

“O HOLDING SUFICIENTE” –
PRÁTICAS CORPORAIS FACILITADORAS NO COTIDIANO DO
EDUCADOR

TESE DE MESTRADO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

Maria de Fátima Ferreira Perez Bonjuani Pagan

Orientadora: Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França

Prof. Dra. Eliete Aparecida de Godoy

Campinas 2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

O “Holding” Suficiente – Práticas Corporais Facilitadoras

no Cotidiano do Educador

Orientadora: Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Elaborada por : Maria de Fátima Ferreira Perez Bonjuani Pagan.

Aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Data 28/2/2003

Banca Examinadora:

Resumo

As questões são básicas, ligadas aos comportamentos agressivos dentro da escola, ou o como lidar com o choro do aluno? Com a birra? Com a criança que é carente demais que não desgruda? Ou ainda aquelas que “querem chamar a atenção”.

Todas essas questões fazem parte do cotidiano do professor. E mobilizam o profissional da educação a estar procurando ajuda através de outros profissionais técnicos. Estamos afirmando que o educador é capaz de resolver várias questões de seu cotidiano, e talvez melhorar seu stress, com um suporte, orientação e supervisão adequadas. Na medida em que pudemos em nosso grupo de professores, discutir tema a tema, as questões que geravam ansiedade, foram se organizando e pudemos discutir em um nível prático e teórico, até surgirem as melhores saídas para determinados problemas. Não somos donos das práticas ideais e técnicas imprescindíveis, mas através da experiência profissional com pacientes regredidos, pudemos desenvolver alguns conhecimentos válidos e práticos como o “holding” numa forma suficiente de contato, para sensibilizarmos e atingirmos a criança interior de nosso sujeito.

A prática do acolhimento da ansiedade do professor, progride para um melhor relacionamento entre ele e seus alunos. O “holding” suficiente, foi à forma de trabalho desenvolvida para darmos suporte aos professores, talvez não pudemos solucionar todos os problemas e dar saída a todas as questões que envolvem o mundo do educador. Mas com certeza o suficiente foi alcançado, o que pode gerar mais segurança e autonomia nas ações do cotidiano pedagógico.

Uma visão mais otimista e acolhedora. Menos onipotente e mais realista. Pois quando falamos de reconhecimento e reciprocidade, estamos sendo movidos pelos limites saudáveis do verdadeiro contato: criativo e curador.

Abstract

Questions that are in the teachers days work, are basic questions related to inadequate children's behavior. That situations make teachers feels themselves powerless to make anything to really change and help their students.

We are talking about the possibility of the teacher to change their personal standing concerning on their pupils.

The practice of "Holding" in the relationship among teachers and students, to be involved in reciprocity: To grow up the children and to grow up the teacher. The situations of sufficient "Holding" may transform the inadequate behaviors in classroom relationships, with love and creativity.

The more primitive feelings represents the truth of the human been. To connect ourselves to this feelings, means to rescue genuine anger, genuine pain and genuine love too.

A sufficient "Holding" give us the possibility to live a real and true experience of a relationship based on respect and reciprocity.

Índice

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2: A TEORIA.....	6
2.1 – O “HOLDING” SUFICIENTE NA TEORIA DO RELACIONAMENTO PATERNO-INFANTIL DE WINNICOTT:	13
2.2 – ANÁLISE BIOENERGÉTICA: UMA ABORDAGEM CORPORAL DO DESENVOLVIMENTO	19
2.3 – A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DE JEAN PIAGET	34
CAPÍTULO 3: DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO À PRÁTICA FACILITADORA .	59
3.1 – O “HOLDING SUFICIENTE” E O EDUCADOR	61
3.2 – O “HOLDING” SUFICIENTE MOBILIZANDO OS ESQUEMAS DE AÇÃO SENSÓRIO-MOTORES	64
CAPÍTULO 4: O “HOLDING” SUFICIENTE ATRAVÉS DE PRÁTICAS FACILITADORAS	70
4.1 – A POSTURA DO FACILITADOR:	70
4.2 – LEITURA CORPORAL E ENERGÉTICA:	72
4.3 – O “HOLDING” ATRAVÉS DAS PRÁTICAS CORPORAIS:	77
4.4 – O “HOLDING” INSTINTIVO:	82
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS:	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

