança realiza está vinculado à etapa de seu desenvolvimento, sendo identificadas como funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação. No estágio impulsivo-emocional, as brincadeiras funcionais consistem em movimentos simples, predominando a emoção como o principal meio de interação e comunicação com o outro. A criança, nesta etapa, está voltada para o meio humano. No estágio seguinte, sensório-motor e projetivo, a atenção da criança volta-se para a exploração da realidade, estabelecendo uma ligação entre os movimentos e as sensações. Este estágio corresponde ao segundo ano, no qual ocorre a imitação. Para Wallon (2008), a imitação é uma forma de atividade que mostra, incontestavelmente, a relação entre o movimento e a representação. Na imitação, a criança utiliza os gestos para completar o seu pensamento, sendo o gesto anterior à

palavra, o que revela as origens motoras do ato mental; isto é, o ato mental projeta-se em atos motores. Vale salientar, portanto, que a imitação antecede a representação. Nas brincadeiras de ficção, ou de faz-de-conta, a criança exercita a imaginação. Ela realiza gestos simbólicos, chamados de “simulacros” – representação do objeto sem nenhum objeto substituto, caracteriza-se pela própria mímica na qual o significante é o próprio gesto. Ao realizar simulacros, a criança se envolve em representações de situações reais, mas também de ficção, de imaginação. Entretanto, Wallon não considera o simulacro como algo ilusório para a criança, mas como uma descoberta do exercício de uma função, cuja finalidade é a de ordenar e fixar as ideias. O exemplo a seguir é bem esclarecedor disso:

[...] Uma criança de 3 anos e meio brinca de lavar o seu urso de pelúcia, mas apenas finge ensaboá-lo. Executa o gesto de pegar o sabão, de agarrar uma garrafa, de tirar a tampa, de esfregar, de enxugar, sem ter nada nas mãos a não ser o urso. [...] O gesto pode, portanto, tornar presente o objeto ausente e substituí-lo (WALLON, 2008, p. 122).

Os gestos simbólicos estão na origem da representação, pois a imitação realiza a transição entre o sensório-motor e o mental. Com o fortalecimento da dimensão cognitiva, a imitação dá lugar à representação e, enquanto ato motor, ela fica reduzida pela atividade intelectual. Nas brincadeiras de aquisição, a criança procura aguçar sua percepção, objetivando compreender elementos do seu meio. E, por último, nas brincadeiras de fabricação a criança deseja construir objetos novos, transformá-los. Para Wallon (2007), estes tipos de brincadeiras não são momentos isolados na vida da criança, esses elementos vão se somando, e uma forma de brincadeira pode estar presente em outra. Por exemplo, nas brincadeiras de fabricação, a ficção e a aquisição também estão presentes. As brincadeiras são importantes para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, para a criatividade e para a preparação para a criança lidar com situações futuras. Na educação escolar, o lúdico e o movimento do corpo são importantes para impulsionar o desenvolvimento e favorecer a aprendizagem da criança, além de possibilitar o estabelecimento de laços afetivos e de confiança entre o educador e o educando.

Fonseca (1993) compartilha a perspectiva walloniana de que o estado-tônico é uma forma de relação com o meio e está vinculado a cada situação e a cada indivíduo. A função tônica está ligada a todas as manifestações das dimensões emocional,

cognitiva e motora, e participa de todos os comportamentos do ser humano. Assim nos diz:

Wallon sublinhou que a função tônica intervém na dialética da atividade de relação e no campo da psicogênese. Entre o indivíduo e o seu meio estabelece um diálogo corporal, no qual a função tônica integra a história das informações exteriores e inter-relacionais para dar origem à fenomenologia do comportamento humano (FONSECA, 1993, p. 55).

Na perspectiva walloniana, pode-se dizer que a emoção é uma forma de inserção no meio ambiente e social. Esta adaptação social origina-se do tono postural, sendo o seu núcleo o tônus muscular. A relação com o outro é fundante no diálogo tônico do qual emergem a comunicação e, por conseguinte, as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento, da simbologia e da linguagem verbal. A seguir, serão abordadas as ideias wallonianas sobre o movimento humano que influenciaram os psicomotricistas, sobretudo os da Psicomotricidade Relacional.

2.6 O movimento humano na estruturação humana

O movimento humano tem, na teoria walloniana, papel preponderante na estruturação humana. Para Le Camus (1986), a originalidade do pensamento walloniano se mostra na afirmação: “o movimento é, antes de tudo, a única expressão e o primeiro movimento do psiquismo” (WALLON *apud* LE CAMUS, 1986, p. 22). Segundo o autor, Wallon considera que o movimento é fundante na estruturação do psiquismo, uma vez que o movimento intencional é expressão proveniente das relações humanas.

De acordo com Dantas (1992), a motricidade constitui o eixo central da teoria walloniana. As outras dimensões são abordadas porque Wallon não separa a dimensão motora do conjunto do funcionamento da pessoa. Desse modo, na psicogênese da motricidade, o termo *motor* é sempre sinônimo de “psicomotor”.

Segundo a teoria walloniana, na fase inicial da vida, a motricidade consiste em, além dos movimentos reflexos, apenas em movimentos impulsivos, globais e não coordenados, que atuam sobre o meio humano por meio da motricidade expressiva, da mímica e das atitudes. São orientados para a mobilização do outro, como foi descrito nos estágios do desenvolvimento infantil. À medida que o desenvolvimento evolui,

mediado pelas trocas afetivas, são constituídas as primeiras estruturas mentais e as novas formas de pensamento. Ao final do primeiro ano, com o desenvolvimento das *praxias*, movimentos coordenados, se possibilita e intensifica a exploração direta sensório-motora do mundo físico. Assim, com as primeiras *praxias*, define-se o começo da dimensão cognitiva do movimento (DANTAS, 1992).

A análise genética walloniana mostra que a motricidade humana atua primeiramente sobre o meio social e age sobre o meio físico, mediado pelo social, nas dimensões interpessoal e cultural. Por esse motivo, justifica a afirmação walloniana de que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor (DANTAS, 1992).

2.7 O movimento humano no cotidiano escolar – em busca de uma ruptura do silenciamento do corpo

É importante ressaltar que a criança utiliza o movimento com muita frequência e naturalidade, sendo percebido de forma mais acentuada; diante de estímulos externos, ela reage com expressões e atitudes corporais. Pode-se dizer, assim, que ela percebe o mundo corporalmente. O movimento humano, na teoria walloniana, desempenha papel central no desenvolvimento humano e na aprendizagem da criança. Portanto, para romper com o silêncio e a imobilidade do corpo, impostos pelas metodologias tradicionais, cabe à escola ofertar espaços e atividades adequadas para o atendimento das demandas motoras dos educandos, na perspectiva de totalidade humana, sem dissociar o corpo da mente.

Como pontua Gonçalves (1990), baseada nas ideias foucaultianas, ao longo do processo civilizatório da sociedade ocidental, o corpo foi submetido ao controle, ao silenciamento nas várias esferas sociais, como na escola. Nas práticas pedagógicas tradicionais, alicerçadas na visão de transmissão de conteúdo, a educação consiste em uma “aprendizagem sem corpo”, na qual se exige do educando uma imobilidade corporal. Complementaria que a própria disposição do mobiliário na sala de aula explicita a rigidez do espaço escolar. As carteiras dos educandos são colocadas em fileiras, de frente para o docente, que se posiciona como o centro da aprendizagem. Esta disposição dificulta o movimento corporal, assim como o contato entre os educandos.

Bornemam, em seu artigo “Aprendizagem inimiga do corpo”, citado por Gonçalves (1990, p. 34), revela que, na maioria das vezes, a aprendizagem escolar não considera as experiências sensoriais, é uma aprendizagem baseada na acumulação de conhecimentos abstratos, com pouca participação do corpo, o que dá origem a “uma cinética reprimida e frustrada”. Este autor conclui que a crescente agressividade e a violência no âmbito escolar decorrem de uma metodologia “alienada”, de uma aprendizagem abstrata, dissociada da experiência dos sentidos.

Considerar o movimento como parte integrante do processo de aprendizagem é conceber o corpo como locus privilegiado da relação com o mundo, com os outros. Desse modo, o corpo é o lugar de toda a trajetória existencial humana. O corpo, por ser social, traz as marcas conscientes e inconscientes resultantes das relações estabelecidas com o meio humano e a cultura nos quais está inserido. É por meio do corpo que tomamos conhecimento do mundo, de nós mesmos e do outro. Neste aspecto, o corpo é um veículo de comunicação, de percepção do mundo. Na prática pedagógica cotidiana, é um equívoco conceber o corpo como algo simplesmente anatômico e mecânico, pois o educando expressa, por meio do movimento corporal, dos gestos, os seus sentimentos positivos ou negativos, amor e alegria, ódio e tristeza, prazer e desprazer. Propiciar atividades corporais no âmbito escolar é oportunizar ao educando e ao docente a expressão do sensível e, dessa forma, contribuir para amenizar o efeito da repressão dos afetos impostos pela sociedade; é possibilitar a atribuição de sentido ao mundo vivido por meio da percepção corporal, do prazer do movimento, conduzindo o educando a um comportamento mais livre, menos reprimido.

A partir das diversas atividades, sobretudo as corporais lúdicas, a criança tem a possibilidade de se liberar de bloqueios psicológicos e corporais resultantes da relação com o outro. Como observa Pereira,

[...] entrar em contato com nossa sensibilidade, expressá-la corporalmente, liberta-nos de padrões arraigados e castradores, tomar consciência do poder expressivo de nosso corpo abre infinitas perspectivas para um trabalho mais criativo, crítico, humano e prazeroso (PEREIRA, 2006, p. 103).

Todavia, como esclarece a autora, uma prática pedagógica lúdica não significa apenas ter jogos e brincadeiras; é proporcionar momentos de “pulsção da vida” em sala de aula e em cada participante. Neste aspecto, a ludicidade se refere mais a uma “atitude lúdica” do educador e dos educandos. “Assumir essa postura lúdica

implica: sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas principalmente, uma mudança afetiva” (PEREIRA, 2005, p. 111).

Como observa Tânia Fortuna, com a ludicidade em sala de aula,

[...] convive-se com a aleatoriedade, com o impoderável; o professor renuncia à centralização, à consciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (FORTUNA *apud* PEREIRA, 2005, p. 112).

A criança, à medida que automatiza os processos motores, desenvolve outras capacidades, linguagem, pensamento e aprendizagem. Ela se desenvolve a partir do movimento. Para Wallon (2008), este desenvolvimento vai do “ato ao pensamento”, da ação à representação, do corporal ao cognitivo. Juntamente com esse processo, a criança desenvolve também uma vida de relação, de afetos que se encarregam de matizar, de dar tons pessoais a esse processo de desenvolvimento psicomotor individual.

Em suma, ao abordamos alguns pontos da teoria walloniana que tanto influenciou os psicomotricistas, sobretudo os da Psicomotricidade Relacional, podemos concluir que esse estudioso contribuiu significativamente para a compreensão do ser humano em todas as suas dimensões, uma vez que parte do pressuposto de que existe uma unidade entre motricidade e inteligência, ação e pensamento.

A formação humana é um processo dinâmico, contraditório, conflituoso, dialético, constante e nunca acabado. É um movimento constante de vir a ser, marcado por etapas da vida em que as necessidades biológicas, psicológicas e sociais estão entrelaçadas e se desenvolvem simultaneamente. Este processo, que se inicia pela simbiose fetal, culmina com a individualização, mediado pelo meio social. Por isso, o ser humano é eminentemente social. É por meio da interação que o sujeito se constrói, se singulariza. Na perspectiva walloniana, o ser humano é concebido como um sujeito social e a sua autonomia oscila entre a sua estrutura orgânica e a sua conjuntura histórica (DANTAS, 1992).

Diante das vicissitudes da vida, o ser humano faz escolhas e atribui sentidos ao mundo vivido. Entretanto, essas escolhas devem ser pautadas pela ética, pelo respeito a si mesmo e aos outros, pois é a partir do outro que cada um se constitui como sujeito e desenvolve o sentimento de pertencimento ao mundo. A teoria walloniana é profícua para se pensar uma formação integral e consciente do sujeito, uma vez que oferece

subsídios importantes tanto para a reflexão da prática pedagógica quanto para o desenvolvimento humano. A partir dos pressupostos wallonianos, é possível vislumbrar uma ruptura com as metodologias tradicionais reducionistas que priorizam o aspecto cognitivo, a aprendizagem abstrata, sem a participação efetiva do corpo. Todavia, não é tarefa fácil, pois a própria formação do docente é pautada pelo modelo racionalista, que fragmenta a formação humana, valorizando o desenvolvimento racional em detrimento de uma educação voltada para a integração da afetividade, movimento e cognição.

Para Nóvoa (1992), com relação à formação do docente, questiona se ela não deveria enfatizar mais o conhecimento de si mesmo do que o conhecimento da disciplina a ser ensinada. Concordando com este autor, acrescentaria que uma maneira de o docente ampliar o conhecimento de si mesmo seria a partir do conhecimento de sua própria corporeidade, visando à compreensão do ser humano como um todo – integração do corporal, cognitivo e afetivo. Isso já é um começo para se compreender que a prática pedagógica é permeada pelo encontro de corporeidades e subjetividades, pelos afetos e desafetos. Considerar essas questões conduz a uma metodologia mais humanizada, primando pela relação dialógica com o outro em todos os aspectos: subjetivo, corporal, emocional, intelectual.

Assim, uma educação dialógica pressupõe a existência do outro e o compartilhar não apenas do conhecimento, mas também do sentido atribuído ao mundo vivido. Para tal, é preciso que o docente esteja disposto a desconstruir a imagem cristalizada na prática tradicional, na qual o educando é um sujeito passivo e meramente receptor do conhecimento e o docente é o centro da aprendizagem. Romper com esta imagem é passar a considerar a educação escolar em sintonia com o pressuposto teórico walloniano – integração das dimensões humanas cognitiva, afetiva e motora, vislumbrando a formação de um indivíduo mais autônomo, criativo, responsável e solidário.

No próximo capítulo, aborda-se a Psicomotricidade Relacional, que recebeu a influência da teoria walloniana, sendo analisada a relevância das atividades psicomotoras para o processo ensino-aprendizagem.

3 PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – UM CAMINHO PARA A INTEGRAÇÃO MOTRICIDADE-AFETIVIDADE-COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

“Meu corpo não é apenas um conjunto de órgãos, nem dócil executor das decisões da minha vontade. Ele é o lugar onde vivo, sinto, onde existo. Lugar de desejo, prazer e sofrimento, domicílio da minha identidade, do meu ser”.

André Lapierre

Para esclarecer a unicidade das dimensões motora, afetiva e cognitiva, serão abordados, neste capítulo, os pressupostos teóricos e práticos da Psicomotricidade Relacional, que oferece subsídios para a compreensão da relevância das atividades corporais lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem.

Pensei a Psicomotricidade Relacional como a oportunidade de trazer alguns conhecimentos básicos sobre a relevância da dimensão lúdica, não apenas como estratégia de recreação, mas como parte da aprendizagem, uma vez que esta vertente de conhecimento concebe o ser humano na sua totalidade e prima pela superação da visão dicotômica corpo e mente, ainda arraigada nas práticas pedagógicas tradicionais.

Vale ressaltar que não se trata de mais uma “formação” para o corpo docente, mas de uma atividade concreta vivenciada pelos educandos da escola pesquisada que pode gerar reflexões e possibilidades de ação.

3.1 André Lapierre – da reeducação psicomotora à Psicomotricidade Relacional

André Lapierre é o segundo autor que adotei para fundamentar este estudo. Este psicomotricista francês contribuiu para a compreensão do desenvolvimento humano e infantil, integrando o grupo de teóricos que concebem o ser humano na perspectiva de sua totalidade. Assim como Henri Wallon, Lapierre oferece subsídios importantes para pensar uma educação escolar totalizadora e a relevância das relações corporais no cotidiano escolar.

A trajetória profissional de Lapierre sempre gravitou em torno do corporal, sobretudo a atividade motora, sob todos os aspectos. Este psicomotricista buscou inspiração em várias áreas de conhecimento para a compreensão do corpo em suas dimensões funcionais, anatômica, fisiológica e psicológica, o que o levou ao interesse pela dimensão psíquica e à abordagem ao encontro da Psicanálise. A partir de suas observações e reflexões ao longo de seu trabalho com crianças e adultos, percebeu interferência da dimensão emocional, identificando muitos casos nos quais o corpo era o meio de expressão de um sofrimento psíquico: “Entrei, então, nos domínios do ‘psi’ [...] Entretanto, não esqueci do corpo para me perder no labirinto do ‘psi’” (LAPIERRE, 1997, p. 13).

Para a compreensão dos significados e simbolismos contidos no movimento e nas interações humanas, Eu e o Outro, Lapierre propôs um novo modo de pensar e desenvolveu uma práxis de abordagem corporal, a Psicomotricidade Relacional, criada, inicialmente, por ele e pelo professor de educação física Bernard Aucouturier. A Psicomotricidade Relacional ancora-se em um conjunto de teorias que nos aponta o sofrimento psíquico, sem engessá-lo a uma única teoria, uma vez que o seu foco é o ser humano na sua unidade, e não no sintoma. Trata-se de uma abordagem corporal voltada para a inter-relação baseada na atividade lúdica, o jogo livre, ao qual dedicarei algumas considerações mais adiante. Contudo, para chegar à práxis da Psicomotricidade Relacional, Lapierre percorreu um longo caminho. Paulatinamente, foi modificando a sua orientação organicista, mecanicista e racionalista, ou seja, de uma visão de um corpo instrumental, de uma ginástica corretiva, evoluindo para uma prática corporal de relação. Assim, os princípios teóricos da Psicomotricidade Relacional são advindos das observações e reflexões das experiências acumuladas por André Lapierre ao longo de seu trabalho. Esta abordagem corporal foi sistematizada por este psicomotricista e seus colaboradores no final dos anos de 1970. Segundo Lapierre (1997), a Psicomotricidade Relacional foi definida “oficialmente”, em Barcelona, em 1988, como análise corporal da relação, mas este mesmo autor salienta que esta definição apenas ratificava uma prática que havia se organizado e estruturado a partir dos estudos desenvolvidos. Esta prática psicomotora visa reestruturar a história corporal-afetiva do sujeito, concebendo o ser humano em todas as dimensões – afetiva, emocional, motora e cognitiva.

Lapierre (1997) atribui a suas pesquisas dois referenciais: a Psicanálise, da qual usou alguns conceitos, e a neurofisiologia, o que lhe permitiu compreender os comportamentos observados nas experiências vivenciadas nas atividades psicomotoras.

Para este autor, são teorias diferentes, mas uma não se sobrepõe à outra. Além disso, como outros psicomotricistas, recebe influência da teoria walloniana, principalmente quanto ao “diálogo tônico”. Com o propósito de esclarecer os fundamentos teóricos da Psicomotricidade Relacional, apresentarei, a seguir, algumas contribuições dessas teorias que inspiraram Lapierre.

3.2 Interfaces da Psicomotricidade Relacional

A Psicanálise, sobretudo a teoria freudiana, foi fundamental para se pensar de outro modo o corpo e, conseqüentemente, possibilitar uma ruptura com a visão fragmentada do ser humano, uma vez que o concebe em sua totalidade, sendo o corpo o lócus de manifestação da afetividade. Assim, os conceitos psicanalíticos foram importantes para a Psicomotricidade Relacional, pois esta abordagem corporal diz respeito ao afetivo e ao movimento. Para Lapierre (1997), a teoria psicanalítica é importante tanto para análise verbal quanto para a análise corporal, pois o objetivo da análise é o de compreender os enigmas do inconsciente.

Segundo a teoria freudiana, o ser humano constitui-se das complexas relações que o indivíduo estabelece ao longo do seu processo de humanização. A vida psíquica³ constitui-se dessas relações, que são permeadas por conflitos. Ou seja, por trás destes conflitos há um embate de forças psíquicas, o desejo e a censura, deixando impressões no psiquismo que, em determinado momento da vida do sujeito, podem voltar, determinando suas atitudes, seus atos. Toda manifestação incomum, ou mesmo o modo de ser do sujeito, aponta seu percurso ao longo da sua história de vida, ou seja, de suas relações com Outrem (FREUD, 1986).

³ Inicialmente, na primeira teoria, para exemplificar como se constitui o psiquismo humano, Freud formula a concepção de três instâncias descritas como: Pré-consciente, Consciente e Inconsciente. Nota-se que o funcionamento psíquico é apresentado sob a forma de um tópico, cuja localização, topos – lugar, é algo abstrato. A partir de 1920, na segunda teoria, essas instâncias serão denominadas de: o id, reservatório das pulsões, o superego e ego, ou isso, o super-eu e o eu. Os dois primeiros são inconscientes; e o terceiro consciente. Este último tem a função de recalcar o id e satisfazer o superego (FREUD, 1986)

Para Freud (2004), as três instâncias que constituem a psique, o id⁴, o ego e o superego, provêm do mesmo “caldeirão” de pulsões. Desde o início, todo sujeito já tem a pulsão de morte, uma pulsão que não busca o prazer; e a pulsão da sexualidade ou pulsão de vida, que busca o prazer. Estas pulsões caminham lado a lado, ao longo da vida do sujeito. Dito em outras palavras, da necessidade fisiológica surge a falta, o desejo psíquico, que, uma vez satisfeito, gera o prazer. Vale ressaltar que, na teoria freudiana, a vida pulsional diz respeito à afetividade. O aparelho psíquico é o equilíbrio entre estas forças: pulsão de vida e pulsão de morte ou pulsões agressivas. É importante salientar que as pulsões agressivas podem ser canalizadas para um processo criativo como a arte, o lúdico, amenizando o sofrimento psíquico proveniente desta pulsão. O funcionamento psíquico é um embate de forças, pois a libido não abre mão de sua satisfação, buscando por todas as vias possíveis a realização do desejo. Desejos são pulsões de natureza “sexual”. Entretanto, é preciso deixar claro que a pulsão sexual não é genital. Neste sentido, Lapierre aponta para a importância da relação entre as sensações de prazer corporal e a formação do psiquismo estabelecida nesta teoria:

De fato, a psicanálise se refere constantemente às sensações de prazer corporal. [...] É a partir destas vivências corporais primárias que se constrói nosso psiquismo e se estrutura nosso inconsciente. A revolução psicanalítica fez entrar o corpo no psiquismo (LAPIERRE, 1997, p. 9).

As manifestações mais marcantes das pulsões sexuais aparecem na infância. Na teoria freudiana, são identificadas três fases da sexualidade humana: a fase oral, a fase anal e a fase genital. A libido se organiza de acordo com estas fases, que se desenvolvem entre os primeiros meses até, aproximadamente, os cinco anos de vida. Estas fases são importantes para a estruturação do sujeito. O bebê não tem a noção de totalidade do corpo; o todo é a parte, por isso as fases da oralidade, analidade e genitalidade. A partir destas fases, da relação Eu-Outro, o corpo “despedaçado” do bebê caminhará para um ser totalizado. Vale ressaltar que o termo *sexualidade* na teoria psicanalítica está associado a todas as atividades e excitações que proporcionam “prazer” ao corpo em sua totalidade (FREUD, 1986).

O superego é a repressão sexual, a censura das pulsões que a sociedade e a cultura impõem ao id. Desenvolve-se no período de latência entre os seis e os sete anos

⁴ O id, na segunda tópica, é definido por Freud como o pólo pulsional da personalidade. Os seus conteúdos, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, por um lado, hereditários e inatos e, por outro, recalçados e adquiridos (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p. 219).

de vida e na adolescência. Neste período, é formada a nossa personalidade moral. No centro do id, encontra-se o que Freud definiu de “complexo de Édipo”, ou seja, o desejo incestuoso pelo pai ou pela mãe. É este desejo que organiza a totalidade da vida psíquica e orienta o sentido de nossas vidas. Dessa forma, a escolha do amor objetal⁵ tem marcas da sexualidade infantil. O processo de sexualidade de cada um manifesta os conflitos ou as satisfações quanto ao desejo inconsciente.

Em suma, a Psicanálise apoia-se em três corpos teóricos: teoria do inconsciente – conteúdos manifestos e latentes; teoria do recalque; e teoria da sexualidade. Nasio (1999, p. 11) assim define a Psicanálise: “ocupa-se do amor e do ódio, do desejo e da lei, dos sofrimentos e do prazer, de nossos atos de fala, nossos sonhos e fantasias. A Psicanálise se ocupa de coisas simples e complexas, mas eternamente atuais”. A lei do desejo é o desejo da lei.

Aos estágios libidinais da teoria freudiana da evolução psicológica, Lapierre (1997) acrescenta um outro estágio, que antecede o oral, o estágio fusional, identificado por ele como o mais arcaico de todos. Este estágio é marcado por uma libido difusa que diz respeito ao corpo como um todo, e será explicitado mais adiante. Fusionalidade, oralidade e analidade, em suas múltiplas interações conflituais e seus prolongamentos simbólicos, determinam, inconscientemente, nossos comportamentos relacionais. As fases fálica e edípica se desenvolvem posteriormente, mas sem modificações profundas em relação às primeiras fases. Portanto, o vivido nos primeiros três anos de vida é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Para Lapierre (1997), o objetivo de qualquer análise corporal ou verbal é o de possibilitar o acesso a uma parte do inconsciente, interpretando os seus conteúdos recalçados⁶ e, por conseguinte, amenizar o sofrimento psíquico do sujeito. Distingue a análise corporal de outras abordagens psicanalíticas freudianas, mas atribui a elas um ponto em comum, o de objetivarem as mesmas metas, por meio dos mesmos “métodos”. “A análise corporal da relação, como a psicanálise freudiana, repousa sobre a rememoração, sobre a reatualização, pela transferência, das lembranças esquecidas, repelidas no inconsciente” (LAPIERRE, 1997, p. 59). Entretanto, esse mesmo autor

⁵ Enquanto correlativo do amor (ou ódio), trata-se então da relação da pessoa total, ou da instância do ego, com um objeto visado também como totalidade (pessoa, entidade, ideal, etc.) (O adjetivo correspondente seria “objetal”) (LAPLANCE e PONTALIS, 2004, p. 321).

⁶ No sentido próprio, operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter, no inconsciente, representações (pensamentos, imagens, recordações) – ligadas a uma pulsão – suscetível de proporcionar prazer por si mesma – ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências (LAPLANCE e PONTALIS, 2004, p. 430).

postula que a expressão corporal, em suas manifestações tônicas, espontaneidade e primariedade de suas reações, se aproxima mais do inconsciente do que a linguagem verbal (LAPIERRE, 1997).

Mesmo sendo distintas uma da outra, a teoria psicanalítica foi fundamental para a Psicomotricidade Relacional, uma vez que esta abordagem corporal prima pela relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos, remontando às relações originais. Estas relações são os encontros corporais vivenciados, inicialmente, com as figuras parentais ou seus substitutos. São encontros carregados de emoção, que, por sua vez, influenciam os processos de estruturação da personalidade e de socialização do sujeito no seu meio ambiente. Lapierre (1997) buscou nessas relações a origem dos sintomas ditos psicomotores. Os transtornos psicomotores são distúrbios manifestados no corpo sem nenhuma relação com alterações neurológicas ou orgânicas aparentes. São encadeados pelas relações tônicas afetivas estabelecidas nas experiências originais. Aqui, é nítida a influência walloniana e do psiquiatra Juan Ajuriaguerra. Ambos concebem a organização tônica proveniente da história relacional do indivíduo, que se inicia com a função simbólica, como foi demonstrado na abordagem da psicogenética walloniana.

Ao conteúdo simbólico, Lapierre acrescenta que tal organização tônica também é constituída, em parte, pela vivência imaginária do sujeito em suas relações corporais com o outro. Neste caso, cada indivíduo tem uma história de vida singular, marcada pela relação com o outro e com o mundo. Ao longo dessas relações, é formada e armazenada uma carga emocional e fantasmática, que pode desencadear contrações tônicas que, possivelmente, com o tempo, tornam-se crônicas, rígidas, acarretando para o indivíduo dificuldades relacionais. Para amenizar essas dificuldades e auxiliar crianças e adultos a melhorar as suas estratégias relacionais, Lapierre desenvolveu uma práxis psicomotora relacional baseada na atividade corporal lúdica ou jogo livre.

Neste aspecto, é de vital importância a contribuição da psicogenética walloniana. De acordo com Lapierre (1997), entre zero e três anos de idade é o período que se cristaliza a personalidade do indivíduo. As primeiras comunicações não verbais do ser humano são extremamente importantes para a formação de sua personalidade – o seu modo de sentir, de agir, de reagir diante dos meios social e físico. Muitos transtornos psicológicos da criança são expressões associadas às dificuldades relacionais. Antes mesmo de instalar-se a linguagem, a criança já é capaz de perceber as tensões afetivas, positivas ou negativas, das pessoas que cuidam dela, inclusive as

inconscientes. Ela sente por meio dos corpos, dos gestos, do toque, da tonalidade da voz, respondendo a esses estímulos externos, também, com gestos, tensões, gritos e mímicas. Estabelece-se assim um “diálogo tônico” entre a criança e a mãe ou substitutos. A estruturação psicológica da criança depende, então, da qualidade das relações estabelecidas com o Outro e com o mundo.

