

O CORPO EM MOVIMENTO:
UM ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL LÚDICA NO
COTIDIANO

INTRODUÇÃO

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

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 corporente.

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.

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 dialética (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 Guilmann. Influenciado pelas ideias de Dupré e Wallon, Guilmann 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 Lapiere 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. Lapiere 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 infiéis (Reich, especialmente) [...] a impulsão decisiva não seria dada por psicanalistas, mas por dois professores de ginástica, A. Lapiere 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, augustiniano 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.

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 resignificação 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 resignificação 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 resignificação 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 resignificação. 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 Lapierre, 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.

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.

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, incutindo 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.

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).

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 lócus 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-Zöller, 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