CAPÍTULO 1:

INTRODUÇÃO

“Eu considero uma árvore. Posso apreendê-la como uma imagem. Coluna rígida sob o impacto da luz, ou o verdor resplandecente repleto de suavidade pelo azul prateado que lhe serve de fundo. Posso senti-la como movimento: filamento fluente de vasos unidos a um núcleo palpitante, sucção de raízes, respiração das folhas, permuta incessante de terra e ar, e mesmo o próprio desenvolvimento obscuro. Eu posso classificá-la numa espécie e observá-la como exemplar de um tipo de estrutura e de vida. Eu posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço mais nela senão a expressão de uma lei – de leis segundo as quais um contínuo conflito de forças é sempre solucionado ou de leis que regem a composição e a decomposição das substâncias.

Eu posso volatilizá-la e eternizá-la, tornando-a um número, uma mera relação numérica. A árvore permanece, em todas estas perspectivas, o meu objeto tem seu espaço e seu tempo, mantém sua natureza e sua composição.

Entretanto, pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por uma graça, ao observar a árvore, eu seja levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um ISSO. A força de sua exclusividade apoderou-se de mim. Não devo renunciar a nenhum dos modos de minha consideração. De nada devo abstrair-me para vê-la, não há nenhum conhecimento do qual devo me esquecer. Ao contrário, imagem e movimento, espécie e exemplar, lei e número estão indissolivelmente unidos nessa relação. Tudo o que pertence a árvore, sua forma, seu mecanismo, sua cor e suas substâncias químicas, sua (conversação) com os elementos do mundo e com as estrelas, tudo está incluído numa totalidade. A árvore não é uma impressão, um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta (em pessoa) diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela.

Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade”.

Martin Buber

Nós, enquanto pais, profissionais e educadores, investimos em técnicas e orientações de nossos mestres, nos colocando frente à criança como uma referência de mundo, tentamos perceber e

estudar toda a intensidade e importância da construção da realidade da criança. No entanto, podemos nos perguntar qual mãe ou pai, professor ou terapeuta, que ainda hoje ao olhar para uma criança, saberá precisamente a fórmula ideal de relacionamento, isto é, de contato criativo e verdadeiramente recíproco, que funcionará como facilitador em seu desenvolvimento?

Quando uma criança, biologicamente saudável chega ao mundo e através do choro expressa suas necessidades, ela começa a experienciar o quanto o meio que a cerca é capaz de corresponder com tais solicitações de forma suficiente. A suficiência está diretamente associada à capacidade de percepção da criança em sua totalidade pelo adulto provedor. O contato positivo está fundamentado na reciprocidade. Na obra de Martin Buber “Eu e Tu”, o autor propõe que a base das relações não se constrói através de conceitos abstratos, mas através da própria experiência existencial da contemplação. A palavra vem como veículo no “entre” relacional e tem papel fundamental como meio de contato. No entanto, a qualidade desses contatos é diferenciada pela percepção do “outro” em duas esferas distintas: o “outro” como um “Tu” (a contemplação da relação em sua totalidade) ou do “outro” como “Isso” (uma relação unilateral, “egóica” e manipulável). O contato suficiente e amoroso com a criança reflete uma qualidade recíproca, onde o “Eu” do adulto percebe o “Tu” e não o “Isso” na condição relacional. Nesse momento, tanto a criança quanto o adulto provedor crescem e se transformam numa experiência de contemplação e contato.

David Boadella, escrevendo sobre a história de Wilhelm Reich, nos fala sobre a dificuldade que Reich sentia em compreender as crianças e principalmente os bebês em sua experiência profissional como psiquiatra. Descreve:

– Eu lhe asseguro, que após vinte e cinco anos de trabalho psiquiátrico intenso e extenso, estou descobrindo, pela primeira vez, como um estudante calouro em psiquiatria, a verdadeira natureza de um bebê recém-nascido. É surpreendente e assustador como é pequeno o conhecimento deste psiquiatra metido a sabido sobre as coisas mais primitivas da vida humana... Levei algumas semanas para compreender o que o bebê queria quando chorava. (Boadella, 1985).