Cada criança é singular. Contudo, do ponto de vista do desenvolvimento humano, todas as crianças vivenciam um processo de evolução, marcado por fases, nas quais elas enfrentam muitas dificuldades e conflitos inerentes ao seu processo de adaptação ao mundo. Algumas lidam melhor com isso, já outras ficam bloqueadas, apresentando fixações de comportamentos em uma das fases que podem manifestar-se por meio de sintomas ou não. Estas fases são a vivência fusional e a busca de identidade.

a) Vivência fusional

Esta fase refere-se à vivência pré-natal, às sensações registradas pelo feto, aproximadamente, a partir do quinto mês de vida intrauterina. O mesmo encontra-se em um estado de completude e de globalidade fusional. “Ele não é nada, e ele é tudo” (LAPIERRE, 1997, p. 102). Todas as suas necessidades fisiológicas são satisfeitas. Por isso, não há demandas nem frustrações. Essas sensações não são conscientes, mas os seus vestígios ficam registrados na memória do inconsciente como um tipo de referência de uma vivência anterior, difusa, na qual o feto é parte não separada de um todo, ligado ao corpo da mãe. Este estado de indiferenciação é denominado pelo termo *fusão*, criado por Lapierre e Aucouturier. Falamos de “sensações fusionais” ou de “situação fusional” cada vez que essa sensação de não separação de um outro corpo é recriada no inconsciente” (LAPIERRE, 1997, p. 42).

O parto rompe com esse estado de “fusão”, tirando o bebê de forma traumática de um estado de globalidade fusional. Dessa experiência aparece a sensação de perda, de falta, “falta de um corpo”, que acompanha o sujeito ao longo de sua vida. Contudo, o ser terá que lidar com essa falta, pois é condição humana. Junto com essa falta surge, no bebê, a necessidade fisiológica, que, devido a sua imperícia, fica na dependência do cuidado do outro. Esta situação de dependência provoca tensões, denominadas na teoria freudiana de “situação de desamparo”. A partir desse momento, o bebê buscará a proteção, a segurança da sensação fusional, necessidade que se manifesta por meio da busca do contato corporal. O contato corporal com a mãe e ou

substitutos atenderá apenas em parte essa demanda, pois é impossível voltar de fato ao estado fusional. Para isso, também, não basta somente estabelecer um contato corporal, mas um contato de qualidade da relação, da resposta tônica da mãe. Para ter essa qualidade, é necessário um “acordo tônico”, uma harmonia entre as pulsões tônicas do corpo da mãe com as do corpo do bebê, um prazer recíproco. Muitas vezes, esse contato é marcado por tensões tônicas – tensão nervosa, ansiedade, e depressão –, o que não permite uma relação afetiva reconfortante. O tônus é o estado de tensão muscular involuntário que exprime nossas tensões afetivas e emocionais. Assim, esse contato inicial, o “diálogo tônico”, é fundamental para a estruturação psicológica da criança. “Nada pode integrar-se realmente ao ser que não passe antes por sua organização tônico-corporal” (LAPIERRE, 1997, p. 24). Ele representa a primeira comunicação, o primeiro vínculo afetivo, que ficará como modelo no inconsciente para todas as relações posteriores estabelecidas pelo sujeito.

A partir de dezoito meses, esse “grupo de bandidinhos”, assim chamados carinhosamente por André e Anne Lapierre (2002, p. 45), aceitará o distanciamento corporal da mãe, avançando para a fase posterior. A criança buscará aplacar a necessidade da fusão corporal com outros meios de comunicação mais diversificados e mais simbólicos. São os chamados “mediadores de comunicação”. No entanto, para muitas crianças esse processo é mais angustiante, com fixações de comportamentos relacionais, ligados a essa frustração primária. Muitas podem apresentar uma relação possessiva, demandando constantemente carinho, ou tendo um comportamento agressivo.

O contato corporal possibilita uma aproximação do prazer fusional que corresponde ao desejo mais arcaico e inconsciente de todo ser humano.

b) A agressividade e a busca de identidade

Como vimos na fase anterior de desenvolvimento psicológico da criança, aproximadamente, entre os dezoitos meses e dois anos de idade de vida, seu interesse volta-se para uma relação afetiva, de certa forma fusional, demandando contato corporal, buscando ser acariciada. Enfim, ela quer ser compreendida, acolhida. Como entendem os psicomotricistas André e Anne Lapierre (2002), nesta fase a criança ainda não tem pulsão agressiva. Ela apresenta um tipo de “agressividade de posse”, posse do adulto, manifestada pelos ciúmes, ou pela posse de um objeto. Daí em diante, isso muda consideravelmente. Aparece, então, a pulsão da violência, que correspondente ao início

da fase anal, assim denominada por Freud, caracterizada pela destruição, pelo desejo de matar.

Para Lapierre (1997), especificamente, este desejo é o de matar o poder do adulto. A criança agride o adulto sem motivo aparente, racional, por exemplo, puxando os seus cabelos, batendo. Ela o agride, pois ele representa o símbolo da autoridade, da frustração do desejo da criança. São comportamentos que revelam as suas tensões agressivas inconscientes. Logo a seguir, na próxima fase, denominada “domesticação”, a criança joga, manipula para ter o controle e o poder sobre o adulto. Se este ficar “bem comportado”, a criança o recompensa com carinho ou brincando de dar comida. Este comportamento é nítido nas brincadeiras em que o adulto torna-se o animal domesticado. André e Anne Lapierre (2002) observaram esses comportamentos em todos os grupos de crianças que participaram das sessões de Psicomotricidade Relacional desenvolvidos por eles nas creches infantis, considerando-os normais e necessários para o desenvolvimento psicológico infantil, sobretudo para a diferenciação do eu, da estruturação da identidade. O comportamento da criança diante do adulto representa uma luta contra a sua própria dependência e o desejo de autonomia; em suma, de assumir que tem desejos próprios. Cabe ao adulto entender o comportamento infantil, buscando, à medida do possível, dar limite à criança, mas sem autoritarismo e repressão.

Além do referencial teórico da Psicanálise e da teoria walloniana, para a elaboração da análise corporal, Lapierre busca os conhecimentos da neurologia, especificamente o processo de maturação neurológica para esclarecer as relações entre os fenômenos psíquicos e o funcionamento neurológico. Para Lapierre (1997), são conhecimentos que foram, de certa forma, ignorados pela psicologia que focalizou seus estudos nas manifestações da atividade cerebral. A psicanálise teve o mérito de reintegrar o corpo como elemento central na estruturação do psiquismo, mas também isolou o neurológico do psíquico.

Para Lapierre, “o corpo está na cabeça”. Isso significa que o corpo enquanto órgão sensorial recebe as sensações endógenas ou exógenas, mas encarrega o cérebro de interpretá-las. Como órgão motor, executa o comando cerebral. Entretanto, nem todas as sensações vividas no corpo passam pelo cérebro cortical – sede da consciência, da racionalidade, da inteligência –, nem pelas esferas corticais, às quais a consciência tem pouco acesso. Assim, corpo e mente são instâncias indissociáveis. “Isolado do cérebro por uma ruptura dos feixes sensitivos e motores, o corpo é apenas uma massa inerte,

sem motricidade, sem tónus, sem sensações, sem prazer e sem memória” (LAPIERRE, 1997, p. 151).

As tensões psíquicas, as pulsões e os desejos primários são sentidos pelo corpo antes mesmo de chegarem à consciência. O nosso corpo expressa todos os nossos sentimentos conscientes e inconscientes, por meio de seus gestos, suas tensões tônicas, seu movimento. Neste caso, pode-se dizer que o corpo tem uma espécie de memória que registra as sensações vivenciadas pelo indivíduo, traz essas marcas de vida expressas pelas tensões tônicas musculares. O jeito de andar, de movimentar o corpo revela o modo de reagir e de ser da pessoa. Portanto, pode-se considerar um equívoco separar as instâncias corpo e mente, e o psiquismo do neurológico, pois todas estas instâncias estabelecem uma relação de reciprocidade (LAPIERRE, 1997).

Na vida intrauterina, o desenvolvimento do cérebro ocorre rapidamente. Ao nascer, a criança já possui todos os seus neurônios, mas ainda existem poucas ligações sinápticas.⁷ Desde o nascimento, há uma proliferação dos dendritos e das sinapses, notadamente entre o terceiro mês e o vigésimo quarto mês de vida. Ao longo dessas etapas, os circuitos sinápticos vão se organizando, permitindo a passagem do movimento involuntário, constituído de reflexos, para o movimento consciente e voluntário. Nesta fase, a criança é um ser pulsional que responde instintivamente aos estímulos internos e externos que não passam pela zona do córtex cerebral, e o sistema nervoso central ainda passará por um processo de maturação.

Dessa forma, os circuitos não são somente programados geneticamente, dependem também das vivências do indivíduo, das suas relações com o seu meio. Na criança, o psiquismo funciona predominantemente com o afetivo, o emocional, o imaginário e o analógico – ou seja, criando relações. Portanto, para uma comunicação mais significativa com a criança há de se priorizar este nível. A atividade corporal lúdica, sobre a qual a Psicomotricidade Relacional se baseia, pode ser um facilitador desta comunicação. Nessa relação estabelecida no jogo e com a utilização de transposições analógicas, é possível provocar novos circuitos neurológicos ou, mesmo, modificar os já existentes.

Assim, esses conhecimentos são essenciais tanto para a atuação do psicomotricista, visto que a comunicação na Psicomotricidade ocorre em diferentes

⁷ Os neurônios, principalmente por meio de suas terminações axônicas, entram em contato com outros neurônios, passando-lhes informações. Os locais de tais contatos são denominados sinapses, ou “sinapses interneuronais” (MACHADO, 2006, p. 22).

níveis (consciente e inconsciente, racional ou afetivo, emocional ou simbólico) quanto para o docente, uma vez que a educação é uma relação entre o Eu e o Outro. Da mesma maneira, são importantes para a compreensão do desenvolvimento humano e para se adequar atividades pedagógicas que visem estimular o educando a desenvolver todas as suas potencialidades e dimensões, buscando a sua autonomia, o que significa permitir as manifestações dos sentimentos positivos ou negativos. No caso da criança, as pulsões agressivas podem ser canalizadas para atividades criativas, como o desenho e a pintura, ou, mesmo, para atividades lúdicas. O lúdico, como veremos a seguir, é relevante para o desenvolvimento infantil.

3.3 A Psicomotricidade Relacional e o lúdico – o prazer do movimento

“Uma criança brinca não somente para repetir situações satisfatórias, mas também para elaborar as que lhe foram traumáticas e dolorosas”.

Sigmund Freud

O lúdico, pela sua relevância, tem sido abordado pelo viés da História, da Filosofia, da Psicologia, da Psicanálise e da Psicomotricidade Relacional, entre outras áreas de conhecimento. Muitos autores o consideram como impulsionador do desenvolvimento da criança. Contudo, a partir da Psicanálise, o brincar é abordado como objeto de estudo e contribui para compreensão da importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Freud, com base no caso de uma criança, já especulara sobre a psicologia infantil e o significado psicológico do lúdico. Freud observou que essa criança, na época com 18 meses, brincava com um carretel de madeira. Utilizando um barbante atado a ele, jogava-o várias vezes, em um movimento que o fazia desaparecer para, em seguida, puxá-lo, fazendo-o reaparecer. Toda vez que o menino puxava o fio e o carretel aparecia, ele ficava contente. Ao contrário, quando desaparecia, ficava triste. Assim, este psicanalista compreendeu que o jogo representava a maneira pela qual essa criança buscava consolar-se da angústia provocada pela ausência temporária de sua mãe. Freud reconheceu nesse comportamento uma função da brincadeira infantil.

Graças à brincadeira, a criança consegue transformar as experiências que vivenciou passivamente em um desempenho ativo, convertendo a dor em prazer, ao dar

às experiências originalmente dolorosas um desfecho feliz. Dessa forma, a teoria freudiana mudou a concepção da infância. Todavia, até então, a Psicanálise parecia inadequada à criança, pois a análise de adultos realizava-se por meio da comunicação verbal, de associações livres. No caso da criança pequena, a fala é limitada, sendo quase impossível exigir que façam associações livres.

Posteriormente, Melanie Klein, discípula de Freud, lançou as bases da análise de crianças e desenvolveu as técnicas. Na década de 1920, ela iniciou um trabalho com crianças e bebês. Isso lhe possibilitou criar a técnica lúdica para análise de crianças desde tenra idade, que lhe forneceu instrumentos para desvendar segredos mais profundos da mente humana desde os primórdios de sua formação (MELLO). Klein parte da constatação de que, no psiquismo da criança, o inconsciente está próximo do consciente e que as manifestações da fantasia inconsciente aparecem na conduta e no brincar de forma quase indisfarçada. Com base em suas observações para captar o inconsciente, propôs-se a usar brinquedos como instrumentos intermediários de comunicação, objetivando obter associações da criança. Segundo o pensamento kleiniano, o brincar da criança pode representar, simbolicamente, suas ansiedades e fantasias. E, já que não se pode exigir da criança que faça associações livres, o brincar corresponderia a expressões verbais, ou seja, à expressão simbólica de seus conflitos inconscientes. Ao brincar, as crianças expressam o conteúdo inconsciente de seu psiquismo, assim como os adultos o fazem nas associações livres. Klein postulou que o brincar equivale ao sonhar do adulto, restando ao analista desvendar o sentido do brinquedo.

Ao brincar, a criança encontra um intenso prazer, visto que, por meio dos jogos e brincadeiras, realiza seus desejos, como também busca minimizar os desprazeres, uma vez que o brincar possibilita o domínio da angústia. As atividades lúdicas da criança permitem uma transposição do real para a fantasia, possibilitando à criança lidar com o medo dos perigos internos e externos (MELLO). Donald Winnicott, seguidor da escola kleiniana, refere-se ao processo analítico da criança da seguinte maneira:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado que o é. [...] Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o

crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT *apud* CABRAL, 2001, p. 40).

De acordo com este psicanalista, o lúdico não é algo exclusivo da psicanálise, mas próprio da natureza do ser humano. Considera-o como uma atividade saudável e criativa não só para a criança como também para o adulto.

A Psicomotricidade Relacional tem como fundamento prático e ponto de partida o jogo livre, que não é apenas uma recreação; é a própria maneira de a criança atuar. É como ela descobre o mundo, os outros e os objetos, por meio da ação sobre o seu corpo. Toda atividade lúdica funda-se no prazer. Neste sentido, o prazer sensório-motor é um aspecto fundamental para a Psicomotricidade Relacional, sendo a expressão mais evidente da unidade da personalidade da criança. Geralmente, associa-se o prazer sensório-motor às atividades motrizes, como caminhar, saltar, correr e girar. Contudo, autores como Lapiere e Auconturier (1998) atribuem uma relação entre as sensações corporais e os estados tônico-emocionais do indivíduo. Colocado de outra forma, no plano psíquico, as modulações tônicas que acompanham o gesto dão-lhe sua tonalidade afetiva, revelando sentimentos, conscientes ou inconscientes. *Grosso modo*, diríamos que o “corpo não mente”, por ser mais “instintivo”, mais espontâneo, pois, como já vimos antes, a consciência não controla todas as sensações. Assim, a pessoa pode se deparar com situações em que seu corpo revela seu estado emocional, como tristeza, raiva, timidez, e outras emoções, mesmo que conscientemente não os queira revelar.

Na abordagem da Psicomotricidade Relacional, o prazer sensório-motor é o organizador do movimento humano. Para entender o que é o movimento, é preciso remontar, em uma ótica filogenética, às origens da vida. “Não há vida sem movimento e a parada de seu movimento próprio, para toda a matéria viva, é a morte” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 30). Assim, inicialmente, o movimento é interno, incessante, na matéria viva; na evolução filogenética, se junta e associa-se a esse movimento biológico, o movimento direcionado para o exterior, orientado pela demanda de nutrição e deslocamento. No começo essas duas funções estão ligadas; mas, posteriormente, elas vão se diferenciar em função vegetativa e em função de “relação”. Para que ocorra toda essa transformação, é necessário o desenvolvimento de sistemas de regulação específicos, neuromotores e hormonais.

Apesar de diferentes, essas funções estão em correlação. Desde a vida intrauterina, o embrião já possui uma pulsão de movimento, uma pulsão primitiva, sem objetivo aparente, mas essencial, pois essa pulsão de movimento tem a mesma base da pulsão da vida na teoria freudiana. Assim, parece que o psicológico surge a partir do biológico. Da demanda fisiológica cria-se a falta no psíquico; e da satisfação da necessidade, o prazer. A demanda não atendida também gera o desprazer. Se aplicarmos esse princípio à necessidade biológica do movimento, pode-se pensar que se cria, a partir daí, toda uma organização psíquica, feita de desejos, de satisfações e prazeres, de frustrações e interdições, que geram os fantasmas e conflitos inconscientes. Assim, o prazer sensório-motriz é uma excitação somática que tem representações psíquicas no sujeito. Dessa forma, a Psicomotricidade Relacional, assim como a Psicanálise, enfatiza a história desses desejos e conflitos. Na prática dessas duas abordagens não se tem o propósito da “cura”, mas a amenização do sofrimento psíquico desencadeado pelos conflitos (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988).

Para esse sujeito desejante não há alternativa. Diante do desamparo inerente à condição humana, o ser humano não pode confiar só nos seus instintos; ele precisa do outro. É o outro que o acolhe, como demonstrado na abordagem walloniana. O ser humano é, em sua natureza, social.

De acordo com Lapierre e Aucouturier (1998), a teoria freudiana não enfatizou o aspecto motor, ou seja, o prazer de movimento, a expressão espontânea do corpo. Ambos postulam que, tanto na criança quanto no adulto, existe o prazer do movimento em si mesmo e para si mesmo, sendo, no caso da criança, menos reprimido.

Existe o prazer do movimento, em si e por si mesmo, além de toda a finalidade, e se entendemos por sexualidade, segundo a definição de Freud, tudo o que é prazer do corpo, podemos dizer que todo gesto vivido, isto é não estereotipado e intelectualizado, tem um conteúdo sexual difuso e primitivo ao nível do prazer de ser, de existir na mobilidade de seu corpo (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 31).

Dessa forma, na abordagem da Psicomotricidade Relacional o jogo livre é um dos elementos centrais do desenvolvimento e da aprendizagem. O jogo é um facilitador do processo ensino-aprendizagem assim como do desenvolvimento da personalidade. As vivências sensório-motoras propostas têm por finalidade fazer das aprendizagens processos mais autênticos e significativos. Para este fim, Lapierre desenvolveu uma prática psicomotora voltada para a inter-relação baseada na atividade

lúdica ou jogo livre. O jogo livre é um componente pedagógico primordial para esta prática psicomotora, quer esta apresente caráter educativo, reeducativo ou terapêutico. No jogo, o psicomotricista observa na criança: que tipo de postura adota, como se relaciona com os pares, como lida com os materiais, quais são as relações apresentadas.

A atividade psicomotora tem como propósito a estruturação e a autonomia saudável da criança. Tem como foco as potencialidades de cada participante do jogo, o corpo como meio de relação e de expressão de sentimentos e de desejos, a integração entre o consciente e o inconsciente. Esta prática tem influência do livre discurso da Psicanálise, pois, como nas associações livres, nas sessões de Psicomotricidade Relacional, o adulto não faz julgamento moral. Ou seja, a criança brinca e joga livremente sem ser julgada de modo positivo ou negativo. O importante é o corpo em consonância com o afeto, a expressão corporal e o comportamento da criança em relação com o outro. André e Anne Lapierre assim a analisam:

A brincadeira livre e espontânea cria uma situação semelhante a da “associação livre”, na qual, segundo a regra fundamental de Freud, “convidasse o paciente a dizer tudo o que pensa e sente, sem escolher ou omitir nada do que lhe vem na mente, ainda mais que lhe pareça desagradável comunicá-lo, ridículo, culpável, sem interesse ou fora de lugar”. Em psicomotricidade relacional, o “dizer corporal”, substitui o “dizer verbal” e assume sua função. Trata-se de estar à escuta do “que se diz sem ser dito” (2002, p. 39).

Quando o docente possibilita à criança brincar livremente, como na brincadeira de faz-de-conta, os conteúdos simbólicos vão ganhando expressão e abrem espaço para a reorganização interna da criança, que pode “lidar” com seus *fantasmas*. Como enfatiza Montano (2007), “os fantasmas estão presentes nas brincadeiras infantis, devaneios, contos de fada e, em todos os momentos, onde se busca um refúgio compensatório da realidade através da fantasia” (p. 106).

As atividades lúdicas integram movimentos, sentimentos e pensamentos, e permitem o acesso ao mundo simbólico e imaginário, permitindo uma (re)significação do real. Montano observa ainda:

A Psicomotricidade Relacional contém e é contida pela ludicidade e ambas se mesclam quando propõem cuidar do desenvolvimento humano através do *corpo*, que integra diferentes funções, habilidades, estados emocionais e padrões relacionais e tônicos. Ambos estão cuidando da constituição e reorganização das estruturas corporais, emocionais e cognitivas que formam a criança [...] (MONTANO, 2007, p. 106).

Na Psicomotricidade Relacional, o jogo espontâneo, assim como a brincadeira da criança, é por natureza imaginária. O jogo funciona no modo do pensamento analógico, que também é o mesmo modo do pensamento inconsciente. O jogo é a expressão do inconsciente; a brincadeira é algo simbólico, transposição do real para o imaginário. O psicomotricista entra em contato com a criança neste nível, pois é nele que atuam todos os “fantasmas”. Para Lapierre, uma vez que o “fantasma” é recalcado, ele se registrará na memória inconsciente; assim, o desejo é representado por uma sequência de “fantasmas” que estabelecem entre si uma relação analógica. No jogo lúdico, as analogias podem ser conscientes ou semiconscientes; o objeto pode tornar-se qualquer coisa, uma caixa de papelão pode virar uma casa, um carro, depende da fantasia da criança no momento. O objetivo das vivências lúdicas da Psicomotricidade é o de compreender, na medida do possível, os sentimentos conflituais reprimidos no inconsciente, que provocam sofrimento na vida afetiva do sujeito (LAPIERRE, 1997).

O psicomotricista propõe à criança viver, simbolicamente, aquilo que ela não viveu no real. A intervenção, portanto, se dá no nível simbólico, pois o psicomotricista faz uma decodificação simbólica e traça suas intervenções no sentido de acompanhar a evolução da criança, ou seja, de melhorar suas questões relacionais. O contato do simbólico propõe reestruturar a relação afetiva da primeira infância, possibilitando ao indivíduo expressar seus desejos e, assim, reestruturar a relação com os seus pares e o meio social ao qual pertence, o que, conseqüentemente, repercute na sua própria história pessoal. Embora para quem vivencia ou observa o jogo, pela primeira vez, ele possa parecer anárquico, ele tem regras, objetivos conscientes para o psicomotricista, que se moldam à necessidade de cada criança para possibilitar sua evolução.

Na brincadeira, o psicomotricista não só observa como também brinca e atua como um companheiro simbólico. Neste sentido, ser “companheiro de brincadeira” é ser com o outro. É também assumir uma postura de uma pessoa que não domina tudo, que não sabe tudo; é ser ético, respeitando na criança ou no adulto, a diferença, a criatividade, a relação, os afetos e, sobretudo, a autonomia do sujeito; é criar, no jogo, um espaço de criatividade no qual intervenha o mínimo necessário. Algumas regras, no entanto, são necessárias, como não machucar a si mesmo ou o outro. São regras trabalhadas no início das atividades.

Os professores, naturalmente, não podem atuar como psicomotricistas, mas os conhecimentos aqui apresentados possibilitam uma reflexão sobre aspectos

fundamentais para as relações de sala de aula. As atividades lúdicas e os jogos permitem às crianças se expressarem corporalmente. Ao expressarem suas emoções, dificuldades e tantos outros sentimentos que, muitas vezes, dificultam seu aprendizado e relacionamentos dentro da escola, as crianças têm a possibilidade de se organizarem emocionalmente. Os princípios que norteiam as atitudes do psicomotricista durante o jogo livre oferecem-nos uma valiosa ferramenta para lembrar a maneira como lidamos com os nossos educandos. Muitas vezes, sentimo-nos impotentes e despreparados ao nos depararmos com situações que envolvem questões de indisciplina, de agressividade e de conflitos interpessoais. Segundo Vinha e Paulino (2009), na visão da educação tradicional os conflitos são considerados como negativos e danosos ao “bom” relacionamento entre os educandos. No cotidiano escolar, os docentes, geralmente, diante de conflitos entre os educandos, adotam uma postura de controle, por meio de regras associadas à obediência cobrada autoritariamente. São mecanismos de contenção dos sentimentos e de punição. Esta postura resolve os conflitos momentaneamente, mas podem até mesmo agravar a situação de indisciplina na escola. A repressão no longo prazo contribuirá para a formação de um indivíduo conformista, com medo da censura e com “baixo índice de habilidade social”, ou seja, com dificuldades de se posicionar, de emitir opiniões, de argumentar, discutir ou revelar seus sentimentos. Como lembra Yves La Taille, “o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranquilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável?” (*apud* VINHA; PAULINO, 2009, p. 30).

Segundo as autoras, os conflitos podem ser compreendidos como naturais e importantes para o desenvolvimento individual ou do grupo. Há a possibilidade de aceitar os conflitos e de proporcionar momentos de reflexão sobre isso, conduzindo os educandos à conquista da autonomia e ao estabelecimento de relações mais harmoniosas e respeitadas. Estas conquistas são complexas e, por isso mesmo, os educandos não vão adquiri-las sozinhos. Depende de todo um processo de estruturação, de reflexão e de aprendizagem. Portanto, cabe à escola proporcionar intervenções pedagógicas adequadas que possam minimizar a agressividade e os conflitos de seus educandos e melhorar as relações sociais, pautadas pela ética e pelo respeito a si próprio e aos outros.

Como entende Gallo (2008), o educando não adquire uma postura ética pela assimilação do discurso do educador. A sua formação advém de um processo microsocial, em que ele é levado a assumir posturas de “liberdade, respeito e responsabilidade”, percebendo essas posturas nos outros membros deste microcosmos

com quem estabelece uma relação cotidiana. Dessa forma, toda relação travada entre o educando e as pessoas do âmbito escolar, entre a família e outras esferas sociais, contribui para a formação de sua personalidade. Uma educação voltada para a educação integral do educando não pode deixar de considerar a sua formação social, as relações que se estabelecem. Neste sentido, uma educação global abarca tanto a transmissão de conhecimento, não de conteúdos fragmentados e abstratos, mas com significados para a realidade e para a vida do educando quanto à formação social, possibilitando ao educando aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo com autonomia e liberdade.

Outro aspecto relevante da Psicomotricidade Relacional que devemos ter presente é a disponibilidade corporal do psicomotricista. A implicação do corpo do psicomotricista é condição essencial na educação psicomotora relacional, uma vez que o psicomotricista no contexto do jogo adquire um significado analógico, simbólico e transferencial.

Segundo a teoria freudiana, a transferência tem como objetivo trazer à tona o que foi recaiado no passado. Não se trata apenas de uma rememoração do processo de recalçamento, mas um meio pelo qual o sintoma é revivido, o que propicia a atualização do inconsciente. Por isso, o inconsciente não é da ordem do cronológico, passado, presente e futuro, pois ele se atualiza no presente. A transferência se converte em um campo de batalha, uma vez que imanta todas as forças que agem no conflito, do qual o sintoma provém. Neste caso, o sintoma é o substituto do desejo proibido. Na análise de relação corporal, estabelecida por meio do jogo, também está presente o fenômeno da transferência (FREUD, 1986).

É importante chamar a atenção para o fato de que este fenômeno pode surgir em qualquer tipo de relação humana, pois é um investimento afetivo, e isso ocorre também na relação entre docentes e discentes. O psicanalista, o psicomotricista e o docente podem representar, de certa forma inconsciente, a imagem parental, da mãe, do pai ou dos substitutos sobre os quais se projetam os sentimentos de amor e ódio gerados a partir das satisfações e frustrações da relação parental. Essa imagem não corresponde àquela dirigida aos parentes reais, mas à imagem que cada um constrói em seu inconsciente. Para lidar com isso, o psicomotricista, assim como o analista, precisa estar preparado, ter formação específica para lidar tanto com a transferência quanto com a contratransferência. Esta última corresponde às reações afetivas que o analista ou psicomotricista tem em relação ao analisando ou aos participantes do jogo. Neste caso,

no jogo, ele investe com o seu próprio corpo na relação e precisa ter consciência de que seu corpo é para os participantes apenas uma imagem transferencial, que receberá uma carga emocional, positiva ou hostil, e que ocorre a contratransferência, pois, ao jogar com as crianças lidará com os seus próprios fantasmas, com o seu inconsciente, uma vez que essa relação corporal é carregada de projeções⁸. Por isso, ele precisa criar mecanismos para entender a demanda do outro e respondê-las.

No jogo, os participantes representam diferentes papéis. O psicomotricista molda seu corpo, suas atitudes, seus gestos e seus comportamentos à imagem que os outros projetam nele, mas não se deixará fechar em nenhum papel específico. Ele acolhe as produções das crianças e adultos, buscando compreender as variações tônicas, gestos, mímicas e linguagem para atuar diante desta situação. É o que podemos chamar de “intervenção simbólica”. Neste jogo dialético e feito de nuances sutis, cabe ao psicomotricista observar, decodificar simbolicamente e compreender as reações motoras e tônicas, não só as dos participantes, mas as dele próprio, uma vez que o psicomotricista, nas vivências lúdicas da Psicomotricidade Relacional, é um ser com o outro. Enfim, no jogo, o psicomotricista propõe ser um espelho revelador do estado emocional, da postura, do movimento, da voz e do olhar da criança. Ser um espelho é possibilitar à criança, por meio da brincadeira, a expressão de suas emoções, prazeres e desprazeres. Como nos diz Lapierre,

[...] o jogo em sua dimensão regressiva constitui, entre o consciente e o inconsciente, uma interface, um espelho no qual se refletem, ao mesmo tempo, os comportamentos de vida e os conflitos inconscientes que os sustentam. Nesse espelho superpõem-se a realidade e o imaginário, e se reencontram as duas partes da personalidade, habitualmente separadas pela clivagem do ego (LAPIERRE, 1997, p. 190).

Mesmo considerando a importância dos conceitos psicanalíticos para a atuação do psicomotricista no contexto escolar, não se espera do docente condições de se servir da técnica psicanalítica para lidar com o fenômeno da transferência. Todavia, a compreensão deste processo pode auxiliá-lo a minimizar no cotidiano escolar os momentos de expressão de sentimentos hostis, ou, mesmo positivos ligados à transferência e direcionados à figura do docente. Estes comportamentos podem ser

⁸ No sentido propriamente psicanalítico, operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro – uma pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos e mesmo “objetos” que ele desconhece ou recusa nele. Trata-se aqui de uma defesa de origem muito arcaica, que vamos encontrar em ação, particularmente, na paranóia, mas também em modo de pensar “normais, como a superstição (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p. 374).

manifestações de ódio, de agressividade, de tristeza, de ciúmes, ou ao contrário, de alegria e carinho, gerando uma dependência afetiva. Além disso, concordando com Mrech (2005), acredito que o conjunto de conhecimentos da Psicanálise subsidia uma reflexão sobre a prática pedagógica, partindo-se do pressuposto de que educar não é apenas transmitir informações, conteúdos. Educar é uma prática relacional que envolve docente e discente como sujeitos que buscam a construção de algo novo. É, antes de tudo, uma relação que envolve o Eu e o Outro.

A teoria freudiana não só abalou a crença da sociedade moderna ocidental no poder da razão para controlar o mundo, os nossos afetos, como nos fez pensar na complexidade que é o ser humano, pois ele opera com a afetividade, os valores, os desejos, as incertezas, os questionamentos com o consciente e o inconsciente, os enigmas do psiquismo. Da mesma forma, a educação também é um processo complexo, nunca acabado; é sempre um vir a ser. A educação é algo da ordem do incompleto. Nunca se ensina do mesmo modo, pois os sujeitos e o contexto são outros. Assim, diante da complexidade, da diversidade e das incertezas do mundo atual, o modelo da pedagogia tradicional não condiz mais com a demanda de nossos educandos, pois trata-se de um modelo rígido, baseado na transmissão de conteúdos, sem considerar a questão do afeto e do corpo como dimensões da aprendizagem. Hoje, ensinar na perspectiva de totalidade do ser humano e da diversidade social é mais do que transmitir conhecimentos disciplinares fragmentados e abstratos; é ter como meta a autonomia do sujeito para lidar com responsabilidade com os desafios e as incertezas da vida:

Ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria e nem a conformar-se com um modelo. É, antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situações de incerteza e, muitas vezes, de emergência. Sem para tanto aprofundar no pragmatismo absoluto e em ações pontuais (PEREIRA *apud* MRECH, 2005, p. 22).

Retomando o fio condutor da minha exposição sobre o jogo livre da Psicomotricidade, neste também são utilizados vários tipos de materiais – colchonetes, bolas, balões, almofadas, cordas, arcos, tecidos coloridos, brinquedos, roupas, caixas de papelão, lápis de cores, revistas e jornais entre outros – para as brincadeiras sensório-motoras, simbólicas e cognitivas. Os objetos são mediadores de comunicação na relação com o outro. Não são apenas materiais, mas objetos carregados de afetividade e investidos de uma dimensão simbólica. Cada criança brinca livremente com os objetos e invoca para si um sentido consciente ou inconsciente para aquela brincadeira. Trata-se

de um sentido singular, pois depende da fantasia do momento. “Ao significante material objetivo constitui-se um significado analógico” (LAPIERRE, 1997, p. 113). O objetivo de usar os materiais consiste em possibilitar à criança expressar seus sentimentos positivos ou negativos, sem a intervenção e as projeções de um parceiro simbólico. Assim, ao brincar com os objetos ou com o próprio corpo, a criança cria, inventa, reinventa, constrói, reconstrói de forma simbólica criativa e imaginativa o seu mundo sociocultural.

É importante enfatizar a importância das atividades lúdicas na escola, pois propiciam à criança a integração das dimensões afetiva, motora, cognitiva e social, a vivência da autonomia criativa e a reestruturação interna, preparando-a para aprendizagens mais complexas. Para tal, ela deve, na medida do possível, estar livre de julgamentos, imposições e punições. Como afirma Montano,

No contexto pedagógico, acredito que a atividade lúdica pode atender à demanda de organização e estruturação da criança, considerando que o ato lúdico contém em si os elementos necessários à integração da cultura espontânea com a cultura elaborada, através da intermediação do educador cuja função maior é promover a união entre o já vivido e o que carece de compreensão e entendimento (MONTANO, 2007, p. 27).

Negrine (1994) reafirma esta ideia e expressa a importância do jogo para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que envolve todas as dimensões que são intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a motricidade, a sociabilidade e a afetividade, sendo que esta última constitui a energia necessária para a evolução psíquica, moral, intelectual e motora da criança. Neste sentido, a Psicomotricidade Relacional, por meio do jogo lúdico e livre, pode no âmbito da educação escolar facilitar os processos de aprendizagem e as relações sociais dos educandos e amenizar as dificuldades de aprendizagem e de comportamento, uma vez que, por meio do jogo simbólico, a criança aprende a lidar com as suas emoções, com o prazer e o desprazer, e com os seus medos.

Finalizando este item e considerando o que foi abordado sobre a Psicomotricidade Relacional, chega-se à conclusão de que esta vertente de conhecimento, que estuda o homem biopsicossocial e o corpo em movimento, aponta um caminho fértil para a reflexão sobre a prática pedagógica e fornece subsídios concretos de inserção de atividades corporais lúdicas no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, em seus pressupostos teóricos e práticos, visa auxiliar o indivíduo a melhorar as suas estratégias relacionais. Aplicada à educação escolar, as atividades

psicomotoras podem amenizar as dificuldades de aprendizagem, assim como contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do educando, considerando todas as dimensões do ser, principalmente a corporal, que faz parte da aprendizagem. As atividades psicomotoras favorecem e potencializam a inserção social da criança de forma mais harmoniosa, a partir de sua identidade, que se fundamenta por meio das relações que o corpo estabelece com o tempo, o espaço e os outros. Assim, conceber o corpo como instância integrada ao psíquico é vislumbrar uma ruptura com o dualismo arraigado na metodologia pedagógica tradicional. É como entende Fonseca,

[...] considerar o corpo como lugar fenomenológico onde o ser humano constrói e co-constrói a sua identidade e o seu sentimento e conhecimento de si, como fonte de sensações, pulsões, emoções e representações, é pôr em causa um dualismo de vinte séculos, e é produzir uma ruptura com o cognitivismo puro (FONSECA, 2007, p. 104).

3.4 Unindo os fios teóricos

Transitando entre as teorias de Henri Wallon e de André Lapierre, conclui-se que ambas são importantes para subsidiar uma educação escolar voltada para uma formação integral do ser humano. A Psicomotricidade Relacional em seus pressupostos teóricos e práticos postula uma unidade entre a motricidade e inteligência, ação e pensamento, postula a relevância da expressividade corporal para o desenvolvimento do ser humano, concebendo o corpo como centro de integração psicocorporal. Uma educação na perspectiva da globalidade do ser não pode se restringir unicamente à aquisição de conhecimentos; deve abarcar outros aspectos para a estruturação da personalidade da criança, possibilitando ao corpo expressar as suas marcas de identidade. Como entende Lapierre (1997), as atividades corporais lúdicas podem contribuir para amenizar as dificuldades relacionais, de aprendizagem e de comportamento, propiciando maior equilíbrio à vida afetiva e social do indivíduo.

A teoria walloniana também é uma rica possibilidade para se pensar a educação escolar com toda a sua complexidade, constituindo-se em um valioso instrumento para explicar o desenvolvimento infantil e a aprendizagem como um processo que se desenvolve simultaneamente no corpo e no psíquico, sendo estas

instâncias indissociáveis. Esta postura se coloca, inevitavelmente, como crítica às concepções reducionistas que privilegiam a dimensão cognitiva, o que é profícuo para se pensar uma prática pedagógica que prima pela compreensão do educando em todas as suas dimensões. A psicogenética walloniana é fundamental para a compreensão das fases do desenvolvimento infantil, sobretudo, das dificuldades inerentes a cada fase, que são expressas no comportamento do educando. Isso é importante, também, para que o docente leve em conta atividades adequadas para os educandos. Como indica Dantas (1992, p. 95), se a concepção walloniana do desenvolvimento humano estiver correta, “uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento”.

Toda prática educacional deve considerar o diálogo e o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, motor, afetivo, social e ético. Para o desenvolvimento cognitivo, é necessário um desenvolvimento equilibrado, tanto motor quanto afetivo. O ensino não é apenas uma prática cognitiva, mas também uma prática emocional. Uma postura mais flexível e maleável do adulto na relação com a criança lhe possibilitará transformar a si mesma e o meio no qual está inserida, propiciando seu desenvolvimento emocional, sensorial e cognitivo. Neste sentido, uma prática pedagógica que considere as atividades corporais lúdicas pode ser um caminho fecundo para trabalhar as emoções e a relação com o outro e pode contribuir para a aprendizagem dos educandos como um processo de transformação, mais que de acumulação.

Morin (2000, p. 21) afirma que a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: “mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia”. Uma “cabeça bem feita” é uma cabeça apta a se organizar, a relacionar os conhecimentos e as informações, dando-lhes sentido. Já a acumulação estéril de saberes fragmentados sem sentido para o educando e desvinculados do contexto cultural, configura a “cabeça bem cheia”. Na escola tradicional, ainda prevalecem um ensino fragmentado em disciplinas e a valorização da racionalidade, herança da ciência clássica que fragmentou o conhecimento e separou o sujeito do objeto. Entretanto, Morin entende que a ruptura com o domínio do pensamento racional, “a segunda revolução científica”, iniciada na década de 1960, contribuiu para se pensar uma articulação entre as disciplinas de forma mais fecunda, conduzindo a um pensamento “ecolizante” – ligação de todos os acontecimentos, informações e conhecimentos, estabelecendo uma relação indissociável entre o contexto cultural, social, político, econômico e natural.

Neste sentido, este autor preconiza uma reforma de ensino na perspectiva transdisciplinar que conduza à ligação dos conhecimentos e que possa formar cidadãos aptos a enfrentar a complexidade dos desafios da sociedade contemporânea, oferecendo-lhes subsídios para aprender sobre a condição humana e a convivência e a lidar com as incertezas, pois todo conhecimento é relativo. Desse modo, Morin propõe um ensino voltado para a formação do cidadão mais consciente, solidário e ético nas relações consigo mesmo, com o outro e com seu meio social, ampliando esta consciência e responsabilidade para a humanidade – “cidadania planetária” –, objetivando uma qualidade de vida para todos.

A proposta de uma reforma do ensino abarca, sobretudo, a reforma dos docentes. Complementaria que a corporeidade também é uma questão de vital importância para se repensar a educação, uma vez que o corpo foi tão ignorado na escola tradicional. Concordo com Assmann ao afirmar que não se pode pensar a educação ou a política sem que se tenha como referência a corporeidade, pois toda relação humana pressupõe o encontro de corporeidades. “Nenhum ideal se concebe como ideal, nenhum ideal se cumpre a não ser enquanto ligado à mediação da corporeidade dos seres deste mundo (ASSMANN *apud* PEREIRA; SILVA, 2008, p. 62).

Diante da complexidade da sociedade atual e em constante mudança, Morin (2000), Maturama (2008) e Gonçalves (1990) compartilham o pressuposto de que é necessário repensar o ensino vislumbrando um novo “paradigma educacional” e objetivando uma ruptura com o ensino tradicional, ancorado na transmissão de conhecimento fragmentado e distante do contexto social. Segundo os autores, a educação envolve o diálogo, a interação social e o conhecimento de si mesmo e do outro. Educar é preparar o indivíduo para aprender a aprender, a lidar com as incertezas, com a complexidade social e a convivência de forma respeitosa e ética. É cuidar de si mesmo, do outro e do planeta com responsabilidade. Neste sentido, cuidar e educar são ações inseparáveis que almejam o desenvolvimento humano, envolvendo o cuidado e a relação afetiva com o outro. Como entende Pereira (2005, p. 110), apoiada na ideia de “cuidado” de Leonardo Boff, “é o cuidado que humaniza, que faz com que surja o ser humano com toda a complexidade, sensibilidade e solidariedade. O cuidado é a essência da vida humana, precisa ser continuamente alimentado”.

Uma educação de qualidade significa, então, conceber o ser humano de forma global, não fragmentada, não linear e na sua multidimensionalidade, o que envolve o biológico, o afetivo, o cognitivo, o corporal, o sensível, a intuição e a

criatividade como dimensões da aprendizagem. É, ao mesmo tempo, contemplar a natureza complexa do indivíduo, respeitando sua singularidade e promovendo o desenvolvimento da sua identidade e autonomia, como também primar pelo desenvolvimento do respeito pelas diferenças e diversas culturas que constituem a humanidade.

Pelo exposto até aqui, conclui-se que a fecundidade das teorias de Henri Wallon e André Lapierre permanece atual e oferece um embasamento teórico e prático de vital importância para a reflexão da prática pedagógica e para a superação de uma visão dicotômica corpo e mente ainda arraigada na metodologia pedagógica tradicional. Estas teorias são complementares e, em seus pressupostos teóricos, compartilham a concepção do ser humano em sua totalidade atribuindo à educação escolar um papel de destaque tanto na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade quanto na formação global do indivíduo, o que significa uma educação voltada para a integração de todas as dimensões do ser, sem priorizar a dimensão cognitiva, enfatizando que a dimensão afetiva, corporal e a lúdica são partes da aprendizagem e fundamentais para a formação de um ser autêntico, autônomo e expressivo. Neste sentido, estas teorias se articulam com este estudo, que teve como principal objetivo a investigação da relevância das atividades corporais lúdicas e como hipótese o fato de que, na prática pedagógica da escola estudada, ainda permanece a dicotomia corpo e mente, que separa as atividades corporais das atividades intelectuais, mas que é possível a superação desta visão com base em uma prática pedagógica na abordagem da globalidade. A partir dos subsídios teóricos oferecidos pelos dois autores adotados neste estudo e, sobretudo, da experiência concreta vivenciada pelos educandos e das atividades psicomotoras, foi possível constatar a relevância do lúdico, do afeto e do corpo para a aprendizagem. A questão do corpo não pode ser ignorada na prática pedagógica cotidiana, pois é por meio do corpo em movimento, do lúdico, que a criança expressa seus sentimentos e minimiza seus conflitos, que, muitas vezes, interferem no processo de aprendizagem. No próximo capítulo, será abordada a metodologia desta pesquisa.

4 A ESCOLHA METODOLÓGICA: OS PASSOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a perspectiva metodológica adotada, ou seja, os passos dados para o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como finalidade abordar a Psicomotricidade Relacional aplicada à educação escolar a partir de um estudo de caso em uma escola da periferia do município de Belo Horizonte. De acordo com Gatti (2007, p. 53), “a questão do método não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”. Assim, a metodologia configura-se como o caminho percorrido para a realização da pesquisa.

Os princípios teórico-metodológicos desta pesquisa inspiraram-se, primordialmente, na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que, segundo a minha perspectiva, melhor caracteriza o método mais adequado para entender o objeto escolhido para estudar e suas respectivas variáveis propostas pela pesquisa. Segundo Merian, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte, ou de um acontecimento específico” (MERRIAN *apud* BOGDAM; BIKLEN, 1994, p. 89). A escolha do estudo de caso coadunou-se com o propósito desta pesquisa, que tem como foco o estudo de uma situação específica, algo singular, no contexto de uma escola pública. Também Lüdke e André (1986) entendem que o estudo de caso tem como foco central a compreensão de uma instância singular. “Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (p. 2).

Assim, ao proceder a um estudo de caso, busquei conhecer de perto uma experiência singular, uma atividade corporal lúdica vivenciada pelos educandos, ao longo de 2008, em uma escola pública que será caracterizada mais adiante. Como acompanhante pedagógica dessa escola, participei de várias reuniões e tive a oportunidade de, ao longo do tempo, inteirar-me de suas experiências e das dificuldades do corpo docente em introduzir novas propostas pedagógicas no cotidiano do processo de ensino, particularmente no campo das atividades corporais lúdicas relacionadas com a educação. Isso me despertou a atenção na busca de respostas sobre tais dificuldades e na investigação da maneira pela qual as suas respectivas práticas são interpretadas pelos dois corpos, docente e discente, no contexto dessa escola.

Um dos principais pontos de partida para esta pesquisa foi a minha observação do cotidiano escolar da escola pesquisada. A partir do relato do corpo docente sobre as inúmeras dificuldades dos educandos relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, foi discutido por mim e a Direção da escola uma proposta de atividade de expressão corporal (Psicomotricidade Relacional) para os educandos, abarcando o lúdico e objetivando possibilitar às crianças expressarem corporalmente suas emoções, seus prazeres e desprazeres. Tomada essa decisão, ficou definido que duas turmas participariam da referida atividade. Como critério para essa escolha, levou-se em conta as turmas portadoras de baixo rendimento escolar e dificuldades afetivas e de questões relacionadas à indisciplina.

O principal pressuposto teórico foi derivado do campo educacional, com base na constatação de que na educação escolar ainda prevalece a dicotomia corpo e mente e a valorização de atividades cognitivas em detrimento dos outros aspectos que englobam a totalidade do ser. Assim, este pressuposto é o de que quanto mais forte a dicotomia corpo e mente, o que costuma estar muito presente nas metodologias educacionais tradicionais, maior é a alienação quanto aos problemas afetivos dos educandos. Com a introdução das atividades lúdicas da Psicomotricidade, esse quadro pode ser amenizado ou, dependendo do caso, superado. Para isso, pensei, como contrapartida, introduzir e incorporar a Psicomotricidade como parte intrínseca do processo ensino-aprendizagem, e que esta seja compreendida pelos corpos docente e discente não apenas como atividade recreativa ou para controlar e resolver problemas de disciplina dos educandos, mas também como uma prática que, efetivamente, contribui para melhorar a sua autoexpressão, propiciando que façam parte do mundo de forma livre e responsável. Avalio, com base na literatura corrente, que a superação dessa dicotomia pode ajudar a amenizar ou contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Digo amenizar porque, como educadora, sei que as variáveis que interferem nesse processo vão muito além dessa dicotomia.

Diante desses pressupostos, defini como objetivo principal da pesquisa analisar as atividades de expressão corporal lúdica na escola estudada, a fim de verificar se, de fato, contribuem e em que condições são desenvolvidas as atividades para melhorar o processo ensino-aprendizagem e o comportamento dos educandos – ou seja, como as atividades corporais lúdicas da Psicomotricidade podem amenizar as dificuldades afetivas dos educandos e minimizar a dicotomia corpo e mente.

Para tanto, busquei os fundamentos teóricos para essas questões mediante a abordagem que a literatura corrente faz sobre a Psicomotricidade Relacional relacionadas com a educação escolar. A pesquisa de campo baseou-se nas experiências de duas turmas de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, conforme explicado anteriormente.

Além do objetivo principal, foram enfocados os seguintes objetivos específicos:

- a) Observar a experiência corporal na abordagem da Psicomotricidade Relacional vivenciada pelos educandos;
- b) Analisar as possíveis ressignificações ocorridas na sala de aula;
- c) Averiguar a repercussão das atividades corporais lúdicas para o corpo docente e discente envolvidos nessa experiência;
- d) Descrever e analisar a incorporação das atividades corporais lúdicas no espaço da escola pública estudada, em um contexto de periferia e que apresenta problemas de baixo rendimento escolar e de indisciplina.

Com base nos objetivos acima colocados pretendi responder às seguintes questões:

- a) Considerando-se que o corpo docente ainda atua com base nos pressupostos da dicotomia corpo-mente e que sua prática pedagógica se reflete no processo de ensino-aprendizagem, de forma variada, quais são as dificuldades e as condições para que ele possa se apropriar do conhecimento da Psicomotricidade Relacional e incorporar outras atividades de expressão corporal lúdica em sua prática pedagógica cotidiana?
- b) De que maneira a Psicomotricidade Relacional influi no processo de aprendizagem e no comportamento dos educandos?

Para responder a essas perguntas, e às outras questões propostas por esta pesquisa, utilizei alguns procedimentos metodológicos, como entrevistas semiestruturadas, que se distinguem de outras formas de entrevista por não serem

rigidamente estruturadas com elaboração de questões predeterminadas. As entrevistas semiestruturadas são desenvolvidas a partir de um esquema básico e mais livre. A sua aplicação é menos rigorosa e tem a vantagem de permitir ao entrevistador fazer adaptações caso seja necessário. As entrevistas são pertinentes, pois a pesquisa, além de minhas observações no cotidiano de ensino, são voltadas para a prática discursiva dos corpos docente e discente, com base no pressuposto de que as pessoas envolvidas em uma prática social a interpretam e a valoram e de que tais questões são expressas por meio de seus discursos de fala ou, mesmo, na expressão corporal (a determinação do corpo diante de uma situação concreta, a maneira de falar), como interpreta Robert Farr. Segundo este autor, a entrevista é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (FARR *apud* GASKEL, 2007, p. 65).

De acordo com Bourdieu (1999), é importante que o pesquisador compreenda, *a priori*, o contexto social do pesquisado e as sutilezas da linguagem, que não significam apenas a fala, mas também se dão corporalmente. Enfim, a entrevista e as observações das expressões corporais e verbais fazem com que o pesquisado possa se revelar na ação concreta na qual está envolvido. Neste caso, o pesquisador precisa criar mecanismos de escuta para que essa revelação seja mais próxima de sua autenticidade. Contudo, é preciso que o pesquisador compreenda que, nessa relação, também revelará muito de si próprio. Como compreende Gaskell (2007), o mundo social é elaborado pelas pessoas em seu cotidiano. Então, a vantagem de utilizar a entrevista qualitativa está na possibilidade de obtenção de informações básicas para a compreensão de um contexto social; em suma, a compreensão das relações estabelecidas pelos sujeitos sociais e sua situação. O objetivo da entrevista, ainda de acordo com este autor, é: “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e modificações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2007, p. 69).

Os sujeitos da pesquisa, particularmente os docentes, foram observados no contexto de sua prática, com suas crenças, valores e interesses. Isso nos remete a trabalhar com a complexidade do objeto estudado, que é a prática pedagógica no cotidiano escolar.

Dessa forma, entendo que abordagem qualitativa do tipo estudo de caso foi a mais adequada a este estudo, na medida em que considera o caráter interativo do processo do conhecimento, a interpretação e o sentido das expressões dos sujeitos

pesquisados e a questão da subjetividade, que se coaduna com a pesquisa proposta por invocar uma experiência concreta social (a escola e suas atividades) e as pessoas que ali interagem e expressam suas experiências de práticas cotidianas. Essa abordagem permitiu analisar de que maneira os corpos docente e discente da escola em questão expressam e valoram suas práticas cotidianas na perspectiva da corporeidade e da ludicidade.

4.1 Caracterização da escola estudada

A escola pesquisada localiza-se na administração Nordeste de Belo Horizonte em uma área de vulnerabilidade social, sem qualquer estrutura de lazer na comunidade, atendendo a um público de baixa renda. Muitas famílias são integrantes do Programa Bolsa Escola de Belo Horizonte, o que indica as precárias condições socioeconômicas da clientela atendida. Esta escola atende, aproximadamente, mil educandos, distribuídos em três turnos. Nos turnos da manhã e da tarde, oferece o 1º e 2º Ciclos de Idade de Formação do Ensino Fundamental. As turmas destes ciclos são constituídas, em média, de 25 e 30 educandos, respectivamente. No noturno, funciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos educandos desta última modalidade de ensino são pais dos discentes do diurno. O espaço físico da escola é amplo, agradável e bem cuidado. A escola dispõe de um pátio, um parque de brinquedos de madeira, localizado em uma área arborizada e próxima de uma sala aberta, voltada para diversas atividades. Recentemente, foi construído um anexo, denominado de “brinquedoteca”, objetivando o desenvolvimento de atividades como teatro, palestras e oficinas lúdicas. A atividade corporal lúdica, foco desta pesquisa, foi realizada nesse espaço. A escola também possui uma biblioteca e uma sala de vídeo.

4.1.1 Corpo docente

O corpo docente do 1º e do 2º Ciclos de Idade de Formação do Ensino Fundamental é constituído exclusivamente de professoras. Todas são graduadas em Pedagogia ou Ensino Normal Superior. A jornada de trabalho (correspondente a um cargo) na rede de ensino de Belo Horizonte é de 22 horas e 30 minutos, sendo 4 horas dedicadas ao projeto Planejamento de Atividades Pedagógicas. O restante das horas é cumprido na regência. A maioria das professoras desta escola trabalha em dois cargos, totalizando 45 horas semanais. Com relação à organização das turmas do 1º Ciclo, cada turma tem três professoras, uma denominada de “referência”, que entra em sala de aula todos os dias, sendo responsável pela alfabetização e letramento e da disciplina Geo-história, uma professora de “apoio”; e uma professora de educação física. Estas duas últimas ministram duas aulas semanais em cada turma do Ciclo.

4.1.2 Turmas acompanhadas

Turma A

- **Professoras**

Professora referência: a professora Clarice⁹ exerce a função docente na escola pesquisada há seis anos. É formada em Magistério, Pedagogia e tem uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), concluída no final de 2008. Este curso foi elaborado em parceria com a SMED-BH e a FAE (Faculdade de Educação da UFMG), especificamente para docentes da rede municipal de Belo Horizonte. Foi definido como critério que seria destinado a profissionais que não têm nenhum curso de especialização.

Professora apoio: a docente Andréia ministrou, em 2008, na turma A, a disciplina Meio Ambiente. Não foi possível aplicar o questionário, uma vez que ela desligou-se da escola ao final desse ano.

Professora de Educação Física: a professora Bruna é formada em Pedagogia. Ministrou duas aulas semanais de educação física nas turmas A e B.

⁹ Para resguardar a identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, foram utilizados nomes fictícios.

- **Discentes**

A turma totaliza 23 educandos, sendo 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A faixa etária varia entre 7 e 8 anos. A maioria dos educandos foi matriculada na escola pesquisada em 2007, na primeira etapa do 1º Ciclo.

Turma B

- **Professoras**

Professora referência: a professora Marina é formada em Magistério Superior. Também participou, em 2008, do curso de pós-graduação da FAE-UFMG, já mencionado. Tem treze anos de função docente na rede municipal de Belo Horizonte. Trabalha desde 2006 na escola pesquisada.

Professora de apoio: a professora Fênix tem formação em Magistério e Psicologia.

- **Discentes**

A turma totaliza 24 educandos, sendo 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A faixa etária varia entre 7 e 8 anos. A maioria foi matriculada na escola em 2007, na primeira etapa do 1º Ciclo.

4.2 A coleta dos dados

A pesquisa foi realizada na escola municipal citada acima, restringindo-se aos educandos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Foram observadas as atividades da Psicomotricidade Relacional vivenciadas pelos educandos de duas turmas, denominadas aqui neste estudo de “turma A” e “turma B”. Foi utilizada, primordialmente, a pesquisa qualitativa. Para responder às questões propostas por essa pesquisa, adotei como procedimentos metodológicos, observações, entrevistas e questionários. Passa-se, a seguir, ao detalhamento do processo de coleta dos dados.

4.2.1 A observação

Foram observadas as atividades da Psicomotricidade Relacional desenvolvidas em 2008 em duas turmas do turno da tarde, totalizando, aproximadamente, 50 educandos, objetivando averiguar a contribuição das atividades psicomotoras para os educandos das referidas turmas. Do ponto de vista da pesquisa de campo, salienta-se que as observações foram do tipo de observação direta, enfocando os objetivos desta pesquisa.