É na experimentação relacional entre o ser humano e o seu meio, que se constrói o mundo de cada um. As relações suficientes e facilitadoras entre pais e filhos, educador e sujeito, impulsionam para um desenvolvimento recíproco, no qual os dois lados progridem, crescem e amadurecem a partir de então. Refletir sobre esta vivência é a proposta deste trabalho.

Para tanto faremos um estudo da “prática” das interações mãe –filho nos dois primeiros anos de vida da criança, usando como principal referência o conceito de “holding”, trazido por Winnicott (1990). A prática propriamente dita, será descrita através de técnicas de psicoterapia corporal direcionadas especificamente ao desenvolvimento dos esquemas de ação primitivos da criança sob a forma de um “holding” suficientemente facilitador. Estaremos também, relacionando com o desenvolvimento dos esquemas sensório-motores nos dois primeiros anos de vida do bebê conforme Jean Piaget (1987), para integrarmos as técnicas facilitadoras às experiências pedagógicas do educador.

O “holding suficiente” que descrevemos conceitualmente e na prática é o momento exato de identificação e reconhecimento recíproco. É a situação ideal de suficiência, na qual dois seres vivos, embora diferenciados pela idade, pela classe social, ou ainda, pela relação de poder que se estabeleça socialmente entre eles, estabelecem num exato momento da percepção um do outro, desenvolvendo uma relação de troca saudável. Nesse ponto uma barreira é ultrapassada para se estabelecer um contato com um sentido de totalidade e complemento. Podemos dizer, que esta seria a “ação” do amor percebido de forma integrada e sincrônica. Portanto, o conteúdo ativo da atitude amorosa, assimilada pelas pessoas envolvidas nesta relação de reciprocidade.

A falta de um “holding” suficiente, que atinge conseqüências nas quais a dor, na grande maioria das vezes, jamais é suprida, aponta para uma lacuna no processo de desenvolvimento da criança. No entanto o que podemos afirmar, é a possibilidade do ser humano poder refazer sua história, encontrando novamente a motivação de agir no mundo, movido pelas representações mais elementares originadas nos primeiros anos de vida. Estas representações estão diretamente fundamentadas nos

esquemas mais primitivos, os quais, de forma “pura”, impulsionaram a criança a buscar, através do movimento corporal ainda não identificado: a satisfação de suas necessidades.

A experiência relatada por R. Chiarottino (1994), sobre a prática de Edith Labos, mostra que crianças conseguem superar seus déficits quando estimuladas a reconstruir e coordenar seus esquemas motores. A finalidade deste trabalho é aplicar os esquemas de ação no cotidiano da criança. A partir de então, experimentar a possibilidade de se refazer um caminho que não pode ser bem construído por problemas congênitos ou por falta de estimulação devida na interação com o meio ambiente. Portanto deixando para traz no desenvolvimento, lacunas no processo de construção do real dessa criança. A “forma”, isto é, as características da técnica que serão usadas para desenvolver o trabalho de preenchimento dessas lacunas, envolvem basicamente o exercício dos esquemas motores. Pois será a ação integrada a outros esquemas e a modificação do meio, poderá desencadear o processo de construção melhor estruturado.

As práticas para favorecer o desenvolvimento dos esquemas sensório-motores, descrita nesse trabalho, envolvem basicamente técnicas corporais. Primeiramente, o trabalho corporal está associado ao desenvolvimento dos esquemas motores, basicamente os esquemas reflexos. Num segundo momento, um significado é associado a essa experiência, partindo da percepção da realidade corporal vivenciada, numa qualidade relacional saudável. Isto é, não basta apenas refazer o processo motor de forma mecânica. É preciso “significar” esse processo de forma verdadeira e coerente aos sentimentos e sensações corporais identificadas como próprias pelo sujeito.

Todo este processo de construção de realidade, que será refeito, tem como sustentação, a qualidade do “holding”. Objetivando a continuidade dentro do processo relacional com o sujeito, para que esta nova “construção” tenha uma seqüência e não seja fragmentada. A percepção da intensidade, que é a dosagem da emoção nas experiências associadas à freqüência das experiências vividas, também faz parte de um “holding” suficiente.

Portanto, o interesse não é só no desenvolvimento individualizado da criança, voltado para aspectos específicos padronizados de saúde mental. O objetivo é muito mais amplo. É propor que através da interação, ambos os lados cresçam e se desenvolvam. Os pais se reconhecem através de um contato saudável com seus filhos. Os filhos constroem sua identidade através dessa interação saudável com seus pais. E assim, podemos generalizar para a interação entre professores e alunos, entre paciente e terapeuta, generalizando num crescente para um aspecto social.

Global.

Como define Lowen (1979), na dedicatória de seu trabalho: *“Aos meus pacientes, cuja coragem de confrontar seu terror e desespero inspira estas páginas”*. Reconhecimento e gratidão a quem numa relação de troca, pode colaborar com verdadeira confiança: a isto chamamos de “holding”.

CAPÍTULO 2:

A TEORIA

Este assunto é tema de vários estudos e pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento, pedagogia, pediatria e psiquiatria. No entanto, por mais dados que tenhamos hoje sobre os primeiros anos de vida da criança, acreditamos que existam lacunas no que diz respeito à qualidade relacional entre o adulto (mundo) e o bebê. Chamamos de “qualidade” de relação à capacidade de “facilitar” e “favorecer” o desenvolvimento saudável da criança de uma forma global. O bebê pode “vir a ser” de diferentes formas, dependendo das condições às quais estiver submetido, sejam elas favoráveis ou não. Sabemos que a criança estará diretamente ligada à qualidade dos cuidados maternos deste período inicial e à capacidade materna em ser suficiente para o bebê. Os cuidados paternos também, no que diz respeito à presença do pai ao lidar com o ambiente, são fundamentais na provisão e nos aspectos funcionais do meio que acolhe a criança. É certo que esta ainda não consegue perceber a presença paterna, ou a situação que a cerca, de forma racional. Mas é certo que, energeticamente, ela sinta o meio de forma acolhedora, positiva e consequentemente suficiente para atender as suas necessidades.

O desenvolvimento do bebê já foi descrito de várias formas – afetivamente, intelectualmente e fisiologicamente – o que nos propicia dados importantes e esclarecedores. Por outro lado, o estudo do “desenvolvimento” da maternidade e da paternidade e, de um modo mais específico, das práticas que favorecem o adulto a desempenhar com mais segurança e maturidade o seu papel de “cuidar”, são como um manual de ações que freqüentemente só sensibiliza o “cuidador” que já está apto a cuidar. Mas há muitas dificuldades a serem superadas. Em geral, desqualifica-se a idéia de que dentro de cada mãe, pai, professor ou babá, existe uma criança, um bebê, que nem sempre teve seus conteúdos primitivos construídos através do contato suficiente e amoroso. Sobre este aspecto, podemos

refletir sobre o que Flavell indaga quando fala assimilação:

– O que impede o organismo de dominar, de uma só vez, tudo que é cognoscível num determinado terreno? A resposta está no fato de que o organismo é capaz de assimilar apenas aquilo que as assimilações passadas o prepararam para assimilar. É preciso que haja um sistema de significados, uma organização suficientemente avançada que possa ser modificada da admissão dos candidatos à assimilação que a acomodação coloca diante dela (Flavell 1975).

Portanto, não é apenas o estudo da forma de agir, mas principalmente a qualidade energética – afetiva – da ação. Quando orientamos uma mãe sobre a importância de que ela converse com seu bebê e esta, com certeza, ao afirmar que fala bastante com ele, há de se perguntar sobre qual assunto; já vi mães afirmarem que conversam tanto com seu bebê a ponto de “desabafar”. Imagino que esse bebê seja agitado e irritado, talvez nem chore muito, pois o ruído da mãe já é o bastante. Como profissionais, devemos reconhecer que a mãe está só e com problemas, portanto sem condições de perceber as necessidades reais de seu filho. Ela está sem um “holding” adequado do meio que a cerca e com certeza não deveria ser o bebê o responsável para dar esse suporte, suprimindo suas necessidades.