- **A inserção no campo da pesquisa**

O caderno de campo foi o principal recurso utilizado nas observações das atividades lúdicas. Estas atividades realizaram-se uma vez por semana, especificamente às sextas-feiras, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos em cada turma. O período pesquisado foi de agosto a dezembro de 2008, totalizando 17 dias de atividades observadas na Turmas A e na turma B, respectivamente. O total de horas observadas foi, aproximadamente, de 25 horas em cada turma. Cabe aqui ressaltar que, no mês de dezembro, algumas atividades foram interrompidas pela própria dinâmica da escola neste período, que promove algumas atividades festivas, como a festa de Natal, com a entrega de presentes para os educandos, e o encerramento do ano letivo. São atividades que fazem parte da rotina da escola e muito apreciada pelos educandos

Primeiramente, antes de iniciar a observação da atividade, entrei em contato com a Direção da escola e com as professoras das turmas acompanhadas, com a finalidade de esclarecer o objetivo da pesquisa. O fato de já ser conhecida na escola facilitou bastante a minha inserção na mesma, mais especificamente, na atividade corporal lúdica, proporcionando uma relação mais informal e de confiança. Ao explicitar os objetivos da minha pesquisa, tomei o cuidado de assegurar o sigilo das informações e o anonimato dos entrevistados, assim como de não fazer julgamento de valor sobre as práticas pedagógicas da escola. Informei que usaria nomes fictícios. A direção e as professoras mostraram-se muito acessíveis e interessadas. Não houve nenhuma objeção. Autorizaram a pesquisa, e acordamos que quando a dissertação estivesse pronta o corpo docente teria acesso a ela, como uma forma de conhecer a análise de suas práticas pedagógicas. Com relação às turmas acompanhadas, também

entrei em contato com os educandos antes da observação propriamente dita. Eles foram bem receptivos. Alguns tiveram certa dificuldade para entender a finalidade da pesquisa. Entretanto, usei uma linguagem adequada para lhes explicar o que pretendia fazer na escola. Também fiz contato com a psicomotricista antes da observação. Mais uma vez, o fato de já conhecer essa profissional ajudou muito a minha inserção na atividade.

As observações foram orientadas pelo conjunto de questões desta pesquisa e, no primeiro dia, fiz uma tentativa de filmar a atividade. Infelizmente, tive que abandonar essa técnica, pois muitos educandos ficaram mais agitados e se posicionaram na frente da câmera fazendo pose, o que, obviamente, fazia com que se dispersassem. Dessa forma, adotei como registro o caderno de campo, com anotações dos episódios mais relevantes de cada atividade, da postura e reações dos sujeitos da minha pesquisa. Metodologicamente, uma das características do estudo de caso é o papel desempenhado pelo pesquisador, pois ele é o principal instrumento de coleta de dados e o responsável pelas informações obtidas, assim como pela avaliação e seleção das mesmas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A minha presença não parecia afetar os educandos. Alguns se aproximavam, com curiosidade, para saber o que eu escrevia e pediam para ler. À medida do possível lhes explicava, mas sempre tentando não interferir em suas atividades. Outros se aproximavam demandando afeto, para conversar ou solicitar auxílio para utilizar algum material, como no caso dos tecidos, quando pediam para amarrá-los em seus corpos. Muitos me convidavam para brincar. Apesar disso, acredito que a minha presença não alterou a dinâmica das atividades ali desenvolvidas. As observações refletem o mais fielmente possível o cotidiano do microuniverso estudado. Segundo Ezpeleta e Rocwell (1989), o objetivo da análise do cotidiano no campo da educação é possibilitar o conhecimento das múltiplas vivências da escola, revelando em que medida os sujeitos envolvidos na educação reproduzem, conhecem e transformam a realidade.

A partir das minhas observações, tive a intenção de conhecer e acompanhar o cotidiano do espaço estudado, tendo como foco central a contribuição da Psicomotricidade Relacional no processo ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que o fato de já ter um pouco de conhecimento teórico sobre essa atividade contribuiu na observação, o que me permitiu um olhar mais atento para os pontos relevantes, vislumbrando, dessa forma, possíveis respostas para o problema enunciado da pesquisa.

Entretanto, nos primeiros dias, tive um sentimento de estranhamento, pois não tinha até então acompanhado na prática esse tipo de atividade que prioriza o jogo livre, principalmente por envolver um número grande de crianças em um espaço pequeno para tal – a sala da brinquedoteca. Saliento que era o único espaço disponível na escola para o desenvolvimento da atividade. No início, assim como às docentes, o barulho me incomodava. Aos poucos fui me acostumando com a atividade. Vale salientar que a atividade lúdica da Psicomotricidade Relacional é constituída de três momentos: o “rito” inicial, a brincadeira e o “rito” final.

No primeiro momento, os educandos tiravam os sapatos, sentavam-se no chão, em círculo, para o “rito” inicial, denominado também de “hora do combinado”. A psicomotricista compartilhava com os educandos a proposta da brincadeira do dia. Para cada sessão psicomotora era disponibilizado um tipo de objeto, como tecidos grandes e coloridos, bolas, arcos, retalhos de pano, jornais, entre outros. Depois de explicar o propósito do jogo lúdico, a psicomotricista recordava com os educandos as regras do jogo. A brincadeira era livre, entretanto, exigia um mínimo de regras para resguardar a segurança das crianças. Assim, as regras consistiam em não se machucar e não machucar o colega. Logo após o “rito” inicial, começava o segundo momento, o da brincadeira. O jogo iniciava-se com um sinal sonoro – músicas que tocavam durante toda a brincadeira. As crianças aguardavam ansiosamente por este momento, ou seja, o brincar.

No segundo momento, portanto, o da brincadeira, as crianças interagiam livremente com os colegas, com a psicomotricista e com os objetos. Esta atividade, baseada no jogo lúdico livre possibilita às crianças a livre comunicação, a expressão de seus sentimentos positivos ou negativos por meio do movimento corporal, que implica os aspectos intencionais, ou seja, a relação afetiva com o outro. O educando que não respeitava as regras do jogo, permanecia um tempo sentado até conseguir respeitar os limites da brincadeira. Esta pausa era importante para os educandos compreenderem e aceitarem que a brincadeira era livre, mas com um mínimo necessário de regras. A decisão de voltar a brincar, partia do próprio educando desde que respeitasse as regras. A brincadeira terminava com o fim da música, dando início ao terceiro momento.

No terceiro momento, as crianças deitavam-se no chão. Era o momento de relaxamento. Muitos educandos demandavam afeto dos adultos presentes, professora, psicomotricista, até mesmo da pesquisadora. As crianças gostavam de colocar a cabeça no colo dos adultos e receber carinho, embora alguns educandos não conseguissem

relaxar, ficavam andando pela sala. Depois do relaxamento, novamente os educandos sentavam-se em círculo, em uma grande roda. Era hora do “rito” final. A psicomotricista instigava os educandos a falar sobre a vivência do dia, do comportamento deles, mas sem fazer julgamento moral dos mesmos. Este momento era muito interessante, uma vez que os educandos conseguiam se posicionar diante das dificuldades de respeitar as regras do jogo. Após o terceiro momento, os educandos retornavam para a sala deles juntamente com a professora. Os educandos mais agitados permaneciam mais alguns minutos com a psicomotricista para se acalmarem.

4.2.2 Entrevistas

Assim como a observação, a entrevista constituiu-se em um dos principais instrumentos para a coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Ao optar pela adoção de entrevistas, objetivei valer-me do depoimento de alguns membros docentes sobre a sua interpretação das atividades desenvolvidas. O pressuposto é o de que a interpretação e a prática se dão em contextos concretos que delimitam (ou ampliam) uma ou várias atividades pedagógicas. Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas, em abril e maio de 2009, com os educandos e as professoras que participaram da experiência de incorporação das atividades lúdicas e corporais na escola a partir de 2008. Vale salientar que o distanciamento entre o término das atividades psicomotoras e a realização das entrevistas não comprometeu o objetivo das mesmas, como revelaram os próprios depoimentos. Na verdade, as entrevistas foram agendadas para o mês de dezembro, após o encerramento das atividades psicomotoras. Entretanto, não foi possível, uma vez que o corpo docente e o corpo discente estavam muito envolvidos com as atividades próprias do término do ano letivo, o que inclui as festividades. Da mesma forma, no início do ano de 2009, com a dinâmica da escola para organização do início do ano letivo, não foi possível agendar as entrevistas. Por isso, as mesmas ocorreram em abril e maio de 2009.

Como procedimento de pesquisa, considerei a entrevista individual e em grupo. Para tal, elaborei um esquema básico enfocando os objetivos desta pesquisa, vislumbrando possíveis respostas para o problema enunciado da pesquisa. Saliento que

não foi um esquema fechado para ser seguido rigidamente, mas com certa flexibilidade, visando estimular o fluxo natural das informações, deixando o entrevistado mais à vontade para conversar mais livremente. Partiu do pressuposto de que a entrevista é uma interação social, um diálogo que envolve a subjetividade do entrevistador e do entrevistado. A entrevista em contextos sociais está sujeita a diversas intercorrências. Portanto, não está sob o controle total do entrevistador. Mesmo assim, na medida do possível, manteve o foco dos objetivos da pesquisa, que, neste caso, foi o de compreender como os sujeitos desta pesquisa valoram a atividade corporal lúdica.

Foram realizadas 13 entrevistas gravadas – 2 entrevistas individuais com as duas professoras referências das turmas acompanhadas (A e B), 8 entrevistas individuais com os educandos das turmas A e B, sendo 4 de cada turma, e 2 entrevistas com dois grupos de educandos. Este grupo foi constituído por 4 educandos de cada turma. Todas as entrevistas foram realizadas no interior da escola e agendadas previamente.

4.2.3 Entrevistas com as professoras

Com as professoras foram agendados horários e datas de acordo com sua disponibilidade. A conversa com elas foi individual, realizada em uma sala, sem interrupção, com duração de 70 minutos cada uma. Iniciei a entrevista explicitando os objetivos da pesquisa e o que estava sendo investigado. As professoras mostraram-se bem à vontade durante as entrevistas, apesar de uma delas ter manifestado inicialmente certo nervosismo, mas aos poucos foi ficando bem mais à vontade.

4.2.4 Entrevistas com os educandos

Antes de começar as entrevistas com os educandos, fiz um contato com as duas turmas juntamente com a nova professora referência de 2009 para esclarecer os motivos da entrevista e como seria. O critério para a seleção dos educandos foi o

sorteio. As professoras-referência não fizeram nenhum tipo de objeção. As entrevistas foram agendadas com essas professoras respeitando as atividades pedagógicas dos educandos, para que não ficassem prejudicados, por exemplo, em caso de atividades avaliativas ou, mesmo, de outras das quais os próprios educandos manifestassem interesse em participar. As entrevistas individuais e de grupo foram realizadas na própria sala da brinquedoteca, em cujo espaço também foram desenvolvidas as atividades da psicomotricidade. Isso foi positivo, pois contribuiu para que os educandos recordassem as atividades vivenciadas por eles. A duração das entrevistas foi, aproximadamente, de 30 minutos. Ressalto que durante o mês de abril e maio, período das entrevistas, a sala da brinquedoteca estava desativada e nenhuma professora a estava utilizando. Lamentei profundamente este fato, uma vez que, na minha observação, pude verificar como este espaço foi prazeroso para os educandos. Entretanto, como pesquisadora, em nenhum momento, julguei a prática pedagógica da escola pesquisada.

Durante as entrevistas, os educandos, em geral, conseguiram entender e responder as perguntas. O fato de tê-los acompanhado ao longo de 2008 na atividade corporal lúdica resultou no estabelecimento de uma relação afetuosa, contribuindo para que ficassem mais confiantes e à vontade durante as entrevistas. As entrevistas individuais foram mais tranquilas. Ao contrário, a entrevista com os dois grupos de educandos foi bem mais trabalhosa. Tive muita dificuldade de mediar a nossa conversa, sobretudo com relação ao primeiro grupo. Um dado relevante é que os educandos me associavam à atividade e à psicomotricista. Na verdade, queriam brincar. Fizemos uma roda, expliquei o que iríamos conversar, e eles disseram que tinham entendido. Nos primeiros minutos ficaram quietinhos, mas, aos poucos, começaram a conversar todos ao mesmo tempo. Logo em seguida, perguntaram a que horas poderiam brincar. Um falou o seguinte: “Chega de conversar. Nós queremos é brincar”. Outro educando controlava o grupo e indicava quem ia falar. Aos poucos, levantavam e rolavam pelo chão, gritavam; enfim, brincavam. Fiz um grande esforço para controlar o grupo. Finalmente, decidi fazer o seguinte acordo com eles: depois da entrevista, antes de retornarem à sala de aula, poderiam brincar no entorno da brinquedoteca, uma área verde muito agradável com uma esplendorosa goiabeira. Ao agradecer a participação de todos e encerrar a entrevista, todos saíram eufóricos e saltitantes em direção ao pé de goiaba. Tive que administrar o imprevisto. Os educandos não se contentaram com aquele espaço e começaram a correr para outros, avançando para o parquinho de brinquedo. Rolaram na grama, sujaram as suas roupas. Eu corria atrás deles, mas nada

os fazia parar. Ao contrário, deliciavam-se com aquilo. Por fim, me rendi e deixei-os à vontade, estipulando um tempo para a brincadeira. Ao retornar à sala de aula, relatei o episódio para a professora, que deu uma boa gargalhada, respondendo: “Não é fácil lidar com eles”. Ficou a lição. Já com o segundo grupo, acordei logo um tempo para a brincadeira depois da entrevista. Mesmo assim, não foi fácil. Também queriam brincar, mas conseguiram ficar menos agitados.

4.2.5 Questionários

Foram aplicados questionários à Direção da escola, à Coordenação Pedagógica, e a uma professora “apoio” da disciplina Meio Ambiente da Turma B. Infelizmente, não foi possível contatar a professora de Meio Ambiente da Turma A, que se desligou da escola no final de 2008. Da mesma forma, também não foi possível aplicar o questionário à professora de Educação Física, que atua nas duas turmas pesquisadas. O questionário aplicado constituiu-se de sete questões para as professoras que não participaram da experiência corporal lúdica e de duas questões centrais, subdivididas em itens para a Direção e a Coordenação Pedagógica. Todas as questões foram relacionadas aos aspectos do objeto da pesquisa, enfocando as seguintes questões centrais:

- a) o porquê das atividades corporais lúdicas no espaço escolar;
- b) o que é esperado das diretrizes políticas pedagógicas da SMED/BH, o que acham e qual a importância que a ela atribui o corpo docente.

A aplicação do questionário foi feita individualmente e na presença da pesquisadora, que se colocou à disposição para solucionar quaisquer dúvidas, o que foi agendado previamente, assim como explicitados os objetivos da pesquisa. Além das entrevistas e dos questionários, os relatos da coordenadora pedagógica e da docente Renata, durante uma reunião também foram considerados, assim como, as conversas cotidianas no espaço da escola foram consideradas fontes de informação importantes, como o relato de uma professora sobre sua percepção das atividades da

Psicomotricidade. Na sua fala, o corpo docente foi resistente ao desenvolvimento da atividade, mas para ela foi muito positivo. A atividade da Psicomotricidade Relacional também se desenvolveu ao longo de 2008, no turno da manhã, e alguns de seus discentes participaram. Porém, a participação dos educandos distinguiu-se do turno da tarde, uma vez que foram agrupados vários educandos de diversas turmas do 2º Ciclo do Ensino Fundamental para participar da referida atividade, que acontecia também uma vez na semana.

4.3 Organização dos dados e procedimentos analíticos: um trajeto percorrido

No decorrer deste item, propus-me a elucidar que significados os corpos docente e discente atribuíram à experiência corporal lúdica vivenciada pelos educandos de duas turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Esta experiência referiu-se à atividade da Psicomotricidade Relacional, uma prática voltada para a inter-relação baseada na atividade lúdica livre que prioriza o corpo, o jogo e a relação corporal, possibilitando à criança o diálogo com seus pares e aos adultos a compreensão de si mesmo e do outro, o crescimento e a autonomia. No jogo livre, a criança constrói e reconstrói de forma simbólica, criativa e imaginativa o seu mundo sociocultural, na medida em que esta atividade permite às crianças expressarem suas emoções, seus prazeres e desprazeres. Dessa forma, a Psicomotricidade Relacional aborda o lúdico por meio da atividade do jogo livre. Esta atividade é um dos elementos centrais do desenvolvimento e da aprendizagem. O jogo é um facilitador do processo ensino-aprendizagem, assim como do desenvolvimento da personalidade.

Para a análise dos dados, foi feita a releitura do material coletado, com a finalidade de dar sentido a ele, assim como agrupá-lo de acordo com a categorização. Esta última versão passou a ser o texto referência para a análise. Apesar do esforço de transcrição, este processo foi vantajoso e me permitiu relembrar e refletir sobre as entrevistas, os sentimentos e a subjetividade dos entrevistados e da pesquisadora.

Nesta pesquisa, para a análise dos dados, utilizei como metodologia a triangulação entre o contexto, as declarações e interpretações, e o referencial teórico desta pesquisa. Assim, para cada categoria foram selecionados e interpretados os trechos dos depoimentos coletados. A partir do cruzamento das informações coletadas

nas entrevistas e de alguns episódios selecionados da observação, busquei responder às questões propostas pela pesquisa.

4.4 Organização feita: análise dos dados dos docentes e discentes por meio de categorias de análise

Inicialmente, organizei todo o material adquirido durante a pesquisa: relatos de observação, transcrições de entrevistas realizadas pela própria autora desta pesquisa e demais informações. Segundo Gaskell (2007), a análise e a interpretação de entrevistas exigem do pesquisador uma imersão no corpo do texto. Assim, reportei-me aos dados coletados, lendo-os e relendo-os, buscando estratégias para a sua compreensão. Formulei, então, um conjunto de categorias descritivas à luz dos objetivos e finalidades desta pesquisa, para dar sentido ao material. O processo de categorização pode ser entendido como a imersão do pesquisador nos dados e a maneira singular de agrupá-los de acordo com a sua compreensão.

Para Lüdke e André (1986), a análise de dados não se restringe apenas ao material explícito, mas também ao desvelamento do conteúdo implícito. A partir das categorias, tive como propósito a representação dos sujeitos, corpo docente e corpo discente, sobre a atividade corporal lúdica, foco deste estudo. Neste sentido, levei em consideração o trabalho com o imaginário, ou seja, o que as pessoas expressavam, por meio de seus depoimentos, sobre o que significaram para elas as atividades derivadas da Psicomotricidade Relacional aplicadas naquela escola, do ponto de vista teórico tanto quanto prático.

Por meio dos dados coletados nas entrevistas e nas observações, busquei compreender e interpretar as atividades corporais lúdicas realizadas no contexto de uma escola pública, considerando-se que as pessoas agem e interpretam as suas práticas cotidianas a partir de uma realidade concreta, o que envolve as relações sociais e as experiências dos sujeitos. Procurei transcrever neste estudo os aspectos e situações mais relevantes. No próximo capítulo, revela-se o que expressam o corpo docente e discente sobre a atividade pesquisada.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES LÚDICAS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo, busca-se esclarecer o significado de uma experiência corporal lúdica vivenciada pelos educandos de duas turmas da escola estudada, interpretado à luz do referencial teórico deste estudo, das observações realizadas e dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, organizados em categorias. Para tal, priorizei os depoimentos dos sujeitos, docentes e discentes, que participaram das vivências lúdicas da Psicomotricidade Relacional.

5.1 Corpo docente

5.1.1 Concepções de lúdico e práticas docentes

Ao comparar as declarações das professoras a respeito da concepção de lúdico, nota-se que elas atribuem uma relevância a este aspecto para a educação escolar, sobretudo do 1º Ciclo. Observa-se, no cotidiano da prática pedagógica da escola pesquisada, que o corpo docente empenha-se em trabalhar com atividades lúdicas.

O lúdico faz toda a diferença no Primeiro Ciclo. Com o brincar você conhece a criança. [...] o lúdico é realizado no momento que a gente vai ensaiar teatro, uma música, no recreio, nas brincadeiras e jogos, mas, de certa forma, direcionado pelas professoras (Docente Marina)

Percebe-se que a depoente atribui fundamental importância ao lúdico no processo de aprendizagem dos educandos e que este contribui para se compreender o comportamento e os sentimentos da criança. Entretanto, observa-se que na prática do cotidiano escolar, o lúdico está presente como atividades de recreação ou de jogos pedagógicos, sendo um aspecto secundário. Vale ressaltar que, na prática pedagógica tradicional, especificamente na Educação Infantil, as atividades motoras lúdicas são

priorizadas. Ao contrário, no Ensino Fundamental, a escola passa a considerar primordialmente, o aspecto cognitivo, instalando-se gradativamente uma visão dicotômica que separa as atividades mentais das outras dimensões da aprendizagem. Moreira ilustra esta fragmentação na escola:

[...] ecoa um sinal e somos cognição em matemática; ecoa outro sinal e somos cognição em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de Educação Física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística” (MOREIRA *apud* PEREIRA; SILVA, 2008, p. 54)

Pode-se dizer que um dos motivos que levam a esta fragmentação da aprendizagem diz respeito ao despreparo do docente em lidar de forma integrada com todas as dimensões da aprendizagem, “pensamentos, sentimentos e movimentos”, e da relevância de se considerar a corporeidade na formação humana. A formação do docente ainda é baseada no modelo dicotômico que separa mente e corpo. Assim, o docente reproduz em sua prática pedagógica este modelo racionalista. Vale ressaltar que o conceito de corporeidade refere-se à totalidade do ser: corpo, razão e emoção. O sentir, o agir e o pensar são partes integradas que expressam a totalidade do ser humano (PEREIRA; SILVA, 2008, p. 54). O depoimento a seguir reforça esta ideia:

O lúdico está sempre presente. Eu procuro mesclar o conteúdo com o lúdico. Eu tenho momentos do lúdico no pátio ou na brinquedoteca, sala de brinquedo ou, até mesmo em sala de aula. No pátio são mais brincadeiras de coordenação motora: correcoita, corda, bola. Na sala de aula, na aprendizagem tem, por exemplo, o bingo de palavras, a dedanha, jogo pedagógico, para se trabalhar com sílabas, alfabetização e letramento (docente Clarice).

Se, de um lado, as atividades lúdicas estão presentes e são valorizadas, de outro lado, observa-se que o lúdico e as atividades corporais são concebidos também, primordialmente, como uma atividade de recreação e abordados por meio de jogos pedagógicos, reforçando a ideia de que o docente ainda não está preparado para trabalhar todas as dimensões da aprendizagem de forma integrada. Não se pode pensar a educação escolar sem que se tenha a referência da totalidade.

Percebe-se que há uma tendência do corpo docente em valorizar mais as atividades cognitivas, principalmente após o resultado do desempenho dos educandos que participaram das últimas avaliações externas. Estas avaliações têm como propósito avaliar os educandos por meio de questões objetivas e passíveis de mensuração.

Portanto, avalia os aspectos intelectuais. Os outros aspectos que são parte da aprendizagem como aspectos emocionais, relacionais, a criatividade, o desempenho físico, entre outros, não são avaliados. Neste sentido, o método da avaliação externa também é dicotômico. Uma educação escolar comprometida com a formação integral do indivíduo precisa considerar, como aponta Moraes, além do aspecto cognitivo, “a intuição, a criatividade e a responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais” (MORAES *apud* PEREIRA, 2006, p. 2).

O depoimento a seguir revela o momento de angústia vivenciado pelo corpo docente com relação a esta avaliação externa, por exemplo, a Prova Brasil, fato esse que tem exigido do corpo docente uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento, e novas estratégias pedagógicas, objetivando a melhoria da aprendizagem dos educandos. Neste aspecto, percebe-se a valorização do conteúdo em detrimento de outros aspectos da aprendizagem.

Com tanta avaliação, a gente tem ficado muito preocupada, muito tensa. Cada vez mais pressão. A pressão vem de cima, da SMED, da Direção também. Este ano, por exemplo, com os educandos iniciantes do Primeiro Ciclo, já penso que daqui a pouco eles farão a avaliação e a gente brincando com eles no pátio. Penso que poderia estar na sala ensinando, e não brincando. É angustiante. (docente Marina)

O depoimento explicita a pressão sobre o corpo docente para melhorar a questão da aprendizagem, o que repercute na sua prática pedagógica. Mesmo tendo a clareza de que o lúdico é importante para a aprendizagem dos educandos, percebem-se o conflito e a angústia da depoente; ou seja, entre o seu desejo de ensinar, mas também o de proporcionar atividades lúdicas. Em determinados momentos, consciente ou inconscientemente, a professora coloca em dúvida a relevância do lúdico com relação à dimensão cognitiva, como observado em seu depoimento. A questão da avaliação também é recorrente na declaração como um fator que interfere na aceitação das atividades corporais lúdicas, colocando como um acessório nas atividades didáticas sob influência das cobranças sofridas pelo contexto.

A SMED, ao longo dos últimos anos e mediante os resultados das avaliações externas, tem propiciado discussões no âmbito da escola com a finalidade de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo seu corpo docente e sobre novas estratégias de ensino ou, mesmo, de reformulação da prática vigente. Em 2009, com base em suas diretrizes, apontou ações para todas as escolas municipais, objetivando um

melhor desempenho dos educandos com relação ao processo de alfabetização e letramento. As depoentes expressam a pressão sofrida pelo corpo docente com as medidas proposta pela SMED. Embora a avaliação externa seja uma variável importante e que revela os conflitos vivenciados pelo corpo docente no universo de pesquisa analisado, essa questão não se constitui o foco deste estudo, pois como educadora, entendo que a avaliação externa é importante para se refletir sobre o desempenho dos educandos. Por si mesma, essa variável é insuficiente para avaliar os outros fatores que interferem na aprendizagem, como o contexto social do educando e a maneira de como as questões emocionais chegam com os educandos à escola.

De acordo com Nóbrega (2008), na cultura ocidental, a expressão corporal é concebida como um elemento secundário na formação humana e, portanto, na educação escolar. O aspecto cognitivo é mais enfatizado na escola em detrimento da dimensão corporal.

Percebemos que o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do iluminismo, mas assume, com relação ao conhecimento, um papel inferior ou acessório. As paixões estão relacionadas aos sentidos, aos desejos e às necessidades do corpo. Já a ideia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza, sendo o corpo humano também natureza, elemento da *physis*, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo (NÓBREGA, 2008 *apud* PEREIRA; SILVA, 2008, p. 5).

Na declaração seguinte, a depoente, ao longo de sua experiência, tem observado que as crianças estão ingressando nas escolas com deficiência de várias etapas do desenvolvimento de coordenação motora e de questões emocionais, aspectos esses que dificultam a aprendizagem dos educandos.

Atualmente as crianças estão vindo para a escola sem noção de espaço, de lateralidade, de psicomotricidade mesmo. A gente está fazendo mais trabalhos lúdicos para que as crianças tenham essa noção. Quando a mesma não tem esse lado desenvolvido, tem dificuldades para a escrita, para a leitura, e dificuldade para se organizar na sala de aula. Mas ao mesmo tempo, com esse monte de avaliação na escola, Prova Brasil, Pró-Alfa, a gente acaba priorizando o conteúdo e deixando o lúdico para trás. A gente não tem muito tempo para brincar (docente Clarice).

Percebe-se neste depoimento que, aparentemente, a depoente tem uma visão da criança na perspectiva de totalidade e da relevância do lúdico para a aprendizagem. Entretanto, mesmo ciente disso, vê-se pressionada a priorizar a dimensão cognitiva. De acordo com a teoria walloniana, abordada anteriormente, o ato mental se desenvolve a

partir do ato motor e o desenvolvimento infantil ocorre em etapas. Assim, é fundamental a compreensão das fases deste desenvolvimento, sobretudo das dificuldades inerentes a cada etapa, que são expressas no comportamento do educando. Considerando isso, será um equívoco a escola separar a dimensão cognitiva de outras dimensões do ser, uma vez que o desenvolvimento infantil é um processo que se desenvolve simultaneamente no corpo e no psíquico, sendo tais instâncias indissociáveis. Conforme Alves (2008), “é o conhecimento do corpo vivido no próprio corpo, que nos possibilita compreender nossa própria existência” (ALVES *apud* PEREIRA; SILVA, 2008, p. 57). Neste sentido, o corpo é um veículo de comunicação com o mundo. É a partir das sensações que percebemos e damos sentido ao mundo.

Analisando as declarações das entrevistas e as minhas observações, concluí que o lúdico está presente e valorizado na prática pedagógica da escola pesquisada. Entretanto, é concebido como atividade de recreação ou como jogo pedagógico e muito mais como uma estratégia no processo de alfabetização e letramento. Assim, com todo o empenho do corpo docente em oferecer atividades lúdicas para os seus educandos, ainda predomina uma visão dicotômica que separa as atividades intelectuais de outras atividades desenvolvidas na escola.

5.1.2 O jogo psicomotor relacional – um olhar sob a ótica dos docentes

As docentes das turmas participantes das atividades psicomotoras e outras docentes da escola relataram que não tinham conhecimento sobre a Psicomotricidade Relacional. Duas docentes das turmas mencionadas revelaram que, inicialmente, não tinham noção do desenvolvimento das atividades e das estratégias usadas pela psicomotricista. Segundo o depoimento dessas professoras, o primeiro contato com essa atividade foi de estranhamento:

No início, eu estranhava bastante. Ficava tensa. Achei que não ia dar conta. “Aí meu Deus”, os educandos, vão se machucar. À medida que tinha os combinados, esclarecimentos das regras do jogo com os educandos, eu começava a entender a atividade. A psicomotricista, inicialmente, não me disse nada. E, às vezes, eu perguntava, mas ela parece que me testava. Eu

percebi que ela queria ver a reação dos educandos no jogo, como brincavam (docente Marina).