Para ilustrar melhor a importância da “qualidade” do “holding” entre mãe e filho vejamos um caso clínico relatado por Lowen em seu livro O corpo Traído:

– Paul (27 anos), relatou esta experiência após um ano de terapia: “Tive uma semana esquisita. Tenho alternado períodos de absoluta impotência com sentimentos de estar muito mais vivo... Na segunda-feira eu me sentia tão morto, que simplesmente queria ficar deitado na cama o resto da vida... naquela noite acordei de um sonho... Num estado semidesperto, virei-me e fiquei deitado de costas, e fiz movimentos com a boca como se estivesse querendo chupar algo. Meus lábios tremiam, e eu fiquei muito ansioso, quase paralisado. Meus braços estavam pesados e sem vida... tive que usar toda minha força de vontade para lutar contra a paralisia... Sentia que se me deixasse envolver por ela algo catastrófico iria ocorrer... Obriguei-me a despertar” (Lowen, 1979).

Na avaliação do caso de Paul, Lowen explica, através do gesto espontâneo de sugar (reflexo primitivo), a dificuldade do seu paciente, liberar seu impulso primitivo de busca pela vida. Mas para Paul, esta “situação” evocava uma memória angustiante de pânico, com ameaças de resultados

catastróficos de destruição. Lowen explica que quando Paul era criança de colo, ele encontrava uma reação hostil de sua mãe quando esta o amamentava, apesar o gesto “mecânico” ser realizado. A mãe de Paul não lhe batia ou lhe agredia fisicamente, mas olhava fixamente para ele, e esse olhar era percebido pela criança carregado de raiva e hostilidade, significando, conseqüentemente, uma ameaça de destruição. Foi assim que a criança interna de Paul assimilou o movimento de “ir à busca” do objeto, envolto a sentimentos ambivalentes tendendo à destruição no caso de sucesso. Lowen ainda acrescenta que tais experiências de hostilidade são comuns por parte dos pais. Algumas mães “berram” para expressar sua raiva. Outras agem agressivamente e em alguns momentos sentem até que poderiam destruir seus próprios filhos. No entanto, para Lowen, uma experiência expressa na ação como uma descarga agressiva, não conduz a um terror oprimente. Mas se a experiência representa uma intenção inconsciente por parte da mãe, o efeito na criança será o medo ligado a qualquer exigência que ela faça, pois a ligação lógica do movimento de “exigir” algo, o levará à conseqüência do abandono e à destruição, gerando a inibição de sua agressividade.

Qual seria a medida ideal na intensidade afetiva dos cuidados para com o bebê? Qual o “holding” ideal?

Nem de mais, nem de menos. A medida precisa é a da sensibilidade do adulto traduzida pelos seus esquemas intelectuais mais primitivos, na troca com a criança que está em sua frente. A construção do ser humano é progressiva, os conhecimentos não são absolutos, e não só nos dois primeiros anos de vida, mas por toda a vida continuaremos a nos reconhecer através do objeto. A criança e os pais constroem-se concomitantemente nesta interação.

À situação favorável ao desenvolvimento global do bebê chamamos de “holding”, termo usado por Winnicott para definir a forma satisfatória e suficiente da interação entre a criança e o meio que a cerca. Segundo Ele, o bebê nos dois primeiros anos de vida passa por três estágios de desenvolvimento. São eles: 1– *Dependência Absoluta*, 2) *Dependência Relativa* e 3) *Rumo à*

Independência. O “holding” é a mola propulsora da elaboração de cada estágio de desenvolvimento. A criança inicia um processo no qual é totalmente dependente dos que a cercam, condição que diminui à medida que seu sistema motor se desenvolve, embora ainda careça de suporte.

O mais importante para Winnicott é que neste período do desenvolvimento ocorre o despertar da inteligência e o início da “fusão” dos fragmentos das experiências afetivas cindidas e difusas, começando assim o processo de construção da identidade. Todas estas “conquistas” nos dois primeiros anos de vida fazem parte da condição ambiental do “holding”, e sem um “holding” suficientemente bom esses estágios não podem ser alcançados satisfatoriamente. E, se alcançados, haverá dificuldade de serem mantidos.

Quando falamos de “holding” estamos falando do contato congruente e amoroso com a criança. Primeiramente, o que é fundamental, é a proteção fisiológica. Levar em conta a sensibilidade cutânea do bebê: tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade à queda (a percepção da falta de suporte físico – ação da gravidade) e também a falta de conhecimento da criança recém nascida, da existência de qualquer coisa que não seja ela mesma. Incluímos também a rotina completa dos cuidados dia e noite, seguindo também algumas mudanças que ocorrem no cotidiano dependendo da evolução no desenvolvimento do bebê. O “holding” implica em cuidados físicos para com o bebê, que deveríamos entender como uma forma de “dar carinho”, ou melhor, de “amar” essa criança. Nós amamos na ação, portanto nesse período, possivelmente, a única oportunidade de a mãe demonstrar afeto a seu filho é através do reconhecimento amoroso das necessidades corporais do bebê.