Este sentimento de estranhamento e angústia manifestado pela depoente ao se defrontar com uma nova atividade, o jogo livre (desconhecia que este tinha regras) reforça a percepção de como a prática pedagógica é centrada nas atividades direcionadas, nas quais o corpo docente seleciona previamente as atividades lúdicas ou, mesmo, cognitivas, direcionando-as sem considerar a questão da autonomia da criança. Em conversas informais, alguns membros do corpo docente, durante o recreio ou em outros momentos, relataram a dificuldade de entender ou, mesmo, de participar da atividade da Psicomotricidade. Assim, o estranhamento da depoente foi desencadeado pela postura da psicomotricista com relação aos educandos, por ser uma atividade diferente da adotada pelo corpo docente em geral. No decorrer das observações das atividades da Psicomotricidade Relacional, notou-se que a psicomotricista, ao contrário do corpo docente, adotava uma postura de parceira das crianças. Brincava com elas, entrava na brincadeira, mas não direcionava estas atividades, como acontece nas atividades cognitivas, cujos objetivos e resultados estão previamente determinados. Ao contrário, a característica das atividades psicomotoras lúdicas é a indeterminação, embora tenha também seus objetivos. Essa indeterminação ou ausência explícita de finalidades está diretamente relacionada com o emocional e a construção de novos sentidos sobre o mundo e a vida, contrariando os agulhões impostos aos seres humanos por diferentes formas de repressão, seja pela escola, família ou vida cotidiana.

Assim é que a Psicomotricidade Relacional alicerçada no jogo livre prima pela autonomia da criança, objetivando a expressão de seus sentimentos, positivos ou negativos. Para cada seção da atividade lúdica, a psicomotricista colocava à disposição das crianças um tipo de material, como bola, bastão de espuma, jornais ou tecidos coloridos. A partir desse momento, os educandos brincavam livremente com o material disponível no dia. Observou-se que o mesmo material adquiria significado diferente para cada educando. Dependia da fantasia do momento. Como apontam André e Anne Lapiere (2002, p. 105), “o mesmo objeto, a mesma atitude, a mesma ação podem ter uma significação muito diferente de uma criança para outra, dependendo do contexto daquilo que precedeu e daquilo que se segue, da história pessoal da criança e de sua etapa de evolução”.

Durante o jogo, como observei, alguns educandos se comportavam de forma mais agressiva; outros, de forma mais calma. Realmente, eles gritavam, corriam, faziam

muito barulho. Enfim, brincavam. Às vezes, havia um educando ou outro que não entrava na brincadeira. Observei que em uma das atividades uma educanda permaneceu sentada no canto da sala, chorando, durante quase toda a atividade. Na verdade, segundo a psicomotricista, ela estava vivendo um momento de angústia, desencadeado por uma situação familiar, mas que na atividade estava conseguindo expressar a sua dor. Momentos depois, percebi que ela conseguiu entrar na brincadeira por iniciativa própria. O seu estado emocional foi assim respeitado.

Como sustentam os psicomotricistas André e Anne Lapierre:

Todas as crianças guardam em si fantasias, esses desejos agressivos, mas para que possam exprimi-los é preciso que o adulto os compreenda e os aceite. As tensões agressivas vão então se resolver num jogo que se tornará cada vez mais simbólico, e a criança vai por isso adquirir progressivamente uma independência que não é submissão cega nem oposição sistemática, mas aceitação ponderada, procura de um compromisso e, se possível, de uma harmonização entre seus próprios desejos com os desejos do outro (2002, p. 67).

O início da atividade observada era marcado com uma música, assim como o seu término. Alguns minutos eram reservados para o relaxamento dos participantes do jogo. Logo depois, os educandos sentavam-se no chão para conversar sobre o seu comportamento durante a realização do jogo. A psicomotricista propiciava um momento de reflexão dos próprios educandos sobre a atividade. Os educandos falavam livremente sobre o comportamento de todos durante a realização do jogo. No caso dos educandos mais agitados, esses permaneciam mais um tempo na sala para se acalmarem antes de retornarem à sala de aula. Neste aspecto, é interessante ressaltar que a psicomotricista durante o momento de reflexão não fazia nenhum julgamento de valor sobre os educandos. Sempre perguntava para o educando se ele já se sentia pronto para retornar à sala de aula. Assim, eram eles que decidiam. Geralmente, isso ocorria rapidamente. Notadamente, observou-se que os educandos estavam se confrontando com uma nova maneira do adulto lidar com eles, ou seja, estavam aprendendo a decidir sozinhos. Segundo Lapierre (1997), a finalidade da atividade espontânea livre do jogo é respeitar as crianças e dar-lhes autonomia.

A depoente Clarice reafirma o sentimento de estranhamento com relação à brincadeira:

A minha primeira impressão quando comecei a acompanhar os meus educandos na atividade da Psicomotricidade foi de angústia.

Eu tinha que ir com os educandos para a sala da atividade e deixá-los brincarem livremente e a gente tem muito de querer norrear o trabalho. Os educandos gritavam muito, eles não conseguiam se organizar. Neste momento eu já queria entrar no meio e organizar e dizer: vocês estão gritando muito. Até que a psicomotricista foi conversando com a gente e explicando que tem que deixar que os próprios educandos compreendam as regras do jogo. Então, você acha que no início da atividade não vai sair nada, era muita bagunça (Docente Clarice).

Nota-se que a questão do controle do corpo ainda é prevalecte na sociedade atual e, portanto, no âmbito escolar. Trata-se de uma herança da concepção racionalista da modernidade na qual se percebem ideais de silenciamento do corpo. Este terá uma posição subordinada e instrumental. O corpo será alvo de cuidados para que não imponha qualquer obstáculo à mente. Como veículo de contato com o mundo dos objetos e intermediário entre a interioridade – a mente – e a exterioridade mundana, será visto sempre com controle e cautela. Por meio das sensações o corpo terá como função fornecer à mente informações do mundo exterior, mas caberá à mente o discernimento sobre a realidade, uma vez que não se pode confiar nas sensações. Dessa forma a mente, por meio da razão, controla os desejos e as paixões. Inicialmente esta subordinação do corpo como imperativo ético moderno ficará restrita apenas à elite. Lentamente se estenderá de forma às mais variadas esferas sociais. Foucault (2008) observa o poder político, social e econômico nos séculos XVII, XVIII e XIX. A modernidade, como propõe o autor, é caracterizada pelas “disciplinas” e “controles reguladores”. Por disciplina denomina os procedimentos do poder em relação ao corpo concebido como máquina. Poder disciplinador articulado entre o poder do Estado e o sistema capitalista. São técnicas de adestramento e docilidade desenvolvidas em diferentes esferas sociais como nas escolas, no exército, nas fábricas, nas prisões, nos hospitais e nas famílias, objetivando tornar os indivíduos dóceis e “espontaneamente” ajustados às funções das forças produtivas da época. Já a segunda expressão diz respeito às intervenções do poder embasado na idéia de corpo-espécie, ou seja, é o poder que se preocupa com as diretrizes da vida para a população, com o que fazer para uma administração do “bem-estar social”. É por esta razão que Paulo Freire (2007), na obra *A Pedagogia do Oprimido*, enfatiza a maneira como os atos de dominação estão presentes nos procedimentos pedagógicos tradicionais da escola e nas formas de transmissão do conhecimento, reiterando as ideias de Foucault.

O silenciamento e o controle do corpo se mostram arraigados na prática pedagógica. A depoente Clarice, assim como as outras docentes da escola, sentia-se

incomodada com a liberdade dada aos educandos durante o jogo. Na verdade, com a “bagunça” citada, que se refere ao barulho que os educandos faziam ao brincarem. No seu depoimento, é explícito o seu desejo de intervenção na atividade. É claro que a sua intenção era a de tentar auxiliar os educandos a se organizarem, pois isso já está incorporado na sua prática pedagógica cotidiana. Entretanto, não podia interferir, pois se tratava de uma atividade realizada por uma outra profissional. Da mesma forma que emerge o sentimento de angústia das docentes diante do novo, observou-se que também no comportamento dos educandos havia uma reação com relação a uma nova postura do adulto. Os educandos, neste sentido, demonstraram certa dificuldade de se organizarem sem o direcionamento da docente, mas pouco a pouco foram se adaptando.

Por outro lado, aquelas docentes que não participaram diretamente das atividades da Psicomotricidade mostraram-se mais resistentes com relação ao desenvolvimento dessas atividades. A declaração da depoente Clarice mostra esta resistência:

O pessoal, corpo docente, via com certo preconceito a atividade da Psicomotricidade. Para o grupo, era tempo perdido, uma bagunça. Até a gente, dependendo do dia, do cansaço, acompanhar os meninos significava ter de suportar aquela barulheira, Não é fácil. Dependendo do material, como, por exemplo, os educandos jogavam jornal para todo lado, aquela poeirada, às vezes, ficava desestimulada. Chegavam lá, os meninos produziam coisas bacanas. Ai, você via que dava resultado. Normalmente, quem está fora acha que é uma bagunça e que não vai resolver os problemas apresentados pelos educandos.

Observou-se que a expressão “bagunça” é recorrente nos depoimentos dos docentes, o que mostra um imaginário negativo em relação às atividades psicomotoras. Dessa forma, os depoimentos expressam uma diferença na maneira de interpretar e valorar as atividades psicomotoras entre as docentes envolvidas e aquelas que não tiveram contato com essas atividades.

Nessa perspectiva, percebe-se o caráter interativo do processo de conhecimento, ou seja, a apreensão do sentido das atividades psicomotoras foi elaborada ao longo de um processo de interação social que envolveu a psicomotricista, as professoras Marina, Clarice e seus respectivos educandos.

Neste sentido, como entende Oliveira (2002), baseado nas idéias de Paulo Freire, não existem interações sociais sem o encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação por meio de alguma forma de compartilhamento, que ele entende como sendo uma forma de construção da realidade que exige a presença curiosa do

sujeito em face do mundo. Isso demanda uma busca constante e disponibilidade do sujeito para o diálogo. Como afirma Freire:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2007, p. 116).

Em suma, as declarações dos sujeitos desta pesquisa estão permeados pelo discurso do outro, revelando que a construção do sentido de uma realidade concreta resulta da interação face a face. É uma ação que depende da presença do outro. De acordo com o pensamento freiriano não existe sujeito pensante sem a coparticipação do outro. Da mesma forma, o sentido da realidade só existe se for compartilhado no emaranhado das interações sociais de um grupo social. Para Freire, “não existe um ‘eu penso’, mas sim um nós ‘pensamos’. É o ‘nós pensamos’ que estabelece o ‘eu penso’ e não o oposto. Nesta coparticipação dos sujeitos é que se dá o ato de pensar e de comunicar” (FREIRE *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 21).

5.1.3 A prática tradicional e uma nova proposta lúdica – desafios e descobertas

Segundo o depoimento anterior da docente Clarice, o corpo docente, inicialmente, não valorava positivamente a atividade da Psicomotricidade. Entretanto, no desenrolar deste estudo, surgiram algumas questões no âmbito da escola. Dentre elas, houve um episódio interessante, que foi a realização de uma reunião, da qual tive oportunidade de participar, com a presença do corpo docente do turno da tarde, da Coordenação Pedagógica, da Direção e da psicomotricista, objetivando esclarecimento e avaliação das atividades da Psicomotricidade desenvolvidas com as duas turmas pesquisadas.

Nesta reunião, a psicomotricista relatou o trabalho desenvolvido com os educandos das duas turmas. A coordenadora pedagógica apontou para o seguinte fato:

“Muitos pais dos educandos dessas turmas estão reclamando da agressividade dos filhos em casa e, por sua vez, não estão entendendo a atividade da Psicomotricidade”.

Na própria declaração da coordenadora ficou explícito que ela apresentava certa dificuldade de entender a atividade e de explicar para os pais seus objetivos. Assim, naquele momento avaliava negativamente a atividade em questão, pois achava que ela não estava contribuindo para a aprendizagem dos educandos. A coordenadora não participou da atividade, portanto, não conseguia dar um sentido a ela. Dizia que tinha vontade de participar, mas que não teve oportunidade, devido ao acúmulo de trabalho.

No relato de duas professoras do turno da manhã, no qual também aconteciam atividades da Psicomotricidade, esta foi avaliada positivamente. Disseram que o comportamento dos educandos tinha melhorado bastante, o que repercutia no processo de ensino-aprendizagem, mas não se podia comparar as turmas da manhã com as duas da tarde, uma vez que os educandos são de faixa etária diferente e mais maduros. Os educandos da manhã são do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Nesta reunião, as professoras das turmas do turno da tarde envolvidas na atividade destacaram em seus depoimentos, os aspectos positivos da psicomotricidade:

Não consigo explicar, mas acho que os educandos melhoram o comportamento após a introdução da Psicomotricidade. Conheci a história de vida dos meus educandos a partir dessa atividade. No início da atividade, fiquei desorientada com o jogo livre. Queria intervir, chamar a atenção do educando, mas não podia. Acho que muitos educandos são agressivos porque não têm carinho em casa (docente Clarice).

No depoimento, notou-se uma sensibilidade da docente para os problemas sociais de seus educandos. Este aspecto é recorrente no depoimento da maioria das professoras. Embora sensibilizadas, as professoras sentem-se impotentes diante dessas questões, o que nos faz pensar que são muitos os fatores que interferem na aprendizagem dos educandos. O contexto extraeducacional interfere diretamente no cotidiano de ensino. Assim, ao longo das atividades da Psicomotricidade, a professora percebeu com mais clareza as questões emocionais e afetivas de seus educandos. De acordo com Lapierre (1997), no jogo livre da Psicomotricidade, as crianças têm a possibilidade de expressar seus sentimentos e amenizá-los por meio da brincadeira. Ao lidar com as suas emoções, os educandos podem apresentar mudança de comportamento na sala de aula e em casa. Isso explica, às vezes, um comportamento mais agressivo.

Neste caso, o psicomotricista traça estratégias para auxiliar a criança a melhorar a sua questão relacional. Muitas vezes, o comportamento das crianças é ignorado pelos professores e pelos pais. Como entendem os psicomotricistas André e Anne Lapierre:

Quanto às dificuldades de relação, raramente se presta a elas a atenção que merecem; a criança agressiva ou agitada, “nervosa”, a criança inibida, voltada para si mesma, medrosa. [...] a criança ansiosa, instável, chorando por nada, e muitos outros comportamentos pelos quais exprime, como pode, seu permanente mal-estar. Tudo isso não abala muito o otimismo dos pais, a confiança que têm no futuro da criança. “Com a idade tudo se arranja!” Efetivamente, na maioria das vezes tudo arranjar-se-á, ao custo da constituição de defesas neuróticas que encontraremos na escola [...] e no adulto (2002, p. 15).

Resguardadas as devidas diferenças de contexto social e cultural entre as sociedades europeia e a brasileira, concordo com os psicomotricistas citados de que é preciso considerar e ficar atento ao comportamento do educando. O que para o adulto pode ser uma simples bobagem de criança, ao contrário, para ela pode ser algo muito sério e sofrido.

Tem dias que há um retrocesso dos alunos. Depois de participarem da atividade, ficam mais agitados em sala de aula. Isso é muito exaustivo para a professora, mas avalio positivamente a atividade. No início, os educandos tinham muitas dificuldades de entenderem e respeitarem as regras do jogo livre. Em sala de aula estão menos agressivos, desde que começou esta atividade com a turma (docente Marina).

A docente Marina tem noções dessas alterações de comportamento dos educandos em sala de aula. Neste sentido, interpreta de forma positiva as atividades da Psicomotricidade. Todavia, a docente explicita a sua dificuldade em lidar com a “agitação”, ou seja, com as emoções dos educandos. Pude perceber um confronto entre a prática tradicional e as atividades lúdicas livres da Psicomotricidade Relacional. A próxima declaração, revela a angústia da docente com relação à “cobrança de conteúdos”, sobretudo depois do resultado da avaliação externa:

Devido ao baixo desempenho de meus educandos no resultado da avaliação externa, Prova Brasil, senti uma cobrança por parte de outras professoras de não estar trabalhando adequadamente os conteúdos. No entanto, a minha turma é constituída por educandos agressivos, com muitas dificuldades de aprendizagem e de disciplina. Mesmo assim, a considero como a melhor turma da escola, pois com todas as dificuldades os educandos avançaram no processo de aprendizagem. Todos estão lendo, com a exceção de dois educandos, um com deficiência auditiva e outro com síndrome de Down. No

ano anterior, muitos educandos não sabiam nem mesmo pegar no lápis (docente Clarice).

Em outro depoimento a depoente revela:

Não basta priorizar os conteúdos. Nem todos os educandos estão preparados para o conteúdo, pois apresentam outros problemas que impedem a aprendizagem. Por isso, acredito que a psicomotricidade pode auxiliá-los (docente Renata).

No depoimento da docente Renata, realizado durante a reunião pedagógica, mencionada anteriormente, percebe-se que a Psicomotricidade contribuiu para a aprendizagem dos educandos. Alguns de seus educandos participam desta atividade em outro turno, o que nos faz pensar que a visão da Psicomotricidade é diferente para as professoras que não tiveram contato direto com a atividade.

Em suma, ao observar e analisar a postura inicial do corpo docente com relação ao contato com a Psicomotricidade Relacional, constata-se certa resistência a ela. Esta resistência está relacionada a uma prática pedagógica tradicional, arraigada na seguinte imagem do aprender: os educandos sentados, disciplinados e o professor como o centro e direcionando as atividades, não permitindo a “bagunça”. Diante de uma nova vertente do conhecimento, percebe-se uma mudança gradativa da postura das professoras que acompanharam as suas respectivas turmas, ou seja, a percepção do processo. À medida que observavam o comportamento de seus educandos e as estratégias usadas pela psicomotricista, compreendiam o propósito da atividade lúdica livre. Neste sentido, o aprender com o outro foi o grande desafio dessas professoras, que, mesmo lidando com os seus sentimentos de angústia e as suas incertezas, não colocaram nenhum tipo de obstáculo ao desenvolvimento das atividades lúdicas com os seus educandos. Para tal, houve uma disponibilidade dessas professoras, que demonstraram uma postura flexível e maleável. Como entende Lapierre (1997), na atividade do jogo lúdico com as crianças, a disponibilidade intelectual e corporal do adulto é imprescindível.

5.1.4 Apropriação de um novo conhecimento

Ao longo das observações e dos depoimentos, pôde-se perceber que algumas docentes permaneceram céticas e reticentes com relação às atividades

psicomotoras desenvolvidas na escola, sobretudo aquelas que não acompanharam diretamente estas atividades. Todavia, as professoras que acompanharam as suas respectivas turmas nas atividades da psicomotricidade, gradativamente, foram mudando de postura e se apropriando de alguns conhecimentos desta atividade, como apontam as declarações abaixo:

No início, quando comecei a acompanhar a minha turma, eu até levava prova para corrigir durante as atividades psicomotoras. No final, eu já queria rolar junto com eles, brinca. Participei de algumas brincadeiras ajudando as crianças com os tecidos, amarrava-os no corpinho deles, fazia tranças nos cabelos das meninas [...] Pessoalmente eu tive muita disponibilidade de repensar muita coisa e de analisar a comunicação corporal. Hoje, tenho clareza de que o educando diz muita coisa com o olhar, o jeito de se comportar. Esta semana percebi que uma menina mente. O jeito como usa as mãozinhas, o cabelo. O corpo fala. A atividade ajudou a clarear essas questões (docente Marina)

A depoente Marina, a partir da percepção do processo das atividades psicomotoras, observou mais o comportamento de seus educandos tanto na participação do jogo livre quanto em sala de aula, mudando a sua postura passiva, mais distanciada para uma postura mais ativa, ao longo das atividades. Pouco a pouco, foi-se apropriando de alguns conhecimentos desta atividade. A questão corporal e a comunicação foram um aspecto refletido, que passou a ser considerado no cotidiano de sua prática pedagógica. No entanto, para se apropriar de um novo conhecimento é preciso desejá-lo. Com explica André e Anne Lapierre (2002), a dinâmica do jogo livre não é algo que se aprende em livros. É necessário vivenciá-lo para dar-lhe um sentido, pois, à primeira vista, parece uma atividade anárquica para aquele que não conhece os seus objetivos. Aliás, para qualquer atividade lúdica é necessária uma disponibilidade corporal do indivíduo. Essa disponibilidade não faltou para a professora Marina. Outro aspecto importante revelado por esta docente diz respeito à mudança de sua postura em relação ao comportamento agressivo de seus educandos:

Antes das atividades psicomotoras, eu ficava tensa com os educandos quando eles brigavam. Tinha vontade de xingá-los, de colocá-los de castigo. Depois, o que eu fazia quando brigavam era acamá-los. Um dia, eu consegui abraçar um educando, olhar bem nos olhos dele e dizer: “Calma, eu vou ajudar-lhe”. O problema da agressividade muitas vezes está ligado aos problemas familiares. Hoje, eu vejo que quando a criança está agressiva não adianta respondê-la também com agressividade. É pior. A escola é um dos poucos lugares em que a criança é respeitada (docente Marina).

O educando ao qual a depoente se refere na declaração acima apresentou um comportamento bastante agressivo nas relações com os colegas e com as professoras, como observado ao longo das atividades psicomotoras. Ao mesmo tempo, também se percebe uma instabilidade das professoras para lidar com essa questão. Obviamente não é tarefa fácil, principalmente quando se trata de uma turma com uma média de 25 educandos. Embora seja difícil, a professora Marina conseguiu mudar a sua postura. Neste sentido, as atividades psicomotoras contribuíram para que ela entendesse os conflitos dos educandos, que muitas vezes são manifestados em comportamentos agressivos. Assim, neste aspecto, são explícitos os objetivos e a aplicabilidade da Psicomotricidade à educação escolar, como apontam os psicomotricistas estudados:

Nosso objetivo em psicomotricidade relacional é o de detectar, à medida do possível, os sentimentos conflituais reprimidos no inconsciente que provocam perturbações na vida afetiva e relacional da criança. Esses sentimentos se expressam espontaneamente no jogo, e de maneira mais autêntica se o adulto o favorece. Entrando ele também no jogo não verbal (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 107-108).

Da mesma forma, observa-se a mudança de postura da docente Clarice no decorrer do desenvolvimento das atividades psicomotoras, sobretudo no que diz respeito ao contato corporal com seus educandos. Durante as minhas observações, tive a oportunidade de acompanhar essa mudança. Nas *primeiras* seções das atividades psicomotoras, a professora permanecia sentada na sala da atividade observando, uma vez que somente a psicomotricista podia conduzir e intervir na atividade, assim como brincar com os meninos. É interessante ressaltar o aspecto físico da professora Clarice. Trata-se de uma mulher jovem e muito elegante. Inicialmente, permanecia de óculos de sol e de saltos altos observando os educandos jogarem. Mas, à medida que compreendia a atividade, foi modificando paulatinamente a sua postura emocional e corporal. Ao final das atividades, por iniciativa própria, começou a participar do momento de relaxamento. As atividades sempre tinham um momento para que os educandos relaxassem e se organizassem emocionalmente após a brincadeira. A docente, então, cantava suavemente para os educandos, descalça, deitava-se no chão junto com eles, acariciando-os. De acordo com a depoente, ela sempre gostou do contato corporal com seus educandos:

Eu sou uma professora que gosto de contato físico. Gosto de abraçar, de pegar no colo e de beijar os meus educandos. Senti muito à vontade nas

atividades corporais lúdicas. Eu brincava, relaxava com eles. Deitava no chão, ficava descalça igual aos educando. Ficava acariciando-os, pegava o cabelo, pegava as suas mãozinhas Eles queriam ficar perto de mim. Ficavam mais seguros. Era muito legal. [...] Comecei a participar do momento de relaxamento no final mesmo. Antes eu só assistia (docente Clarice).

De acordo com a depoente, o contato corporal faz parte da sua prática pedagógica cotidiana. Conforme observado, este contato foi intensificado nos momentos do relaxamento das atividades motoras. Isso nos remete à questão do corpo na modernidade. O corpo é econômico, fator de expressão de estética, mas não de afeto. A tirania do corpo leva as pessoas a submeter o corpo a atrocidades para alcançar um padrão de beleza propagado pela mídia que enfatiza os corpos atraentes e jovens. É um mote para aumentar o consumo de beleza. Como entendem Jardim e Santana, os conceitos de imagem corporal e esquema corporal são abordados por diversas áreas do conhecimento, buscando implicações tanto fisiológicas e psicológicas quanto socioculturais. No devir histórico, o ser humano foi modificando a sua relação com o corpo. No contexto atual, “o corpo da mídia é um corpo desubjetivado, um corpo mercadoria, embalagem, objeto corpo vitrine. Enfim, um corpo imagem e como tal infalível” (JARDIN; SANTANA, 2007, p. 230).

As autoras citadas vinculam à imagem corporal — a forma como o sujeito se percebe e se sente em relação ao seu corpo — vários sintomas da atualidade, como bulimia, anorexia, vigorexia, compulsão por plásticas e tratamentos comésticos. O efeito da insatisfação subjetiva potencializa também o uso de drogas, lícitas e ilícitas. Diante desse quadro atual, estas autoras postulam a práxis da Psicomotricidade Relacional como um recurso para a reconstrução da imagem corporal do sujeito, buscando alcançar um equilíbrio psicomotor. A Psicomotricidade Relacional concebe o sujeito em sua globalidade, orgânico, afetivo, cognitivo e social. O corpo é o integrante dessas dimensões.

A docente Clarice, assim como a docente Marina, mostrou-se disponível para adquirir contribuições das atividades psicomotoras, como também adotou uma postura de parceira dos educandos durante os momentos de relaxamento, e não mais uma atitude condutivista exercida pelos professores. Além disso, passou a incluir mais o lúdico em sala de aula, e não mais de forma direcionada. Em alguns momentos, permitia que as crianças brincassem com os seus brinquedos, de acordo com os desejos de cada uma. Foi uma mudança importante, mas não representou uma ruptura com o dualismo corpo e mente.

De acordo com o depoimento da Direção, as atividades psicomotoras foram positivas:

A princípio, a atividade psicomotora era compreendida como apenas mais um momento da escola. A partir dos relatos das professoras das turmas, da psicomotricista e da oportunidade de observação das docentes que eventualmente substituíam as docentes envolvidas na atividade, o trabalho passou a ser compreendido como de extrema relevância para toda a escola, pois lidamos com educandos que apresentam as mais diversas dificuldades em todas as turmas (diretora).

Um aspecto levado em conta, durante as minhas observações foi o empenho da Direção em facilitar e apoiar o desenvolvimento das atividades psicomotoras, mesmo diante da resistência de algumas docentes. Cabe ressaltar que essa resistência não foi propriamente contra a realização dessas atividades, mas está relacionada à falta de atribuição de sentido a elas. No depoimento da diretora, fica claro que há uma valoração positiva das atividades da Psicomotricidade, principalmente com relação à melhoria decorrente das dificuldades de aprendizagem e de relacionamentos dos educandos. Entretanto, mais uma vez percebe-se a visão do lúdico como controle de disciplina.

Assim, considerando os depoimentos e as condições em que foram realizadas as atividades psicomotoras, acredito, de fato, que estas atividades contribuíram para ampliar a visão das professoras que acompanharam diretamente as referidas atividades para a relevância dos seguintes aspectos: do lúdico, não apenas como brincadeira, mas também como um facilitador que permite às crianças manifestarem seus prazeres e desprazeres; a compreensão das atitudes agressivas e outras dos educandos, que interferem na aprendizagem; a reflexão sobre uma nova postura de como lidar com os educandos dando-lhes mais autonomia; e a importância de se considerar o educando em suas dimensões afetiva, motora, cognitiva e emocional. Neste caso, penso que a grande contribuição das atividades psicomotoras foi a questão da relação com o Outro, aspecto central da Psicomotricidade Relacional. Para Lapierre (1997), o eixo central da Psicomotricidade Relacional é a primazia da relação com o outro, diz respeito ao afetivo, o que envolve consciente e inconsciente, objetivando auxiliar o indivíduo nas suas estratégias relacionais.

5.1.5 A contribuição das atividades psicomotoras para o crescimento dos educandos

No início das atividades psicomotoras realizadas na escola em questão e de acordo com os depoimentos do corpo docente, o perfil das duas turmas caracterizava-se pelas seguintes questões manifestadas em sala de aula: indisciplina, dificuldades emocionais e de aprendizagem. Durante as sessões da Psicomotricidade Relacional, observei que, à medida que as crianças brincavam com a psicomotricista, com os objetos e com os colegas, essas questões emergiam sem que os próprios educandos tivessem consciência delas. O desafio então colocado para a psicomotricista foi o de auxiliá-los em suas estratégias relacionais e, dessa forma, contribuir para o crescimento geral deles. Os depoimentos nos revelam que para o corpo docente a Psicomotricidade Relacional, de modo geral, foi positiva para o corpo docente.