De uma forma equivocada, o que acontece às vezes, é o exercício do “cuidar” com uma “intensidade” inadequada. Nós falamos do cuidar através do toque, reconhecendo as verdadeiras necessidades do bebê. A inadequação está relacionada com a dificuldade materna de se dispor a perceber o outro num reconhecimento mútuo de pessoas que iniciam um contato. A frieza, o desdém, o abandono ou o excesso de ansiedade a suprir o bebê são pólos opostos que em semelhante intensidade

comprometem a formação das estruturas globais da criança, tanto afetivas como intelectuais. A “confusão” no reconhecimento do referencial externo será captada como informações ambivalentes. Do ponto de vista terapêutico, numa leitura corporal, esta “confusão” é traduzida (assimilada) como desprazer, dor e contração, para a criança, ao contrário da satisfação às necessidades que geram prazer, expansão e descarga energética. Um exemplo: – Vamos pensar em uma mãe que está amamentando o seu filho, seja através do peito ou da mamadeira. Ela não está bem, está chorando. Seu choro pode ser dor, raiva ou medo. Pois bem: sabemos que o bebê traz tudo para si, mais especificamente para a boca. A boca, numa leitura corporal, não envolve apenas um referencial externo do corpo da criança. Envolve todo o tubo digestivo, estômago e intestinos. O bebê está sendo fisiologicamente alimentado, está recebendo nutrientes, açúcares e gorduras. Todos deveriam, mas agregado a isso, ele assimila através do olhar da mãe uma mensagem de tristeza muito grande e solidão, por exemplo; mais ainda através da intensidade de preensão do colo que a mãe lhe está proporcionando, está implícito um pedido de proteção e de apoio. Confrontando, em seu pequeno corpo, com outras experiências prazerosas, o fato é que o bebê fica “confuso” e não consegue ter o prazer da satisfação alimentar e relaxar. Numa experiência assim, há crianças que de imediato choram, rejeitando a mamada. Outras rendem-se a necessidade materna, dando o suporte à angústia como uma esponja de limpeza... E assim o farão para o resto da vida em suas relações. Algumas vomitam o leite após a mamada, o que é uma reação saudável: “este tipo de leite eu não quero”. Outras desenvolvem cólicas, pois o conteúdo afetivo energético é demais para ser traduzido por um bebê e seus esquemas de ação ainda primitivos.

Podemos dizer então que o ambiente favorável torna possível o progresso contínuo do processo de desenvolvimento da criança, isto é, sua “maturação”. No entanto, sabemos que não é o ambiente que faz a criança: ele cria possibilidades a ela de concretizar seu potencial. Como diz Winnicott:

– “Pai e mãe não produzem um bebê como um artista produz um quadro ou o ceramista um pote. Eles iniciam um processo de

desenvolvimento que resulta em existir um habitante no corpo da mãe, mais tarde em seus braços, e após no lar proporcionado pelos pais; este habitante se tornará algo que está fora do controle de qualquer um. Os pais dependem das tendências hereditárias da criança. Poderia se perguntar? Que podem eles fazer então se não podem fazer sua própria criança? Eles podem naturalmente fazer muito. Devo dizer que eles podem prover para a criança que é sadia... e se conseguem proporcionar esta provisão então o processo de maturação da criança não fica bloqueado, mas é atingido e capacitado a se tornar parte da criança” (Winnicott, 1990).

Todo esse processo do desenvolvimento humano na primeira infância é assimilado a princípio pelo corpo na interação entre os esquemas reflexos do bebê e o meio. Um turbilhão de sensações corporais que a criança experimenta. O corpo é a porta de entrada desse mundo desprovido de símbolos e verbalização. Essa interação tátil, a princípio com o mundo, vai sendo assimilada pela criança numa relação complexa. Como descreve Thérèse Gouin Décarie:

– “Nessa época há não só uma estreita relação entre o bebê e a pessoa que cuida dele, mas as condutas do bebê são, em si mesmas, de uma natureza tão fluída que pode ser extremamente difícil distinguir quais de seus elementos dependem da motricidade, da cognição ou da afetividade. As interações não são, portanto, unicamente interpessoais, são igualmente intrapessoais” (Decarie – 2000).