A Psicomotricidade ajudou bastante os educandos. O educando Marcelo durante as atividades psicomotoras, só corria e agredia. Ele não conseguia envolver-se nas brincadeiras com os colegas e com os objetos. É um educando carente, com muitos problemas emocionais, familiares e um relacionamento difícil. Um dia, a psicomotricista pediu para ele desenhar. A atividade deste dia foi o trabalho com o desenho livre. Marcelo embolou o seu desenho dizendo que aquilo era “lixo”. Então, a psicomotricista falou para ele que ia guardar aquele lixo, pois para ela era algo muito importante. Marcelo ficou surpreso com a atitude da psicomotricista, uma vez que acha que ninguém valorizava o que fazia. Foi somente no final das atividades que o Marcelo começou a ser criativo. Acredito que a psicomotricista ajudou muito este educando. O educando foi alfabetizado, mas continuou com muitos problemas emocionais (docente Marina).

No decorrer das atividades psicomotoras, as atitudes do educando Marcelo foram um desafio para a psicomotricista. Foi observada uma agressividade no seu modo de agir e de se relacionar com os colegas e os adultos. De um lado, aparentemente, Marcelo expressava uma personalidade muito frágil; de outro lado, por meio da sua agressividade, demandava afeto dos adultos e dos colegas. Como bem entende Lapiere (1997), a agressividade é uma das maneiras de algumas crianças manifestarem o seu mal-estar, o que parece ser o caso de Marcelo, pois, segundo depoimentos e observações, é uma criança com muitos problemas familiares, o que repercute em suas atitudes na escola. Assim, as dificuldades de aprendizagem dos educandos, geralmente,

estão vinculadas a questões relacionadas a conflitos não resolvidos na primeira infância, etapa importante para o desenvolvimento do indivíduo. São conflitos inerentes às etapas da evolução infantil, que podem causar, em algumas crianças, fixações em determinadas etapas, dificultando o seu desenvolvimento psicológico, como apontam os psicomotricistas citados a seguir.

Essa fragilidade afetiva é sequela de problemas não resolvidos na primeira infância, recalcados no inconsciente e que se reatualizam nas situações do presente. Os psicanalistas e psicoterapeutas dirão que todos os problemas psíquicos, neuróticos, psicóticos e caracteriais da criança e do adulto originam-se fundamentalmente na primeira infância. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 11).

Para os psicomotricistas citados, a primeira infância é importante para a estruturação da personalidade da criança. As primeiras experiências constituem a base para a personalidade, o modo de agir, de reagir, diante do meio humano e dos objetos. Daí a importância do “diálogo tônico”, enfatizado pela teoria walloniana, ou seja, a qualidade da relação estabelecida entre a criança e aquele que cuida dela. As marcas dessas relações, positivas ou negativas, são impressas no inconsciente, repercutindo no modo de ser do indivíduo. Estas impressões são usadas como modelo de referência para todas as relações futuras estabelecidas pelo sujeito ao longo de sua vida. Assim, de acordo com a concepção walloniana, toda criança passa por um processo de maturação psíquica, marcada por etapas. Mas, ao mesmo tempo, cada uma é singular, pois a história de vida é pessoal e determinada pela relação com o meio e os outros. Dessa forma, a Psicomotricidade Relacional visa retomar a história de vida afetiva da criança ou do adulto por meio das atividades lúdicas livres, auxiliando o indivíduo a se reestruturar emocionalmente.

Apesar dos problemas relacionais, Marcelo, na última sessão da Psicomotricidade, conseguiu envolver-se na brincadeira, criando um personagem com os tecidos coloridos. Foi um momento de muita emoção para os adultos presentes. Obviamente, dentro de seus limites, verificou-se uma pequena evolução deste discente. Constata-se, assim, que por meio do lúdico é possível uma criança desviar as suas pulsões agressivas para a criatividade. De acordo com André e Anne Lapiere (2002), a agressividade é importante para o desenvolvimento do processo de individualização da criança e necessário à busca da identidade. Por volta dos dois e três anos ocorre a primeira crise de identidade. É a fase de dominação, de oposição ao desejo do adulto. A

criança agride inconscientemente o adulto. Como já foi dito antes neste estudo, algumas fases do desenvolvimento infantil podem ficar bloqueadas, fixadas, emergindo no jogo livre. Neste sentido, foi observada também a evolução de uma outra criança bastante agressiva, conforme a declaração da própria depoente:

A educanda Alice é uma criança agressiva e que chora muito. Liderava as meninas da turma. Fazia “gato e sapato” das maiores. A gente sabe da história de vida dela: muitos problemas familiares. Em casa, também é sem limite. Considerando-se que até pouco tempo era pré-silábica, no processo de alfabetização avançou, mas com um comportamento muito difícil, exigindo do adulto uma postura firme para lidar com o seu modo de ser (docente Marina).

De fato, observei a agressividade da educanda Alice durante todas as atividades da Psicomotricidade e em alguns momentos em sala de aula. Ela manipulava constantemente as outras discentes, inclusive as maiores, principalmente duas educandas que se submetiam, mais do que as outras, aos seus desejos. Dificilmente Alice respeitava as regras do jogo, e desafiava a psicomotricista de forma agressiva. Presenciei crises de choro desta menina, que não admitia ser contrariada. Gritava, xingava, esperneava. Em alguns momentos, a psicomotricista separava Alice das outras crianças, objetivando tanto possibilitar mais autonomia para as outras meninas como ajudar Alice a lidar com o limite. Alice também desafiava a sua professora, que, muitas vezes, por conta deste comportamento hostil da educanda, ficava desvitalizada com a carga emocional negativa vinda da menina. Realmente, a educanda Alice demonstrava pelo seu modo de agir a necessidade de dominar. Segundo relato do corpo docente, Alice é uma criança muito protegida em casa, e, por isso mesmo, imatura. A natureza da relação agressiva pode estar vinculada à qualidade da relação “fusional”. “Uma mãe demasiadamente possessiva e superprotetora, pode suscitar na criança um desejo agressivo de liberdade. Essas pulsões agressivas primárias persistem no inconsciente” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 54).

Estas pulsões agressivas manifestam-se nas atitudes da criança ou do adulto. Mas, geralmente, essas agressões são minimizadas quando simbolizadas por meio da brincadeira, do desenho, enfim, da criatividade. Com muita resistência e dificuldade, Alice conseguiu, lentamente, melhorar as suas relações na escola e controlar-se um pouco mais. Entretanto, em muitos momentos ela teve que lidar com as suas frustrações, suas angústias, o que demonstra que as vivências lúdicas, não se constituem somente de momentos prazerosos. As atividades da Psicomotricidade abordam essencialmente as

relações afetivas, não dissociando o corpo do inconsciente. Da mesma maneira, foi observado com relação às outras meninas muito dependentes de Alice, gradativamente, que foram adquirindo mais autonomia e se aproximando das demais, se socializando.

No depoimento da docente Clarice também é recorrente a contribuição das atividades psicomotoras com relação à disciplina, à socialização, à aprendizagem e, sobretudo, à questão relacional. Entretanto, é preciso ressaltar que nem todos os problemas dos discentes apontados pelo corpo docente foram resolvidos ou superados.

Nas brincadeiras da Psicomotricidade, eu tinha casos gritantes com relação ao controle do corpo, como o educando Rafael. Ele não conseguia se relacionar com os outros colegas sem agressividade. Mas depois começou a mudar um pouco. Antes, usava o corpo para agredir. As atividades psicomotoras ajudaram a amenizar a sua agressividade (docente Clarice).

Pude perceber que as atitudes de Rafael foram marcadas pela agressividade durante as brincadeiras. Paulatinamente, por meio do jogo simbólico da Psicomotricidade Relacional, ele foi aprendendo a controlar mais um pouco o seu corpo, os seus gestos agressivos desferidos contra os seus colegas, como bater e empurrar. Embora a agressividade de Rafael tenha diminuído, ele continuou apresentando um comportamento muito hostil, o que nos faz pensar que, talvez, a continuidade dessa atividade no âmbito escolar pudesse ajudá-lo um pouco mais. Isso nos faz pensar também nos próprios limites da Psicomotricidade e da escola na resolução das questões sociais.

Outro tema recorrente nas declarações diz respeito às dificuldades de contato corporal dos educandos:

Muitos educandos que tinham dificuldade de demonstrar carinho, de contato corporal, conseguiram superar essas dificuldades aproximando mais corporalmente da gente e dos colegas (docente Clarice).

A Psicomotricidade Relacional, por meio do jogo livre, prima pela relação Eu-Outro, pela relação tônica entre o adulto e a criança, objetivando uma comunicação corporal. Nas observações das primeiras sessões das atividades psicomotoras na escola pesquisada, diante de uma nova postura do adulto, a psicomotricista, que não impunha nada, reconhece que predominava em muitos educandos uma timidez com relação ao contato corporal. Esta fase, chamada de “inibição”, é comum no início das sessões da Psicomotricidade (LAPIERRE; LAPIERE, 2002).

Gradativamente, os educandos foram adquirindo mais confiança no ambiente do jogo e se permitindo o contato corporal. Para alguns educandos isso ocorreu rapidamente, mas para outros foi um processo mais lento. Assim, a psicomotricista, por meio da abordagem da atividade lúdica, conseguiu estabelecer uma comunicação não verbal com as crianças e de acordo com as dificuldades individuais de cada uma. Dessa forma, pode-se inferir que, na educação escolar tradicional, o corpo é concebido de forma mecanicista, considerando-o como funcional e instrumento do conhecimento, e não como um corpo afetivo, veículo de comunicação com o Outro. A comunicação verbal é importante, mas ela é mais consciente, estando mais próxima do racional, do intelectual. Já a linguagem corporal é mais espontânea, uma vez que não está totalmente controlada pela zona do córtex cerebral. O corpo emite mensagens, em grande parte, inconscientes, por meio dos seus gestos, atividades e tensões tônicas. “Diante do olhar do outro, nosso corpo não para de falar, não deixa de comunicar” (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 107).

A Psicomotricidade Relacional, por meio do jogo livre e simbólico, tem como propósito estabelecer um diálogo não verbal, propiciando a expressão dos sentimentos conscientes ou inconscientes. O psicomotricista precisa estar atento à ansiedade da criança manifestada pelo seu tônus e pela sua postura. Dessa forma, o psicomotricista decodifica e dá sentido à linguagem corporal, buscando estratégias de intervenção. Sendo as crianças mais sensíveis à percepção não verbal, quanto mais precoce forem dirigidos os esforços de profilaxia melhor será para amenizar os conflitos relacionais das crianças.

A questão do desenvolvimento da autonomia das crianças também aparece na declaração:

Meninas que eram muito mimadas em casa, tratadas como bebês, no início das atividades não sabiam como agir diante das atividades da psicomotricidade. Então, começaram a ficar mais independentes. [...] Também os meninos que eram muito dependentes dos colegas ou que davam muitos problemas de disciplina, conseguimos trabalhar com eles positivamente. É lógico que nem todos os problemas foram sanados; outros, sim, também evoluíram e ficaram mais autônomos (docente Clarice).

Percebe-se que, diante de uma atividade livre sem o direcionamento das professoras, as crianças mais imaturas e dependentes apresentaram mais dificuldades de agir e de reagir, pois estavam acostumadas a depender dos pais, do adulto, da professora ou, mesmo, dos colegas. Como as atividades psicomotoras eram livres, estas crianças

foram gradativamente aprendendo a reagir. Portanto, auxiliadas pelas estratégias utilizadas pela psicomotricista, aprenderam a ser mais independentes. Diante da imposição do desejo do adulto, a criança reage como sujeito de direito e de muitas maneiras como agressividade, indisciplina, apatia e desinteresse pelas atividades escolares. Vale enfatizar que mesmo não tendo uma formação em psicomotricidade o professor pode se sensibilizar para o seu educando, buscando para isso conhecimento sobre a importância do afeto, do sensível e do motor na aprendizagem.

Além dos aspectos da socialização e da disciplina, a questão da aprendizagem também aparece nos próximos depoimentos:

Os educandos participaram das atividades da Psicomotricidade em 2008. Neste ano, 2009, houve uma real demonstração da relevância das atividades psicomotoras, pois os educandos conseguiram melhorar a concentração, a aprendizagem e a socialização, ou seja, um crescimento geral (docente Fênix).

A depoente concluiu que os discentes foram mudando positivamente. Apesar de não ter acompanhado as atividades psicomotoras em sala de aula, percebeu algumas mudanças. Todavia, em conversas informais, revelou que, mesmo com o avanço desses discentes, considerava a turma ainda com muitos problemas de comportamento e de aprendizagem. Assim, a depoente mostra que a Psicomotricidade tem limites, apesar dos ganhos obtidos.

A Psicomotricidade facilitou a concentração dos educandos. Eles conseguem se concentrar mais naquilo que estão fazendo. Às vezes, vinham muito agitados das atividades psicomotoras. Dependendo da atividade do dia, era difícil controlar os educandos. Entretanto, no decorrer da semana percebia o reflexo das atividades. Eles ficavam mais autônomos, tinham mais interesse em estudar. Acho que eram muito infantis, e o amadurecimento deles foi visto nitidamente através da resolução de conflitos, através da exposição dos seus desejos. Eles conseguiram também, trabalhar isso em sala de aula (docente Clarice).

A depoente destaca a relação entre as atividades psicomotoras e a autonomia das crianças. A Psicomotricidade é uma ciência que prima pela autonomia do sujeito. Entretanto, no contexto da sociedade contemporânea, este aspecto torna-se um grande desafio tanto para a Psicomotricidade quanto para a educação escolar. Os indivíduos são submetidos ao controle do discurso, da expressão corporal. Dessa forma, os sentimentos e as emoções são reprimidos, valorizando-se excessivamente a racionalidade, herança do dualismo que separou as instâncias corpo e mente, ainda predominante nos dias

atuais. A Psicomotricidade Relacional e a Psicanálise buscam, por métodos diferentes, minimizar o efeito negativo do discurso de Outrem. Estas duas abordagens consideram a dimensão pulsional e erógena do corpo, corpo este marcado pela história afetiva e dos desejos do sujeito. A autonomia a que se refere a Psicomotricidade Relacional é no sentido de proporcionar, por meio da atividade lúdica livre, a expressão dos sentimentos, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, objetivando ajudar o sujeito a lidar com o prazer e o desprazer e, dessa forma, a conquistar mais confiança em si mesmo, libertando-se, com responsabilidade, das repressões impostas pela sua relação com o meio social e o cultural. As atividades psicomotoras são marcadas por momentos de liberdade. São momentos em que a criança integra elementos de motricidade global, ou seja, elementos motores, afetivos e mentais, passando a se conhecer mais e a ter mais confiança em si mesma e nos outros.

De acordo com os depoimentos do corpo docente e das observações das atividades psicomotoras para o crescimento dos educandos, é possível concluir que estas atividades contribuíram para melhorar a disciplina, a autonomia, a socialização, a aprendizagem e, sobretudo, a questão relacional. Este último aspecto é recorrente nas declarações. Verifica-se, assim, que a Psicomotricidade Relacional busca, profilaticamente, propiciar um espaço para as crianças expressarem seus desejos, sentimentos e conflitos por meio das atividades corporais lúdicas livres e das estratégias utilizadas pela psicomotricista. A partir destas atividades psicomotoras, as crianças aprendem a lidar com as suas emoções, com o prazer e com o desprazer, permitindo-lhes amenizar as dificuldades relacionais e de aprendizagem. Em seus fundamentos teóricos e práticos, a Psicomotricidade Relacional postula a relevância da expressividade humana para o desenvolvimento humano e uma eminente unidade entre a motricidade e inteligência, ação e pensamento.

Wallon (2008) enfatiza que a criança vai do “ato ao pensamento”. À medida que automatiza os processos motores, desenvolve outras capacidades, como a linguagem, o pensamento e a aprendizagem. O período sensório-motor é uma fase importante, uma vez que é por meio da vivência corporal que a criança adquire conhecimento e autonomia sobre o meio humano e o físico. Tanto na concepção walloniana quanto na abordagem da Psicomotricidade Relacional o ser humano é concebido na sua unidade. Portanto, será um equívoco na educação escolar priorizar as atividades intelectuais em detrimento das atividades corporais. Assim entende Wallon:

É contra a natureza tratar a criança fragmentamente. Em cada idade ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em metamorfose. Por ser feita de contraste e de conflitos, sua unidade, será ainda mais suscetível de ampliação e de enriquecimento (WALLON *apud* GALVÃO, 2002, p. 122).

De acordo com Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre por etapas. A partir dos 6 anos, idade escolar, o interesse da criança volta-se para as coisas. A escola, como um meio social, desempenha importante papel no desenvolvimento da criança. “As vicissitudes da vida escolar vão possibilitar a diferenciação da personalidade da criança. Até então engastado na constelação familiar” (WALLON *apud* GALVÃO, 2002, p. 121).

No período entre os 7 e os 12 anos, com relação ao desenvolvimento intelectual, a criança se aproxima da objetividade, da percepção e do pensamento dos adultos. No que se refere ao aspecto social, ela adquire mais autonomia das “constelações puramente afetivas”. É capaz de ampliar as relações com os seus pares humanos. Assim, de acordo com as ideias wallonianas, a família é um grupo importante para o desenvolvimento infantil. Este grupo social deixa marcas que determinam as condutas sociais das crianças. Todavia, a família não se constitui como um único modelo de relações. No decorrer de sua existência, o indivíduo, por ser eminentemente social, poderá entrar em contato com diversos grupos sociais, outros modelos (WALLON, 1986).

Um dado relevante surgido no decorrer da pesquisa foi o de que os discentes das duas turmas pesquisadas ingressaram na escola em 2007, no 1º Ciclo, com 6 anos. Eles não passaram pela educação infantil, etapa importante para a socialização da criança, o desenvolvimento motor e a adaptação ao espaço escolar. Este dado nos ajuda a compreender, em parte, o perfil dos educandos dessas turmas. Isso, explica, de alguma forma, as dificuldades de alguns educandos no processo de adaptação escolar. Assim, pode-se inferir que o lúdico é importante para o desenvolvimento infantil, como já foi demonstrado nesta pesquisa. Alguns educandos, como nos revelaram os depoimentos, são imaturos e dependentes. Seguindo as ideias wallonianas expostas anteriormente, é de vital importância considerar as etapas do desenvolvimento infantil, com a finalidade de compreender as atitudes e os limites dos educandos. O desenvolvimento infantil não é linear, contínuo; ao contrário, pode ser comparado com um movimento pendular, que oscila entre dois polos. Neste sentido, as etapas são marcadas de conflitos, de contraste, e cada criança é singular.

Outro aspecto que deve ser considerado nesta pesquisa são os limites da Psicomotricidade Relacional. Nos depoimentos e observações, está explícita a evolução das crianças. Entretanto, apesar das contribuições, os desafios e os limites da psicomotricista, assim, como os do corpo docente, consistem em lidar com o contexto social dos discentes. Nas atividades psicomotoras, muitos dos conflitos relacionais dos educandos que emergiram ao longo das sessões estão vinculados aos problemas familiares, sobre os quais professoras e psicomotricista não conseguem atuar, uma vez que nem tudo pode ser mudado no contexto do educando. Isso nos instiga a pensar nos desafios e nas condições da escola pública para lidar com o contexto familiar e com a cultura cotidiana, aspectos que interferem na aprendizagem dos educandos.

Considerando os próprios limites da escola na resolução destas questões, acredito que ainda permanece atual o pensamento walloniano que, segundo Galvão (2002), concebe uma escola engajada, que reflita sobre as questões sociopolíticas, uma vez que a instituição escolar não é isolada da sociedade e da cultura. Isso requer uma prática pedagógica voltada para a integração das dimensões social e individual. Neste sentido, podemos pensar uma escola não apenas como lócus de transmissão de conhecimento, mas voltada para uma educação integral, na perspectiva da totalidade do ser e para a formação da cidadania.

Outro fato a ressaltar é a fragilidade da interação das atividades psicomotoras com as demais atividades desenvolvidas na escola. Na verdade, de acordo com as declarações, a visão do conhecimento da Psicomotricidade, da apropriação deste conhecimento e a sua contribuição para o crescimento dos educandos restringiu-se mais às duas professoras-referência das duas turmas que participaram das atividades. Uma das dificuldades é a própria organização do tempo escolar, que não permite encontros com todo o corpo docente para a discussão da proposta pedagógica da escola. As reuniões limitam-se às professoras da mesma etapa do ciclo. Esporadicamente, acontecem reuniões com a participação de todos. Na educação escolar, é imprescindível um tempo para a organização e a reflexão da prática docente.

Vale salientar, mais uma vez, que os depoimentos do corpo docente não revelam uma verdade absoluta, mas uma visão parcial das atividades psicomotoras desenvolvidas na escola em questão. A verdade é sempre relativa, pois, neste estudo, foi levado em consideração que trabalhamos com o imaginário das pessoas.

Em síntese, mesmo diante das limitações, percebeu-se que as atividades psicomotoras contribuíram para o processo escolar e ampliaram, sobretudo, a visão

sobre as questões relacionais apresentadas pelos educandos. A educação escolar não é apenas um processo de acumulação de conhecimento; é, sobretudo, uma prática emocional que envolve a relação Eu-Outro.

5.2 O significado das atividades lúdicas para os educandos

Neste item, o objetivo maior foi o de compreender, a partir das minhas observações e de suas declarações, como os educandos perceberam e interpretaram as atividades corporais lúdicas vivenciadas por eles ao longo do ano de 2008. A análise de dados foi organizada de acordo com as categorias abaixo.

5.2.1 A representação da psicomotricista

Os depoimentos a seguir revelam a percepção dos educandos com relação à psicomotricista. Para alguns educandos, ela é uma docente da escola; para outros, elas não pertence ao corpo docente. Todavia, todos eles concebem a psicomotricista como uma pessoa cuja função é a realização de atividades lúdicas com os educandos.

A Isabel é uma professora para brincar com a gente. Ela é muito legal. [...] Nós brincamos de muitas coisas: com os tecidos, os colchões, as bolas grandes. A gente brincava em cima dela. Era muito gostoso (Sofia).

No depoimento da discente Sofia e em outros depoimentos, a representação da psicomotricista é positiva e está associada ao prazer que a criança sente ao brincar e ao contato corporal. Em minhas observações, percebi que os educandos atribuíram grande importância à maneira como a psicomotricista participava das brincadeiras e como se relacionava com eles – ou seja, privilegiando o contato corporal por meio do jogo livre e primando pela relação afetiva. Geralmente, no cotidiano escolar os docentes da escola direcionam e organizam as atividades pedagógicas. Assim, a participação da psicomotricista no contexto das atividades psicomotoras foi algo diferente para os educandos neste cotidiano.

Da mesma forma, constata-se, na prática, a pertinência dos fundamentos teóricos já abordados neste trabalho sobre a relevância do lúdico e da dimensão corporal para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem. Para Lapierre (1997) e Wallon (2008), o contato corporal é fundamental para a comunicação entre o Eu e o Outro, pois o corpo é um veículo de comunicação com o mundo, não sendo uma instância dissociada da dimensão intelectual. O desenvolvimento humano envolve todas as dimensões do ser, o que contraria as concepções que privilegiam o racional em detrimento de outros aspectos do ser humano. Segundo Lapierre (1997), a atividade corporal lúdica é um facilitador desta comunicação, pois a criança sente prazer no movimento e a sua expressão corporal é menos reprimida do que no adulto, o que permite uma comunicação mais autêntica. Portanto, a brincadeira é o meio principal de expressão da criança, de seus sentimentos, conscientes ou inconscientes, positivos ou negativos. A criança por meio da brincadeira relaciona-se com o outro, com o mundo e os objetos.

Como pontua Gonçalves (1990), as práticas escolares trazem as marcas da cultura em que a escola está inserida. O corpo e os sentimentos, tão ignorados e controlados na escola tradicional, revelam uma visão do corpo mais próxima da mecanização do que da humanização, do dualismo corpo e mente. Esta concepção é uma herança da sociedade moderna ocidental imposta pelo modelo capitalista, racionalista, que concebe a atividade corpórea como uma função mecanizada. Para esta autora, a postura corporal do docente e a do discente expressam movimentos que refletem a repressão dos sentimentos, do controle dos afetos, objetivando não revelar nada pessoal e subjetivo. Entretanto, ainda de acordo com Gonçalves, a escola é uma instituição social e um espaço de transformações sociais. Neste sentido, é possível a mudança de uma prática pedagógica tradicional baseada na visão mecanizada do corpo e na priorização de atividades cognitivas abstratas e desvinculadas de experiências sensoriais concretas para um modelo voltado para a integração do sentir, do pensar e do agir, para o crescimento global do indivíduo. Acredito, portanto, que não considerar estas dimensões na educação escolar é uma atitude equivocada, uma vez que o homem é um ser eminentemente subjetivo, afetivo e racional, e que a sua corporeidade não é separada dessas dimensões. Outro depoimento aponta a questão do afeto na representação da psicomotricista:

A Isabel é boa. Ela vinha na escola para a gente brincar. Eu não sei se ela é professora. [...] A Isabel brincava com a gente. A professora, não. A Isabel fazia carinho. Na hora que apagava a luz, a gente deitava no chão e ela abraçava a gente (discente Rafael).

No depoimento acima, fica explícito que para o educando a questão de a psicomotricista ser docente ou não da escola não é relevante. Na percepção dele, a imagem da psicomotricista é a daquela pessoa que brinca e que tem contato corporal e afetivo com os educandos. Da mesma forma, a representação da psicomotricista está ligada às dimensões lúdica e afetiva. Segundo Lapierre (1997), o contato corporal é um meio de comunicação mais autêntico com a criança, uma vez que propicia, por meio de atividades corporais lúdicas, a expressão dos sentimentos da criança que nem sempre são verbalizados na sua autenticidade.

Ao longo do desenvolvimento das atividades psicomotoras, a psicomotricista, geralmente, conseguia estabelecer uma comunicação com os educandos, privilegiando o contato corporal por meio do gesto, do olhar, das atitudes, do toque e do próprio corpo durante as brincadeiras ou, mesmo, no momento de relaxamento, no final da atividade. Nesse momento, ela afagava, abraçava, acolhia os educandos por meio do contato corporal. Percebi que isto era muito prazeroso para os educandos. A Psicomotricidade Relacional enfatiza a relação corporal afetiva entre o psicomotricista e as crianças. Assim, nota-se que houve o estabelecimento de uma comunicação entre os educandos e a psicomotricista, uma relação afetiva por meio do contato corporal. Como apontam Wallon (2008) e Maturana (2004), as emoções são importantes para o desenvolvimento da dimensão cognitiva. Sendo o corpo lócus privilegiado das sensações, das emoções e da comunicação com os outros e com o mundo, a dimensão corpórea não pode ser ignorada nas práticas pedagógicas cotidianas.

O próximo depoimento reforça a imagem positiva atribuída à psicomotricista:

A Isabel é muito legal. Ela dava muitas brincadeiras para a gente. Ela era carinhosa com a gente. A professora também é carinhosa, mas é brava (Discente Renato).

Na representação dos educandos, a psicomotricista é diferente das outras componentes do corpo docente, pois na sua maneira de lidar com eles adota outra postura; ou seja, não é diretiva, nem faz imposições. Há uma valorização da expressão corporal. A Psicomotricidade enfoca o sujeito considerando o seu corpo como lócus

privilegiado da sua relação com o mundo, com o Eu e o Outro. Segundo André Lapierre e Anne Lapierre (2002), a comunicação corporal por meio do jogo livre permite um diálogo mais autêntico de pessoa a pessoa, e não mediado por um jogo de papéis “pedagógicos ou educativos”. É uma relação no plano simbólico que utiliza toda a simbologia implicada no olhar, no corpo, no gesto e na voz, visando à expressão dos desejos e dos sentimentos. Assim, na atividade psicomotora, valorizam-se a expressividade espontânea e a criatividade do sujeito. Diferentemente, no cotidiano escolar da escola tradicional, há uma tendência de valorizar mais o aspecto cognitivo. Conforme Alícia Fernandez (1991, p. 63), “em geral, a escola apela somente ao cérebro, crianças com os braços cruzados, atados a si mesmos”. Neste sentido, a imagem de aprendizagem concebe o docente como o centro da aprendizagem e transmissor do conhecimento e o discente como um receptor passivo.

A Isabel é amiga da professora. Ela brincava com a gente e não xingava. Quando a gente caía, ela adulava a gente, fazia carinho (discente Bruna).

Percebe-se neste depoimento a importância do afeto no cotidiano escolar. A teoria walloniana pontua a relevância de se considerar a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas. A escola precisa voltar sua atenção para os comportamentos dos educandos, suas tensões, seus medos e suas angústias. Por isso, é preciso oferecer um desenvolvimento mais equilibrado, tanto corporal quanto afetivo, partindo do pressuposto de que a criança é um ser de relação, um ser afetivo. Segundo a teoria walloniana, o ser humano nasce como um ser naturalmente afetivo, adquirindo a racionalidade no convívio social. Ao longo do desenvolvimento humano, estas dimensões estão sempre presentes. Portanto, a escola deve levar em conta a questão do afeto como dimensão da aprendizagem sem priorizar o aspecto cognitivo.

A Psicomotricidade Relacional busca romper com o dualismo corpo e mente, que há muito marca a estrutura educacional tradicional, que não leva em conta as experiências vividas no corpo. Outro aspecto observado é o fato de os educandos valorizarem aquilo que também é valorizado pela escola. Neste sentido, a expressão “[a psicomotricista] é amiga da professora” pressupõe-se que a docente valorou de forma positiva a atuação da psicomotricista e que esta atitude refletiu também na interpretação da discente.

5.2.2 O prazer do corpo em movimento – um olhar dos educandos sobre as atividades corporais lúdicas

A partir das minhas observações e dos depoimentos dos educandos, ficou explícito o prazer que as crianças sentiam ao participarem das atividades corporais lúdicas da Psicomotricidade Relacional e como valoravam positivamente esta experiência vivenciada por eles. Todavia, ao longo do desenvolvimento das sessões das atividades psicomotoras, o jogo lúdico livre suscitava nos educandos não só momentos de prazer, como também momentos de angústia.

A Isabel ensinava a gente a não falar palavrão, a não bater no colega (discente Ígor).

No depoimento deste educando, como no de outros, observei que são recorrentes as expressões “não falar palavrão” e “não bater no colega”. É possível deduzir que essas questões devem estar muito presentes no cotidiano escolar e nas relações familiares. A agressividade é um fator que interfere na aprendizagem. Assim, a brincadeira contribuiu para canalizar a agressividade dos educandos para atividades mais criativas, mais saudáveis, amenizando o efeito negativo das pulsões agressivas. O modo de ser, de agir e de pensar é o resultado da história de vida do sujeito, da sua relação com Outrem e do meio social no qual o indivíduo está inserido, como demonstram as teorias freudiana e walloniana, e a da Psicomotricidade Relacional, abordadas neste estudo. Para o depoente, as atividades psicomotoras são importantes, pois ajudam os educandos a controlarem mais os comportamentos agressivos, expressos nas linguagens verbal e corporal. De fato, segundo relato de outros educandos e dos docentes, percebe-se que, paulatinamente, houve a redução da agressividade dos discentes a partir das atividades corporais lúdicas. Por isso, é importante a escola considerar as emoções nas práticas pedagógicas cotidianas e proporcionar atividades que reduzam a “temperatura emocional”, a agressividade, sem a repressão dos afetos, dos sentimentos, mesmo os negativos. Digo reduzir, pois não é possível eliminar os impulsos agressivos, mas, sim, amenizá-los, canalizando-os para atividades que possibilitem aos educandos mecanismos para lidarem melhor com as sua

angústias e os seus desprazeres e que contribuam com o crescimento global do sujeito. Neste aspecto, Stanley Keleman (1996) enfatiza que o sistema educacional – ou seja, a metodologia tradicional – prioriza o conhecimento cognitivo e tolhe os corpos dos educandos. É uma metodologia pautada no controle disciplinar do corpo, no refreamento do toque, da emoção. Assim, o saber transmitido aos educandos não permite o crescimento global do ser humano, o desenvolvimento de suas várias dimensões – afetiva, cognitiva e motora. Para o autor, a formação humana exige “um compromisso emocional”. Dito em outras palavras, o crescimento humano está vinculado à expressividade de nossos sentimentos, e não à sua repressão. Esta expressividade é um processo em contínua maturação, moldando o nosso modo singular de ser.

Crescer é mais do que saber. [...] Nosso foco no cérebro dá surgimento a belas cabeças, pensamentos bem formados e corpos maltratados, com uma amplitude restrita de sentimentos. Ao viver cerebralmente, dedicando nossas energias à reunião de dados e à abstração da experiência, imaginamos nossos sentimentos reduzidos à forma de um corpo de conhecimento impessoal e desapaixonado. Retratamos o mundo como uma máquina sem sentimentos, operando por meio de um sistema de leis e regras, em vez de um universo vivo, em crescimento, autoformativo (KELEMAN, 1996, p. 87).

No depoimento, a seguir, mais uma vez, são recorrentes termos ligados à agressividade dos educandos:

A Isabel inventava brincadeiras boas, e não brincadeiras ruins, como brincar de chutar e bater. Muitos meninos não obedeciam ao “combinado”. Um dia a minha colega até chorou, porque ela estava brincando com os panos, e os meninos estavam chutando (discente Alice).

Neste depoimento, a educanda valora de forma positiva as atividades psicomotoras, porque são brincadeiras “boas”, pois não podem se machucar nem machucar os outros. Constata-se, mais uma vez, que questões relacionadas à agressividade estão presentes no cotidiano escolar e que são trabalhadas no decorrer do jogo. Como afirma Lapierre, ao invés de reprimir as tentativas lúdicas das crianças, nós vamos aceitá-las. Isso nos permite observar os comportamentos espontâneos de cada um, analisar seus sentimentos que ali são vivenciados e favorecer sua expressão simbólica, para que as tensões possam ser descarregadas e os conflitos subjacentes sejam elaborados (LAPIERRE, 1997, p. 24).

Vários autores compartilham a ideia de que o lúdico é relevante para a formação global da criança e para amenizar seus conflitos. De acordo com a psicomotricista e psicanalista Suzana Cabral, o jogo simbólico pode ser definido da seguinte maneira:

[...] jogos representativos, de faz-de-conta e dramatização, em que se busca o prazer, o domínio da angústia e até mesmo a solução de conflitos, por sua possibilidade de “equilibrar” as fantasias ou fantasmas, ou seja, o mundo interno, com a realidade externa (CABRAL, 2001, p. 42).

Assim, para esta autora, os diferentes personagens projetivos nos jogos simbólicos permitem a elaboração dos conflitos. Nas observações, percebi que durante o jogo livre da Psicomotricidade, os educandos expressavam suas emoções de prazer ou, mesmo, de desprazer. O papel desempenhado pela psicomotricista era o de decodificar os conteúdos simbólicos jogados pelos educandos, traçando estratégias para auxiliá-los a melhorar as suas questões relacionais, o que repercutia positivamente no comportamento deles em sala de aula e na relação com os outros. O aspecto lúdico como dimensão da aprendizagem é pouco considerado na metodologia tradicional. Isso é um contrasenso, pois considero as atividades lúdicas como um caminho para a integração de todas as dimensões do educando, a ação, o pensamento e o sentimento. As atividades lúdicas permitem ao indivíduo, por meio do corpo em movimento e do jogo lúdico livre, revelar-se na sua inteireza com seus medos, fantasias e desejos, em suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Enfatizam Beyer e Menestrina (2006):

Brincando, a criança desenvolve sua inteligência e sua sensibilidade. A qualidade de oportunidades oferecida à criança por meio de brincadeiras e brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. No lúdico, manifestam-se suas potencialidades e, ao observá-las, podemos enriquecer sua aprendizagem, fornecendo, por meio dos brinquedos, os nutrientes necessários ao seu desenvolvimento (p. 186).

As autoras ainda enfatizam o papel do lúdico para que a criança exercite sua capacidade de concentração e atenção para a manifestação da criatividade, a diminuição da agressividade, o aumento da integração grupal e a vivência do prazer, promovendo seu crescimento intelectual e social.

O próximo depoimento revela o prazer da atividade livre:

Na atividade com a Dorinha, a gente podia fazer o que a gente quisesse, menos bater e machucar o colega. Tinha um combinado (discente Paulo).

O depoente chama atenção para a liberdade do jogo ao longo do desenvolvimento das atividades psicomotoras. Na verdade, a atividade livre sem o direcionamento do docente foi algo novo e desafiante para os educandos. Pouco a pouco, eles foram tendo mais autonomia para brincar, respeitando as poucas regras do jogo livre: não se machucar e não bater no colega. As regras visavam à segurança dos educandos e eram acordadas entre eles e a psicomotricista no início das atividades, hora do “combinado”, quando se sentavam em roda. O educando que não respeitasse as regras do jogo era retirado da brincadeira, permanecendo sentado. A decisão de voltar a brincar partia dele próprio, desde que respeitasse o “combinado”. Nestes momentos, o educando tinha que lidar com as suas frustrações, com seus limites, e aprender que a vida não é só o prazer. Como demonstra a declaração abaixo:

Quem não obedecia ao combinado saía da brincadeira. Eu me lembro, estava brincando com a Paula e a Isabel pediu para eu ficar sentada. Foi muito chato. Fiquei muito triste (discente Alice).

Na declaração, a educanda revela que as atividades lúdicas não envolvem só prazer, mas a dor, o desprazer. Observei que a depoente durante a realização das atividades psicomotoras apresentava um comportamento muito agressivo, sem limites. Queria fazer o que quisesse, manipulando outras colegas. Quando contrariada, reagia intempestivamente, com muita raiva. O seu modo de se relacionar com a psicomotricista e com a docente era uma relação de amor e ódio. Quando saía da brincadeira, vivenciava com muita dor e choro as suas frustrações. Em algumas sessões, ela conseguia retornar ao jogo; em outras, permanecia sentada, chorando, gritando e esbravejando. Mesmo com um comportamento agressivo, a educanda foi aprendendo a aceitar os limites da brincadeira e a melhorar o seu comportamento em sala de aula.

Ao final das sessões, os educandos, novamente em roda, instigados pela psicomotricista refletiam sobre “o combinado”. Este momento era muito interessante, pois os próprios educandos se posicionavam em relação a suas atitudes no decorrer do jogo. A psicomotricista não julgava o comportamento deles, mas os auxiliava a refletir sobre a vivência do jogo, o que incluía os sentimentos prazerosos e desprazerosos suscitados pela atividade. Entretanto, vale ressaltar que nem todos os educandos respeitavam os “combinados”. Isso nos remete aos limites da Psicomotricidade e da

própria escola para lidar com a falta de limite dos educandos, que trazem para o âmbito escolar os seus sentimentos, os seus conflitos, a sua história de vida, o seu contexto familiar. Mesmo assim, é importante se pensar uma educação voltada para a integração de todas as dimensões do ser, propiciando momentos de inteireza do ser.

De acordo com as declarações e as observações, percebi que o lugar das atividades psicomotoras tornou-se para os educandos um espaço do prazer do corpo em movimento, da expressão corporal livre e da criatividade, como aponta o depoimento abaixo:

A brincadeira com a Isabel era toda sexta-feira. Eu ficava doidinho para brincar. A gente brincava de muitas coisas. Era muito gostoso (discente Rafael).

O depoente explicita o prazer que sentia nas atividades psicomotoras. Este educando apresentava muitas dificuldades de relação e de obedecer aos limites impostos pela escola ou, mesmo, da Psicomotricidade. Apresentou muitas dificuldades na realização das atividades livres, dificuldades de criar. Foi observado que somente no último dia das atividades psicomotoras este educando usou sua criatividade. Foi um momento muito emocionante. Entretanto, reconheço que as atividades psicomotoras contribuíram parcialmente para a mudança de comportamento deste educando, pois ele permaneceu muito agressivo. O que me faz pensar que nem tudo pode ser resolvido ou amenizado pela Psicomotricidade Relacional, ou, mesmo, pela escola.

De acordo com os depoimentos e com as minhas observações, percebe-se que todos os educandos valoraram positivamente as atividades corporais lúdicas da Psicomotricidade relacional, sendo possível constatar a relevância e o prazer do lúdico e do movimento corporal para as crianças no âmbito escolar, o que confirma os referenciais teóricos desta pesquisa.

5.2.3 As atividades lúdicas da escola e as atividades lúdicas livres

No decorrer das atividades psicomotoras, os educandos foram percebendo as diferenças entre as atividades lúdicas do cotidiano escolar e as atividades lúdicas da Psicomotricidade Relacional.

Eu me lembro de brincar com os panos coloridos, jornais, bolas e um tanto de coisas. Com os panos, eu brincava de mamãe, de filhinha. Uma menina era a mamãe e a outra era a filhinha. Eu também gostava de dormir. A Isabel apagava a luz, punha música, a gente cobria com o pano e dormia (discente Alice).

Nas minhas observações e nos depoimentos, constatei que no jogo livre as crianças expressam um enorme prazer com a manipulação dos objetos.¹⁰ Para Lapierre e Aucouturier (1988), os objetos podem ser mediadores de contato – o objeto como interposição entre corpos, sem que estes se toquem, mas que permite perceber e reconhecer as sensações do outro, assim como transmitir as de si mesmo. O objeto substituto – chamado por Donald Winnicott de “objeto transicional” é aquele que lembra o corpo humano, e por isso compensa a ausência do Outro. Pode ser tratado pela criança com muito carinho ou, mesmo, ódio. Marca a importante transição da dependência total da criança para a dependência relativa. Por último, o objeto relacional passa a ser relacional quando deixa de ser substituto e passa a ser parte de si mesmo, tornando-se um objeto de troca, de relação com o outro e o mundo. Os objetos são, antes de tudo, mediadores de comunicação para o estabelecimento de uma relação com o outro.

Além dos objetos utilizados como expressão livre, a dinâmica do jogo envolvia o corpo em movimento, a comunicação não verbal, a criatividade – desenho, penteados e criação de personagens, entre outros. Os objetos por si mesmos não têm nenhum significado simbólico. Sua cor, textura e forma são pretextos para uma transposição analógica que pode ser, segundo Lapierre (1997, p. 116), “consciente, semiconsciente ou até totalmente inconsciente”. Cada educando atribui ao objeto um significado. Dessa forma, no jogo da Psicomotricidade Relacional cada vivência é singular. Portanto, a brincadeira não é rigidamente planejada, não se constitui em um “programa de exercícios” que deve ser ordenado às crianças executarem. Nas sessões das atividades psicomotoras, a utilização de objetos permite várias simbologias. O papel da psicomotricista é o de ressignificar as analogias que os objetos podem suscitar. A partir daí, as relações são favorecidas graças à linguagem analógica, em sua dimensão

¹⁰ De acordo com a teoria psicanalítica, o objeto é aquele que leva a certo tipo de prazer, podendo ser uma pessoa, um objeto parcial, um objeto real ou fantasístico, assim como representar as relações de amor e ódio (LAPLANCE e PONTALIS, 2004).

não verbal como expressão mais direta do inconsciente (LAPIERRE, 1997). O depoimento a seguir também revela o prazer do jogo livre e o da autonomia da criança:

Na brincadeira com a Isabel, a gente podia fazer o que quisesse. Podia fazer guerra de almofadas, fazer barulho. A gente podia pegar o bastão de espuma e bater no chão. A Isabel deixava a gente se divertir, pular no chão, gritar. Era muito legal (discente Renato).

De acordo com o depoimento, constata-se que, nas atividades da Psicomotricidade Relacional, as crianças têm autonomia para brincar, sem imposições do que fazer. Como afirma Lapierre,

Ao invés de reprimir as tentativas lúdicas das crianças nós vamos aceitá-las e até encorajá-las. Isso nos vai permitir observar os comportamentos espontâneos de cada um, analisar os sentimentos que ali são experienciados, e favorecer sua expressão simbólica, para que possam descarregar-se as tensões e elaborar-se os conflitos adjacentes (1997, p. 24).

A autonomia nas atividades lúdicas possibilita à criança brincar livremente e se expressar sem repressões, de forma criativa. Geralmente, as atividades lúdicas no âmbito escolar são dirigidas pelo docente. Por isso, é importante a escola disponibilizar a seus educandos um espaço para a criatividade, pois, à medida que a criança expressa seus sentimentos, positivos ou negativos, organiza-se emocionalmente, o que pode favorecer a aprendizagem.

O depoente retrata o jogo lúdico das atividades psicomotoras como atividades livres que possibilitam as manifestações das emoções não só de alegria como também de raiva. Principalmente os discentes do sexo masculino, expressavam um enorme prazer em usar a força física, em gritar. São ações que, para a manutenção da disciplina, são tolhidas no ambiente escolar. As atividades lúdicas livres não só estimulam a criatividade como o desenvolvimento global da criança – do emocional, cognitivo e corporal – e, o mais importante, de forma prazerosa para o educando. Como entende Cabral (2001), as atividades psicomotoras que utilizam o jogo simbólico propiciam à criança projetar seus sentimentos para o brinquedo, para os objetos e para o Outro. Ao expressar seus sentimentos, positivos ou negativos, na relação com o outro ou com o objeto, a criança vai aprendendo a lidar com as suas emoções, suas frustrações, e se fortalece para futuras relações e situações.

Durante as atividades psicomotoras, ou seja, durante os jogos simbólicos, foi possível constatar a evolução dos educandos, que, estimulados pelo ambiente livre

de julgamento moral de suas atitudes, foram adquirindo cada vez mais confiança para expressarem suas emoções de prazer e desprazer. Alguns exteriorizavam sentimentos de raiva, de ansiedade, de alegria e de tristeza. Diante da constatação do significado das atividades lúdicas livres, penso que cabe à escola valorizar e oportunizar aos educandos estas atividades, buscando minimizar as dificuldades de aprendizagem e das relações, uma vez que é por meio do prazer de agir e de brincar que as crianças têm a possibilidade de superar as suas angústias, que, certamente, interferem na aprendizagem.

5.2.4 A dimensão da aprendizagem e a dimensão lúdica – a percepção dos educandos

A partir desta categoria, pretendi compreender a relevância atribuída pelos discentes às experiências das atividades corporais lúdicas para o processo de aprendizagem.

A brincadeira com a Isabel ajudava a gente a ficar quietinho e não brigar na sala de aula. Isso ajudava a aprender mais. Se a gente brigava, a professora não deixava a gente ir para a brincadeira na sexta-feira. Nem todos os meus colegas ficavam quietinhos, mas todos gostavam de brincar com a Isabel (discente Ígor).

Na declaração, o depoente reconhece o bem-estar proporcionado pelas atividades lúdicas da Psicomotricidade aos educandos da sua turma, assim como a mudança de comportamento de alguns em sala de aula. Todavia, a questão da aprendizagem neste depoimento e em outros não é explícita para os educandos, o que me faz pensar que para eles a dimensão lúdica é entendida como uma brincadeira, e não como dimensão da aprendizagem, e que na prática pedagógica cotidiana da escola pesquisada há a separação entre o lúdico e a aprendizagem. Por sua vez, os educandos também percebem esta separação.

A Isabel quando brincava com a minha turma e se alguém ficava triste, ela ficava perto e adulava a gente. Um dia ela perguntou se eu sabia ler. Eu respondi que não. Ela disse para mim que eu ia aprender. Eu aprendi (discente Bruna).

Nas minhas observações, pude perceber que a depoente, muitas vezes, ficava triste e isolada durante as brincadeiras. Aos poucos, foi adquirindo mais confiança para brincar com os colegas. Percebi também o quanto era prazeroso para ela o contato e o carinho da psicomotricista. Desde modo, é possível deduzir que as atividades psicomotoras, ao enfatizarem o afeto, a relação com o outro, contribuem para o crescimento emocional, aspecto secundário na pedagogia tradicional. Foi nítida a melhora da autoestima da educanda, repercutindo na sua aprendizagem. Como enfatiza Fonseca (1993), as atividades psicomotoras propiciam e auxiliam as crianças a vivenciarem melhor seu corpo em sala de aula e a se conscientizarem de seu esquema e imagem corporal. Portanto, possibilitam o desenvolvimento intelectual.

De acordo com este depoimento, entre outros, é possível inferir que para os educandos a questão da aprendizagem vinculada ao lúdico nem sempre é clara, pois para eles a dimensão lúdica é o prazer, a diversão. Assim como o corpo docente, os discentes separam os momentos cognitivos e recreativos. O fato de ficarem mais “quietinhos em sala de aula” para eles pode estar relacionado à possibilidade de participarem das atividades psicomotoras e de vivenciarem momentos de prazer. Entretanto, de acordo com os pressupostos teóricos da Psicomotricidade Relacional e outras teorias abordadas ao longo desta pesquisa, a dimensão lúdica é concebida como parte da aprendizagem e de fundamental importância para a formação integral do indivíduo. Segundo Oliveira (2004, p.1), “não há como ignorar o aspecto psicomotor da criança. Através das manifestações corporais ela expressa seus problemas, seus sentimentos, se comunica, se relaciona, estabelece vínculos e aprende”.

Vale salientar, mais uma vez, que, neste trabalho, o lúdico é considerado como mais do que jogos e brincadeiras, ou seja, são todas as vivências expressivas - verbais ou corporais - que são propostas ao sujeito em qualquer idade e que lhe permitam a expressão de suas emoções, prazeres e desprazeres. Estas vivências possibilitam àqueles que as vivenciam, momentos de entrega e de integração com o outro, momentos não só de alegria, mas também de angústia, do agir, do pensar e do sentir, como dimensões constituídas. Estas vivências, assim como as brincadeiras infantis, permitem, por meio da criatividade, a expressão dos sentimentos positivos ou negativos. Ao expressar seus sentimentos é possível ao ser se reestruturar e melhorar suas estratégias relacionais. São momentos de entrega, de encontro consigo mesmo, possibilitando um maior conhecimento de si e do outro. Enfim, as vivências lúdicas não são as atividades mecânicas, o fazer por fazer. Neste sentido, uma vivência intelectual

como escrever um texto, entre outras, também pode ser uma vivência lúdica, pois é expressão de nossos sentimentos. A sala de aula também é um espaço de ludicidade, que pode ser constituída de experiências vivenciais, de expressão das emoções, de criatividade e espontaneidade. Da mesma forma que, na brincadeira, a criança lida com o prazer e o desprazer, a aprendizagem também é prazerosa e desprazerosa, é uma vivência singular que pode ser vivida com entrega. Uma educação voltada para a ludicidade é uma educação mais humanizada, totalizadora, que considera o educando em todas as suas dimensões e contribui para a sua formação global: intelectual, afetiva, emocional, social e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais desta pesquisa, quero afirmar que o itinerário teórico e prático percorrido revelou-me, de forma contundente, a complexidade da educação escolar e muitas variáveis que influenciam e determinam a prática pedagógica cotidiana. Foi neste contexto que vicejaram os desafios de ensinar diante da heterogeneidade dos educandos e de outras complexas e delicadas questões impactantes que interferem no processo de aprendizagem. Vale salientar que o resultado deste estudo é relativo e não tem o alcance de suprir lacunas referentes às questões abordadas. Coube-me aqui apenas levantar algumas reflexões sobre a contribuição do lúdico para o crescimento global do educando, a partir dos subsídios oferecidos pelas teorias walloniana e, sobretudo, da Psicomotricidade Relacional.

Com base no conhecimento obtido na pesquisa realizada, por meio do referencial teórico e dos dados adquiridos com o estudo de caso, conclui-se que a Psicomotricidade Relacional, alicerçada no jogo lúdico livre, é uma área de conhecimento que, integrada à educação escolar, constitui uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da criança. Da mesma forma, foi possível deduzir que muitas das dificuldades relacionadas à aprendizagem e ao comportamento dos educandos não estão isoladas das questões afetivas, do contexto familiar e do modelo pedagógico adotado pela instituição escolar. Portanto, estas questões não podem ser ignoradas no cotidiano da escola.

Na escola estudada, pude perceber que, na prática pedagógica cotidiana, as atividades lúdicas são valorizadas. Entretanto, constata-se que são atividades recreativas, e não parte da dimensão da aprendizagem. Da mesma forma, foi possível inferir que as dificuldades encontradas pelo corpo docente em lidar com as questões do afeto, do lúdico e das expressões corporais como parte da aprendizagem estão, de certa forma, relacionadas às lacunas da formação docente, que ainda é marcada pelo modelo tradicional, o qual separa corpo e mente, priorizando a dimensão intelectual no processo de aprendizagem. Como enfatiza Lapierre (2004), a prática pedagógica tradicional traz, em seu cerne, as marcas de vinte séculos de dualismo “corpo e alma”, priorizando a dimensão cognitiva em detrimento das experiências vividas pelo corpo. Assim, tanto a teoria da Psicomotricidade Relacional quanto a teoria walloniana, em seus pressupostos

teóricos e práticos, assumem uma posição contrária a esse dualismo, ao postularem a totalidade do ser, ou seja, a integralidade do biológico, social, cognoscível, afetivo e motor. Como vimos no decurso deste trabalho, segundo a teoria walloniana, o desenvolvimento humano é um processo complexo, dialético, social e contínuo, no qual todas as dimensões se comunicam constantemente, revelando que corpo e mente são instâncias indissociáveis.

Diante dos resultados da análise das atividades psicomotoras lúdicas no cotidiano escolar, é possível concluir que esta experiência corporal lúdica vivenciada pelos educandos pode potencializar o desenvolvimento das capacidades de pensamento, da criatividade, da socialização e da afetividade, por meio daquilo que as crianças mais gostam de fazer e que consideram como algo sério: a brincadeira. O jogo livre da Psicomotricidade oportunizou às crianças um espaço para se comunicarem livremente, para exprimirem seus sentimentos positivos ou negativos, para vivenciarem momentos prazerosos e desprazerosos, e transformar a dor em prazer por meio do brincar. Possibilitou o agir, o pensar e o sentir de forma mais espontânea, menos reprimida. Paulatinamente, os educandos foram adquirindo mais autonomia, mais confiança na brincadeira, pois estavam até então habituados com atividades escolares direcionadas pelo adulto. Constata-se que as atividades lúdicas da Psicomotricidade Relacional são facilitadoras da expressão dos sentimentos e, desde que integradas à educação escolar, podem auxiliar os educandos a lidar com as suas emoções, com seus conflitos, que, muitas vezes, interferem de forma negativa na aprendizagem.

Neste sentido, foi possível inferir que as atividades corporais lúdicas foram valoradas positivamente pelos educandos, mostrando-nos o prazer do movimento para a criança. Isso é importante para se pensar, no âmbito escolar, atividades adequadas para os educandos envolvendo o lúdico e o movimento do corpo, não apenas como atividades recreativas, mas integradas à dimensão da aprendizagem. Outro aspecto a salientar é a mudança de comportamento da maioria dos educandos em sala de aula e na relação com os outros. A agressividade dos educandos foi reduzida nas duas turmas que foram acompanhadas. Isso me permitiu concluir que a dimensão corporal e o afeto são de vital importância para a aprendizagem. A educação é, sem dúvida, um ato emocional, que envolve a relação com o outro. Portanto, é um equívoco não considerar estes aspectos como parte da aprendizagem. Como postula Alicia Fernandes (1991, p. 60), “não há aprendizagem que não seja registrada no corpo”. Acrescentaria, a partir das

minhas constatações, que não há dificuldades que não estejam registradas no corpo dos educandos.

As atividades psicomotoras também foram valoradas de forma positiva pelo corpo docente, oportunizando uma reflexão sobre a prática pedagógica, especialmente, sobre a relevância do lúdico, do corpo e do afeto na aprendizagem. Todavia, quero salientar que a relevância atribuída a estas atividades ficou mais evidente para as docentes que acompanharam as suas respectivas turmas ao longo do desenvolvimento das sessões da Psicomotricidade. Isso revelou-me a fragilidade da interação entre as atividades psicomotoras e as atividades da escola. Um dos obstáculos revelados pelos depoimentos é a questão da organização do tempo escolar nas instituições da RME–BH. Ou seja, o tempo é exíguo para a realização de reuniões com todo o corpo docente, objetivando uma discussão mais aprofundada da prática pedagógica da escola. Contudo, para a compreensão das atividades lúdicas da Psicomotricidade Relacional ou de outras na perspectiva da corporeidade é imprescindível vivenciar essas experiências e trabalhar a própria corporeidade.

Apesar do resultado positivo das atividades psicomotoras, é preciso enfatizar o limite desta área de conhecimento e, mesmo, da escola para lidar com as dificuldades dos educandos vinculadas ao contexto familiar e social, o que me faz pensar que nem tudo é possível de ser resolvido no âmbito escolar ou da Psicomotricidade. Segundo a teoria walloniana, há uma estreita ligação entre as operações intelectuais e as relações sociais, pois estas interferem na aprendizagem do educando. Entretanto, acredito que, por meio de atividades pedagógicas adequadas e lúdicas, a escola pode estimular o desenvolvimento da criança e minimizar o impacto dessas questões na aprendizagem.

Considerando o exposto neste estudo, concluo que os desafios da educação não podem nos paralisar; ao contrário, precisamos buscar caminhos que nos levem a educar na perspectiva de contribuir com o crescimento do educando, almejando a conquista da sua autonomia intelectual, social e expressiva, tendo como eixo central uma educação pautada pela ética, pelo respeito por si e pelo outro, formando um cidadão consciente e com responsabilidade social. Para tal, é necessário uma ressignificação da prática pedagógica, o que significa uma ruptura com o modelo tradicional, que, aplicado às instituições escolares, durante anos, controlou os corpos, os sentimentos, as pulsações da vida e o imaginário em prol da crença e da exacerbação do

racionalismo, e, portanto, da dimensão intelectual. Constatase que esta prática rígida, autoritária, torna-se ineficaz, pois o conhecimento é vida.

Vida é movimento e envolve todas as dimensões do ser de forma integrada. A educação é complexa, é feita de avanços e retrocessos, e os erros são inevitáveis, mas diante dos desafios temos que fazer escolhas. Como lembra Norbert Elias (2001), o homem se distingue de outras criaturas justamente por ser o único que pode fazer escolhas, mudar de comportamento e de sentimentos como resultado de experiências coletivas ou pessoais. Na educação, a transformação das práticas pedagógicas também exige do docente uma mudança interna, mudança de valores e de crenças, rupturas com práticas pedagógicas cristalizadas que priorizam a transmissão de conteúdos e não consideram a totalidade do ser. Todavia, não é tarefa fácil a mudança de uma prática pedagógica tradicional cristalizada para uma pedagogia na perspectiva da totalidade do ser humano, uma vez que a própria formação docente, segundo vários autores, como Pereira (2005) e Montano (2007), ainda está alicerçada no modelo tradicional, que prioriza o aspecto cognitivo, considerando a dimensão corpórea, afetiva e lúdica como aspectos secundários da aprendizagem. Entretanto, penso que tal mudança não é impossível.