Nas relações intrapessoais descritas acima é que serão “particularmente” elaborados e construídos os conteúdos peculiares a cada criança. É na “fluidez” das condutas internas do bebê que as estruturas mais primitivas são construídas. É difícil precisar em compartimentos intelectuais ou afetivos o que organiza as experiências humanas (Damásio, 1996). Por isso nossa proposta se fundamenta na prática construída através da vivência do “holding” no trabalho com pessoas com distúrbios de personalidade regredidos: esquizofrenia e personalidades esquizóides. Foi através desta prática, a de um “holding” suficiente, que esses indivíduos, crianças e adultos, conseguiram resgatar e organizar suas vivências, construindo através de um suporte adequado sua “identidade”. Afirmamos que as experiências primitivas do bebê têm influência direta sobre a formação da inteligência da criança. Entendemos inteligência como algo que se expressa na interação com o meio ambiente, numa forma de ação criativa. É como fazer uma relação entre a construção do mundo de um ser humano e uma

trepadeira plantada numa redoma fechada. Podemos trata-la com água necessária e todos os nutrientes indispensáveis ao seu desenvolvimento os nutrientes. No entanto, quanto mais ela crescer, menor disponibilidade de espaço ela terá. Logo sua saída será enrolar-se em si mesma, até o momento onde sua possibilidade de crescimento estará totalmente bloqueada, mesmo tendo capacidade biológica para tal.

A grande dor humana está justamente na resolução de problemas de ordem primitiva. E com certeza por mais capacitada intelectualmente que o ser humano seja, em situações de stress, toda sua energia estará voltada para a defesa da dor, não para elaborar a mesma. Uma pessoa usará seu intelecto de forma produtiva, se estiver recebendo um “holding” suficiente, que no caso do adulto refletirá o suporte primitivo interiorizado em sua história, somado ao suporte do meio ambiente que a rodeia. No caso da criança, através da relação com um meio facilitador e energeticamente saudável construirá sua realidade de forma coerente, ampliando de forma favorável seu potencial.

Para fundamentarmos teoricamente a importância do “entre” relacional, na construção de uma relação verdadeiramente recíproca, estaremos usando a teoria do “holding” de Winnicott, através de práticas de percepção e trabalho corporal desenvolvidos por A. Lowen em sua teoria de Análise Bioenergética. Todo trabalho corporal de A. Lowen, está centrado na qualidade energética da relação e os processos afetivos que refletem esta condição relacional, o que nos dará subsídios concretos à proposta de Winnicott, de um “holding” suficiente, sob a forma de práticas direcionadas para tal objetivo.

Para direcionarmos objetivamente a proposta deste trabalho no suporte ao educador em sua atividade pedagógica, estaremos relacionando a importância da atitude de reciprocidade, sob a forma de um “holding” suficiente à teoria Piagetiana do desenvolvimento sensório-motor nos dois primeiros anos de vida. Principalmente o estudo da formação dos esquemas de ação primitivos da criança, a origem biológica dos esquemas reflexos, que são o ponto de partida da construção das estruturas

cognitivas e afetivas. Piaget define (6 estudos pág. 36) 1998, o desenvolvimento da afetividade e das funções intelectuais, como sendo aspectos indissociáveis da ação. Ainda acrescenta que em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade e as técnicas e ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo. Afirma também que nunca existe ação puramente intelectual ou ações puramente afetivas, sempre os dois aspectos, afetivo e intelectual, estão agregados pois, envolve o outro.

Portanto, a importância desse conhecimento, nos trará subsídios para identificarmos, no trabalho do educador e seu sujeito, a possibilidade de facilitar a re-organização de esquemas de ação primitivos, que no exato momento de sua construção, dada a característica indissociável entre afetividade e intelectualidade, “algo” não se conectou de forma suficiente. É difícil afirmarmos o motivo preciso e atacarmos a causa, no entanto a estrutura internalizada pode ser re-construída favorecida por um contato positivo e suficiente (“holding”) , mobilizando a energia da ação a afetividade e consequentemente atingindo os conteúdos intelectuais.