Esta pesquisa revelou-me a relevância do lúdico para o crescimento do educando. Entretanto, para a incorporação do lúdico no cotidiano escolar é necessário que o docente e o discente sejam considerados em sua multidimensionalidade, o que implica a inclusão das dimensões cognitiva, afetiva, motora, da criatividade, da intuição e do sensível como parte da aprendizagem. Obviamente, para que isto ocorra é fundamental que o docente possa trabalhar a sua própria corporeidade para entender e respeitar a corporeidade do outro, uma vez que a educação é uma prática emocional e exige a presença do outro, o encontro de corporeidades, de subjetividades e a compreensão de que os sujeitos da aprendizagem trazem em seus corpos as marcas de vida, de seus afetos e desafetos. É acima de tudo, compreender que o corpo é um lócus privilegiado de comunicação com o Eu e o mundo. Como entende Tardif (2007), a prática e a formação do docente não se separam da sua história de vida, da sua subjetividade, da sua afetividade, da sua corporeidade, dos seus valores e dos seus conhecimentos. Todos esses aspectos estão presentes no ato de ensinar. Portanto, devem ser considerados e valorizados.

Possibilitar que docentes e discentes vivenciem a própria corporeidade por meio da Psicomotricidade Relacional é possibilitar o conhecimento da integração de si

mesmo e um caminho para entender e respeitar a corporeidade do outro na perspectiva de sua totalidade. Nesta perspectiva, vislumbrar uma prática pedagógica na abordagem da corporeidade foi um extraordinário desafio, pois isso significou um caminho de confrontos, de desconstrução de dicotomias que separam corpo e mente, pensar e agir, sentir e fazer, aspectos tão presentes na nossa sociedade ocidental e no âmbito escolar. Oportunizar uma experiência de vivência corporal para os educandos foi, também, propiciar aos docentes uma reflexão sobre a própria formação e, acima de tudo, sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola estudada. Não obstante o esforço de agir de forma diferente, foi observado que, na prática pedagógica desta escola, o corpo docente ainda não conseguiu romper com a visão dualista do ser. Portanto, compreender o significado do corpo nas relações sociais é imprescindível para romper com a ideia de que a escola não é só lugar privilegiado do conhecimento cognitivo, mas também de construção de relações afetivas, da subjetividade e da intersubjetividade. Essas relações são permeadas de conflitos, uma vez que somos humanos e, como tal, emocionais, afetivos e eminentemente sociais, como nos lembra a teoria walloniana. Os resultados da experiência concreta de uma atividade de expressão corporal lúdica vivenciada pelos educandos nos mostraram um caminho possível para o desenvolvimento de uma prática pedagógica na perspectiva da totalidade humana e da superação da dicotomia corpo e mente.

Enfim, quero afirmar que, com esta pesquisa, busquei ampliar o conhecimento do campo configurado e contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica. Vale ressaltar que este estudo me proporcionou o crescimento como ser humano e como educadora, e, desde já, me instiga a prosseguir com a investigação sobre a relevância de uma educação voltada para a integração de todas as dimensões do ser e para o crescimento global do educando. Para finalizar, retomo a epígrafe de Guimarães Rosa apresentada na abertura deste trabalho. A realidade não nos é dada pronta, mas é desvendada no caminho. Esta pesquisa revelou-me a veracidade das palavras do autor, pois muitos dos meus questionamentos foram elucidados e as inquietações minimizadas no decorrer do percurso, na travessia deste estudo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, 1997. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARROYO, MIGUEL. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELCHIOR, Michelle Sales. Arte, saúde mental e psicomotricidade: um diálogo possível por Frida Kalho. In: Interfaces com a Psicomotricidade. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza-CE: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2007, p. 131-137.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural Escola – proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte, 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Plural – referenciais curriculares*. Educação Básica. Escola Plural. Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural – proposta curricular*. Belo Horizonte, 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Panorama da Educação Municipal*. Belo Horizonte, 2006.

BEYER, Marlei Adriana; MENESTRINA, Vanderléia. O lúdico – uma forma de educar na educação infantil. In: *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, v. 3, n. 9, p. 185-188, jul/dez. 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Ltda, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BOURDIER, Pierre. *Contribuições de A. Accardo... a miséria do mundo*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CABRAL, Suzana. *Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

COURTINE, Jean Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges (Org.). *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. v. 3.

EZPELETA, Justa; ROCWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

FERNANDÉZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. *In: Interfaces com a Psicomotricidade*. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza-CE: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2007, p. 28-37.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. Ensaio I e II. *In: Edição Standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1986, vol.II.

_____. *Esboço da Psicanálise*, 1940 (idem, vol. XXIII).

_____. *Conferências Introdutórias à Psicanálise*, 1916-17 (idem, vol. XVI).

_____. *O ego e o id e outros trabalhos*, 1923-1925 (idem, vol. XIX).

_____. *A dinâmica da transferência*, 1912 (idem, vol. XVI).

_____. *Recordar, repetir e elaborar*, 1914 (idem, vol. XIII).

_____. *Pulsões e destinos das pulsões*, 1912 (idem, 2004).

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). O sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

GAY, Peter. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1990.

JARDIN, Cláudia Santos; SANTANA, Renata. O esquema corporal e a imagem corporal em função de uma construção narcísica. *In: Interfaces com a Psicomotricidade*. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza-CE: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2007, p. 226-234.

KELEMAN, Stanley. *O corpo diz sua mente*. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. C.; DANTAS, H.. *Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LAPIERRE, André. *Psicomotricidade: o corpo na escola – “o dualismo”*. In: IX Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, *Anais...* Olinda-PE, 2004.

LAPIERRE, André. *Psicanálise e análise corporal da relação*. Semelhanças e diferenças. São Paulo: Lovise, 1997.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *A simbologia do movimento*. Psicomotricidade e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3*. Curitiba-PR: UFPR, 2002.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LE CAMUS, Jean. *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEDOUX, Michel. *Introdução à obra de Françoise Dolto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ângelo B. M.. *Neuroanatomia – funcional*. São Paulo: Atheneu, 2006.

GASKELL, George (Ed.). In: MARTIN, Bauer W.; GASKELL, George (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MELLO, Maria Celina. P. S. Anhaia. A técnica e a linguagem do brincar. In: *Revista Reviver Mente & Cérebro*, n. 3, set. 2008. (Coleção Memória da Psicanálise. n. 3).

MONTANO, Vera Regina Rozendo. *Corporeidade, educação infantil e formação docente*. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Salvador-Bahia.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MRECH, Leny Magalhães. Mas, afinal o que é educar? In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 22.

NASIO, Juan Davi. *O prazer de ler Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- NASIO, Juan Davi. *Meu corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil – simbolismo e jogo*. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- NOBERT, Elias. *A solidão dos moribundos, seguido de, envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- NÓVOA, A.. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleções Ciências da Educação, v. 4).
- OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num toque psicopedagógico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002a.
- OLIVEIRA, Valdir Castro. Convergências e divergências teóricas no modelo praxeológico de comunicação. In: *Revista Temas – Ensaios de Comunicação*. Belo Horizonte, Revista da UNI-BH, v. 1, n. 1, p. 118-123, 2002b.
- OLIVEIRA, Sônia Onofri. *A educação psicomotora como estratégia de intervenção pedagógica*. Disponível em <[http: www.gota.com.br](http://www.gota.com.br)> Acesso em: abril 2004c.
- PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Ludicidade e autoexpressão*. 2005. 403 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2005.
- PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corpo e psique – da dissociação à unificação. Algumas implicações na prática pedagógica. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. *Anais...*, Caxambu: 2006, p. 5.
- PEREIRA, Lucia Pena; SILVA, Willian Vagner. A corporeidade e o processo de formação integral do indivíduo: uma análise dos cursos de Educação Física e de Pedagogia. In: *Revista Vertentes*, São João Del-Rei, n. 31, p. 52-64, 2008.
- SILVA, Daniel Veira. *Psicomotricidade*. Curitiba-PR: IESDE, 2006.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE – SBP. Disponível em: <www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em: nov. 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- VINHA, Telma P.; PAULINO Luciene R.. Confrontos ou possibilidades de desenvolvimento? In: *Revista Carta Fundamental*, São Paulo, Confiança, v. 6, p. 28-31, 2009.
- WALLON, Henri. *Psicologia*. In: WEREBE, Maria José; NADEL, Jaqueline Brufert (Org.). São Paulo: Ática, 1986.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Cláudia Berliner: São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Do ato ao pensamento*. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário 1

Público: Direção e Coordenação Pedagógica da escola pesquisada

Questões:

1. Com relação às diretrizes do Programa Político da Escola Plural responda:
 - a) Que importância o corpo docente desta escola atribui às diretrizes da Escola Plural, principalmente, com relação às atividades de expressividade lúdico-corporais?
 - b) São desenvolvidas atividades lúdicas e de corporeidade na prática pedagógica cotidiana desta escola? De que maneira?

2. Atividades da Psicomotricidade Relacional
 - a) Qual a relevância da atividade da Psicomotricidade relacional desenvolvida na escola ao longo de 2008 para a prática pedagógica cotidiana desta escola?
 - b) Como você percebe o envolvimento das professoras das duas turmas que participam das atividades da Psicomotricidade Relacional e o significado destas atividades para elas?
 - c) Qual é a visão das professoras das turmas que não participam dessa atividade com relação à mesma?
 - d) Descreva os pontos positivos e negativos da proposta da Psicomotricidade Relacional desenvolvida nesta escola ao longo de 2008.

- e) A partir das atividades da psicomotricidade, você considera que seja possível incorporar outras atividades de expressão corporal lúdica na prática pedagógica cotidiana desta escola?

APÊNDICE B

Questionário 2

Público: professoras das turmas pesquisadas que não participaram das atividades da Psicomotricidade Relacional

1. Que importância você atribui à proposta curricular do 1º ciclo do Programa da Escola Plural, sobretudo com relação às atividades de expressões corporais lúdicas?
2. Em sua opinião, qual a relevância das atividades lúdicas e de corporeidade no espaço escolar?
3. São desenvolvidas atividades lúdicas e de corporeidade na prática pedagógica cotidiana desta escola? De que maneira?
4. Você já tinha conhecimento sobre a Psicomotricidade Relacional antes desta atividade ser introduzida nesta escola, especificamente na sua turma de 1º ciclo?
5. De que forma as atividades da Psicomotricidade Relacional desenvolvidas nesta escola ao longo de 2008 repercutiram no processo ensino-aprendizagem e no comportamento dos seus educandos?
6. A partir das atividades da Psicomotricidade Relacional é possível incorporar outras atividades de expressão corporal lúdica na prática pedagógica cotidiana desta escola?

ANEXOS

ANEXO A

Henri Wallon – Trajetória de um humanista

Henri Wallon nasceu em Paris, em 1879, vivendo nesta cidade até a sua morte, aos 83 anos. Filósofo, médico, psicólogo, pedagogo e professor, foi um militante engajado em causas de justiça social. Humanista, buscou integrar pensamento e ação em prol de um trabalho científico vinculado à realidade social (GALVÃO, 2002).

Até 1931, Wallon trabalhou como médico em instituições psiquiátricas francesas no atendimento a crianças com deficiências neurológicas e distúrbios comportamentais. Atuou como médico do *front* na Primeira Guerra Mundial (1914–1918). De volta a Paris, dedica-se ao atendimento de feridos de guerra. Os seus estudos sobre o funcionamento humano do sistema nervoso, o atendimento a feridos de guerra e as suas observações sobre o comportamento de soldados com lesões cerebrais lhe permitiram a revisão de suas concepções neurológicas e da sua prática desenvolvida com crianças portadoras de deficiências. O material desses estudos é publicado na sua tese de doutorado, intitulada, “L’Enfant Turbulent” (1925), traduzida no Brasil como “A Criança Turbulenta”. De acordo com Dantas (1992), esta obra foi, desde o início, a psicogenética de Wallon. Nela, há a descrição das primeiras etapas do desenvolvimento psicomotor. A partir dessas experiências e de seus estudos, conceberá o desenvolvimento humano resultante não apenas de processos biológicos como também do meio social. Essa ideia perpassa toda a sua obra. Em 1925, funda o Laboratório de Psicologia da Criança, voltado para a pesquisa e o atendimento clínico de crianças consideradas “anormais”. Dirigiu este lugar, que funcionava junto a uma escola de periferia localizada em Paris, por vinte e cinco anos. Isso lhe possibilitou o contato com as questões educacionais (GALVÃO, 2002).

Wallon conciliou a atividade docente de psicólogo com a participação no debate educacional da sua época. Colaborou com a Sociedade Francesa de Pedagogia e com o Grupo Francês da Educação Nova, presidindo-o entre o período de 1946 a 1962. O Movimento da Escola Nova reunia os críticos do ensino tradicional. Este grupo

criticava o caráter abstrato do ensino, a passividade do educando, a opressão de sua personalidade e o autoritarismo dos docentes. Porém, Wallon manteve certa distância e uma visão crítica deste movimento, uma vez que as propostas de renovação educacional preconizavam o individualismo, negligenciando o caráter social da educação. As críticas de Wallon às práticas pedagógicas da sua época não o levaram a defender o fim da instituição escolar e nem a minimizar a importância do papel do docente. Ao contrário, atribuía ao meio escolar um papel privilegiado e indispensável ao desenvolvimento do educando. Entretanto, concebia uma educação engajada com o contexto social, considerando a criança, em sua unicidade, como um ser concreto, ativo e inserido no seu meio social, com características psicológicas individuais (GALVÃO, 2002).

No período de 1937 a 1949, foi docente do Colégio de França, considerado o berço da psicologia francesa. Ocupa a cadeira de Psicologia e Educação da Criança. Em 1948, cria a revista *Enfance*, com dois objetivos: o de instrumento de pesquisa para os interessados em psicologia e o de informação para os educadores.

Wallon, além das atividades acadêmicas e de médico, no período entre 1941 e 1944 engajou-se na Resistência Francesa, movimento de oposição ao nazismo, o que lhe rendeu uma perseguição política por parte da Gestapo, polícia política dos nazistas, obrigando-o a interromper o seu trabalho acadêmico. Mesmo assim, clandestinamente continuou a frequentar e a pesquisar em seu Laboratório. Durante o período de Resistência, filiou-se ao Partido Comunista, mantendo essa ligação até o fim de sua vida. Também integrou o Círculo da Rússia Nova, composto por intelectuais, com o propósito de discutir e aprofundar o estudo do materialismo dialético – essencialmente, sua corrente filosófica. Assim, adota como metodologia e fundamentação epistemológica o materialismo dialético, considerando-o mais adequado para a complexidade do objeto da psicologia humana, uma vez que concebe o sujeito como contraditório e dialético.

A teoria walloniana contribuiu significativamente para consolidar as bases da psicologia do desenvolvimento, sobretudo do desenvolvimento psicomotor, aplicando-a à educação. Neste sentido, postulava uma relação recíproca entre a psicologia e a educação. É interessante lembrar que Wallon esteve no Brasil em 1935. Segundo palavras do seu anfitrião, o sociólogo, Gilberto Freire, “passaram o dia correndo escolas e o Morro da Mangueira”, no Rio de Janeiro.

Durante a resistência francesa Wallon, participou de discussões da reforma do sistema de ensino francês, assumindo no período de um mês o cargo de secretário-geral da educação nacional. Participou ainda de uma comissão responsável pela reformulação da Educação Nacional, para a qual elaborou uma proposta pedagógica que pressupunha a adequação do sistema às necessidades de uma sociedade democrática, considerando as características psicológicas do indivíduo, o desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão. Contudo, esta proposta não foi implantada.

Em 1954, Wallon sofreu um acidente que o deixou paralisado. Mas isso não o impediu de continuar trabalhando em prol da criança, até a sua morte, em 1962.

ANEXO B

André Lapierre

André Lapierre nasceu na França, em 1923, onde morreu, em 2008. Formou-se em Educação Física, foi cinesioterapeuta e reeducador em Psicomotricidade. Como presidente da Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Psicomotora, criada em 1966 por ele e pelo professor de educação física Bernard Aucouturier, coordenou vários estágios, colóquios e cursos de formação na França e em diversos países, entre eles o Brasil.

Lapierre trabalhou como diretor, no período de 1952 a 1967, em um dos Centros de Reeducação. Esses centros, foram criados na França, tinham como finalidade a ginástica corretiva para crianças com deficiências morfológicas e posturais. Como muitos diretores dos Centros de Reeducação, Lapierre começou a se indagar sobre a sua finalidade, voltados até então para a saúde física das crianças. Lentamente, também surge uma nova demanda social, cuja principal preocupação era a “saúde psicológica” das crianças. Vale ressaltar que nesta época, já estavam bem difundidas na França, as ideias de Jean Piaget, a teoria do desenvolvimento infantil, os trabalhos de Paul Shilder e noções do corpo e do esquema corporal. Há todo um conjunto de conhecimentos que partem do pressuposto de que o corpo e a atividade motora consistem na base primária e fundamental do desenvolvimento da inteligência conceitual (LAPIERRE, 1997).

Lapierre abandona o Centro de Reeducação para dedicar-se à Psicomotricidade, juntamente com Aucouturier. Trabalharam juntos até o final da década de 1970. O trabalho de ambos inicia-se sob a égide de uma concepção psicomotora das deficiências estudadas por Le Boulch e Vayer. Na prática, esse trabalho consistia em exercícios prescritos para a superação dos “déficits”; ou seja, para refazer as etapas do desenvolvimento psicomotor das crianças. Neste sentido, a aprendizagem da criança está relacionada com o seu desenvolvimento psicomotor. Se as etapas não forem consideradas na escola, as crianças podem apresentar dificuldades para aprender. Gradativamente, Lapierre e Aucouturier confrontam a prática desenvolvida por eles com as teorias que as sustentavam, incluído a de Vayer. Perceberam, então, o limite e a sua inadequação para as crianças, pois os exercícios psicomotores eram muitos racionais. Muitas crianças resistiam à reeducação

psicomotora. A partir disso, foram abandonando esta concepção psicomotora, como apontam estes psicomotricistas:

Neste ponto abandonamos o modelo médico: diagnóstico, prescritos, tratamento, modelo sobre o qual funcionam todos os estabelecimentos de reeducação. Isso marcou uma etapa decisiva na nossa evolução. A partir daí, com efeito, não existe mais “reeducação”. Tudo se torna educação, tal como nós a concebemos, ou seja, desenvolvimento das potencialidades próprias de cada criança (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 14).

De fato, essa evolução se deve a dois obstáculos: primeiro, as estruturas rígidas das escolas tradicionais; e, segundo, às resistências encontradas: “As crianças resistem a toda prática pedagógica normativa, racionalista, cuja pretensão é submetê-las ao desejo e ao juízo constante dos adultos” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1988, p. 11). Neste contexto, nota-se uma articulação entre a Psicomotricidade e as questões pedagógicas discutidas no final da década de 1960, período marcado por um movimento de contestação na Europa, o que inclui o de Renovação Pedagógica, que indagava sobre a concepção tradicional da educação escolar.

Lapierre e Aucouturier assumem uma postura contrária à da escola tradicional. Ambos defenderão a integração da Psicomotricidade ao ensino escolar como um recurso para auxiliar os educandos no desenvolvimento de suas potencialidades, pois perceberam que as crianças enviadas para os Centros de Reeducação, geralmente rotuladas com o termo “fracasso escolar”, na verdade apresentavam dificuldades afetivas e relacionais consigo mesmas e com os outros, problemas ligados à vivência do corpo; portanto, ligadas à história de vida de cada uma, que desencadeavam dificuldades de aprendizagem. A maioria desses conflitos está vinculada à vivência da primeira infância, período fundamental para o desenvolvimento da personalidade. A partir disso, estes dois incansáveis psicomotricistas, Lapierre e Aucouturier, vão se interessar por outro aspecto da corporeidade, a sua dimensão tônica, que manifesta, de forma consciente e inconsciente, os conteúdos afetivos da relação.

Essa reviravolta teórica e prática tem influência da concepção walloniana e do psiquiatra Ajuriaguerra, sobretudo com relação ao tônus e à organização tônica. Nessa perspectiva, a Psicomotricidade evoluirá de sua prática técnico-normativa para uma abordagem mais aberta. Lapierre e Aucouturier propõem uma integração da Psicomotricidade ao ensino escolar e uma prática corporal alicerçada no jogo livre, pois partem da premissa de que o movimento humano é a expressão simbólica das pulsões e

dos conflitos do sujeito. Esta orientação os levaria da educação à terapia psicomotora, enfatizando cada vez mais a relação afetiva e emocional. Segundo Lapierre (1997), de uma reeducação psicomotora passa-se para uma relação do tipo terapêutica. Para tal, a Psicomotricidade Relacional utiliza como referencial teórico conceitos da psicanálise para dar sentido ao significado simbólico do jogo livre, uma vez que esta atividade propicia a expressão do consciente, mas também do inconsciente, aspectos fundamentais da teoria psicanalítica.

Após anos de estreita colaboração, Lapierre e Aucouturier seguem caminhos diferentes. Lapierre se dedicará a Psicomotricidade Relacional.

ANEXO C

A escola plural em Belo Horizonte – programa político pedagógico

No Brasil, a década de 1970 foi marcada pelo avanço dos movimentos sociais na perspectiva da afirmação dos direitos humanos. No que diz respeito à educação, este período, no cenário nacional, foi notadamente caracterizado pelo amplo debate sobre a educação, que forneceu elementos significativos para a renovação pedagógica. O que se denominou de “fracasso escolar” resultou em altos índices de reprovação e repetência, aspectos que se expressavam, particularmente, em relação aos contingentes de educandos oriundos das camadas populares.

Nesse contexto, a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) passou por muitas mudanças nas últimas duas décadas, como: descentralização do planejamento, eleição direta para diretores e elaboração dos projetos político-pedagógicos em cada escola.

Nos anos de 1980, muitos profissionais da educação se sensibilizaram para a diversidade da cultura e dos saberes dos educandos. Diversas experiências pedagógicas foram desenvolvidas em várias escolas da RME/BH. Foram práticas inovadoras de enfrentamento das desigualdades sociais e culturais no contexto escolar. Ao longo dos anos, as relações sociais na escola foram se modificando em função da maior participação da comunidade e do envolvimento dos movimentos sociais, dos sindicatos de trabalhadores de ensino, de intelectuais oriundos das universidades, que buscavam formas de democratização das relações no interior da escola pública, mediante a participação nas associações de pais e alunos, colegiados, conselho de classe, assembleias escolares, instâncias democráticas de construção de mais escolas e por melhores condições de trabalho, incorporando, posteriormente, as reivindicações pela qualidade da educação e a elaboração de políticas pedagógicas inovadoras.

A luta dos educadores da Rede Municipal se reflete na administração municipal, que se comprometeu com a democratização da educação. Fruto de todo esse processo, em 1995, foi implantado na Rede Municipal de Belo Horizonte o Programa Político Pedagógico Escola Plural, na perspectiva da inclusão social e de garantia do direito à educação, a partir das seguintes diretrizes:

- a ampliação da permanência do estudante de 8 para 9 anos;

- a ruptura da seriação e implantação dos ciclos de idade de formação; e
- processo educativo centrado na formação global do estudante e na vivência sociocultural próprias de cada idade.

A implantação da Escola Plural resultou na reorganização dos tempos escolares, dos processos de ensino e da avaliação. Este processo também foi objeto de debates, críticas, polêmicas e discussões. No âmbito das escolas, o movimento foi diversificado. Em algumas, o debate pedagógico foi mais intenso em outras, muitos docentes demonstraram bastante resistência ao Programa da Escola Plural. É importante ressaltar que a Escola Plural é um processo em construção que, sendo pedagógico, é também de construção de uma nova cultura da escola e sobre a escola.

Organização dos ciclos de formação na escola plural – Ensino Fundamental

No programa da Escola Plural considera-se o Ensino Fundamental em nove anos e em três ciclos:

1º Ciclo – 6/7/8 anos – 1º, 2º e 3º anos de escolarização na educação fundamental.

2º Ciclo – 9/10/11/12 anos – 4º, 5º e 6º anos de escolarização na educação fundamental.

3º Ciclo – 12/13/14/15 anos – 7º, 8º e 9º anos de escolarização na educação fundamental.

A proposta expressa na Escola Plural, ao buscar uma nova organização escolar, ancora-se na ideia de ciclos de formação por idade – os educandos são agrupados segundo a idade de formação, a formação do educando se dá por meio de um processo amplo que privilegia múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, sensoriais, culturais, éticas e estéticas. Dessa forma, tem como centralidade o sujeito em suas múltiplas dimensões humanas.

A proposta expressa na Escola Plural, ao buscar uma nova organização escolar, ancora-se na ideia de ciclos de um processo amplo que privilegia múltiplas dimensões - Os ciclos de formação – da infância, da pré-adolescência, da adolescência e da juventude – são organizados em períodos

de três anos nos quais os educandos têm identidades, interesses, necessidades de aprendizagem, socialização e vivências socioculturais específicas. Como define Arroyo, “ciclos são tempos de vida, temporalidades humanas de formação, de vivências socioculturais” (BELO Horizonte, 1994).

Assim, a proposta pedagógica da Escola Plural, ao considerar o ritmo de aprendizagem e de socialização de cada educando e os dos tempos mentais, culturais, sociais e identitários como parte da formação do ser, rompe com a lógica da seriação que favorecia a reprovação, repetência ou a “bomba”, espécie de palmatória pedagógica que há muito demonstrou sua ineficiência.

Primeiro Ciclo de Formação – Educação Fundamental

O 1º ciclo de Idade de Formação compreende o período característico da infância, particularmente as crianças de 6 a 8 / 9 anos. A Escola Plural concebe a criança desta faixa etária como sujeito sociocultural e de direitos, que participa de uma determinada cultura, que está inserida em um determinado momento histórico cultural, vive e faz parte desse processo. Tem características semelhantes no que diz respeito ao desenvolvimento humano (aspectos biológicos e psicológicos), considerando-se também as singularidades de cada uma. Como afirma Arroyo (2004), são várias infâncias. Cada criança é única, com suas vivências, ritmos e trajetórias pessoais, e essas características se constituem na relação da criança com o meio sociocultural. A criança constitui sua identidade, constrói valores, conhecimentos e significados, desenvolvendo-se nas relações com outras crianças e adultos. A concepção de infância é uma construção social e, portanto, sujeita a mudanças. Ainda na perspectiva da Escola Plural, o 1º Ciclo é um período de curiosidade, de descobertas, de imaginação, de interação social, de construções de significados e de formas cada vez mais complexas de agir, sentir e pensar. Este ciclo tem uma função estruturante na formação do educando e caracteriza-se por ser o mais propício para o desenvolvimento e aquisição de capacidades básicas: ler e escrever, compreender e fazer uso de diversas linguagens.

Algumas considerações sobre a Proposta Curricular para o 1º Ciclo:

Não existe um currículo único e obrigatório na RMEBH. Parte-se do pressuposto de que cada escola tem uma realidade própria. A Escola Plural segue os Parâmetros Nacionais Curriculares e Referenciais Curriculares da Escola Plural, este marcado por uma opção de currículo que considera cada fase de desenvolvimento humano. Além disso, as escolas têm autonomia para elaborar o currículo local.

A proposta curricular para o 1º Ciclo leva em consideração as características socioculturais e as especificidades das crianças nesta faixa etária. É importante entender essa lógica para possibilitar os conhecimentos científicos, a construção de valores e de regras, e a relação com o próprio corpo e a emoção.

Neste ciclo, o currículo tem como objeto central a alfabetização (na perspectiva do letramento). Destacam-se também a socialização, o lúdico e o uso de diferentes linguagens. São aspectos centrais e interligados.

O jogo e a brincadeira como uma das estratégias privilegiadas para construção do conhecimento. Através do lúdico, a criança poderá vivenciar experiências de outros papéis sociais, bem como aprender. O jogo e a brincadeira como estratégias privilegiadas para a construção do conhecimento. Através do lúdico, a criança poderá vivenciar experiências de outros papéis sociais, bem como aprender a elaborar hipóteses para resolução de conflitos. O jogo simbólico, o faz-de-conta, será um espaço para a constituição de seus primeiros simbolismos. O brincar também se constitui como momento de liberdade e criação.

O acesso e a utilização de diferentes linguagens: verbal, plástica, corporal, musical, matemática e científica, como forma de expressão de sentimentos e opiniões dos educandos. A valorização da linguagem própria dos grupos, identificando sua diversidade cultural. (BELO HORIZONTE, 2003, p. 17).

Desde modo, o Programa Político Pedagógico da Escola Plural, desde a sua implantação, tem como centralidade o sujeito em suas múltiplas dimensões humanas, concebendo o ser na sua totalidade. A proposta curricular do 1º Ciclo valoriza as diferentes linguagens, como estratégias para a aquisição do conhecimento, o que inclui o lúdico. Os jogos e brincadeiras são considerados como algo livre e criativo.