2.1 – O “HOLDING” Suficiente na teoria do relacionamento paterno-infantil de Winnicott:

“... Todos deveriam poder voltar à infância na memória e ter a certeza de que houvera uma mãe para amá-lo, a todo ele, inclusive fezes e urina. Precisaria estar certo de que a mãe o amara por ser ele mesmo, não pelo que poderia fazer. De outro modo, a pessoa sente que não tem direito de existir, que nunca deveria ter nascido. Não importa o que aconteça na vida a essa pessoa, por mais que ela seja magoada poderá sempre recordar tudo isso e sentir que é amável. Poderá amar a si mesma e não ser aniquilada. Se não puder voltar a isso, então será destruída. Só se é destruído quando já está despedaçado. Enquanto meu self infantil não foi amado eu me encontrava despedaçada. Amando-me como a um bebê você me tornou inteira”.

*Relato de um paciente esquizofrênico ao seu terapeuta
(R. D. Lang , 1975).*

Na teoria do desenvolvimento da criança, formulada por Winnicott (1990), Pediatra e Psicanalista infantil, encontramos os pressupostos da psicanálise, basicamente de orientação Kleiniana, pois foi com Melaine Klein, sua professora e supervisora, que ele direcionou seus estudos para o primeiro ano de vida da criança. Segundo Winnicott (ibid), esse momento foi muito importante em sua vida, pois ele descobre em sua mestra, uma analista que muito tinha a dizer sobre as ansiedades que pertencem ao primeiro ano de vida. Deste modo, desenvolve seu trabalho considerando a manipulação dos brinquedos feita pela criança, como uma possibilidade de entrar em contato com os seus mecanismos inconscientes (ludoterapia).

Para Winicott (ibid), o que é descrito por Melainie Klein faz parte claramente da vida do lactente nas fases iniciais, isto é, o período de dependência o qual descreve em seus estudos. Melanie Klein tornou claro o reconhecimento da importância do ambiente, de várias formas em todos os estágios. Winnicott (ibid) acrescenta, com sua teoria do relacionamento paterno-infantil, a afirmação de que o lactente existe tão-somente por causa do cuidado materno, junto com o qual ele forma uma unidade integrada. O estado de dependência é real e precisa ser aceito no trabalho psicanalítico da transferência.

Parte da teoria do relacionamento paterno-infantil se refere ao bebê em sua jornada no estado de dependência absoluta, passando pela dependência relativa, chegando finalmente à independência. A outra parte da teoria, se refere aos cuidados maternos, isto é, às qualidades das mães que satisfazem as necessidades específicas e de desenvolvimento de seus filhos.

O Potencial Herdado do Bebê e seu Destino

Para explicar o que ocorre ao potencial herdado no desenvolvimento de uma criança progredindo até alcançar à independência, a relação entre o cuidado materno satisfatório, que significa

cuidados paternos também são classificadas em estágios superpostos. O primeiro estágio é do “holding”.

Segundo Winnicott (1990), “holding” é utilizado para significar não apenas o segurar físico de um bebê, mas toda provisão ambiental. Refere à relação espacial, em três dimensões, com o fator tempo gradualmente adicionado. Inicia-se antes das experiências instintivas que com o tempo determinam as relações objetais. Inclui a elaboração das experiências que são inerentes à existência, tais como o *completar x não completar*, de processos, que fazem parte da psicologia da criança e ocorrem em um campo complexo, determinado pela percepção e pela empatia da mãe.

É nesta fase que o ego se transforma de um estado não integrado a uma integração estruturada, de modo que o bebê pode experimentar a ansiedade da desintegração. Esta palavra começa a ter um sentido que não possuía antes da integração do ego se tornar um fato. Isto depende da continuidade dos cuidados maternos consistentes ou da reunião no bebê de recordações dos cuidados maternos, que começam gradualmente a serem percebidas como tais. O resultado do progresso normal no desenvolvimento do bebê é que ele chegue ao que se poderia chamar de “estado unitário”. Tornar-se uma pessoa, com individualidade própria. Associado a isso o bebê começa a adquirir um padrão pessoal: a integração do psíquico com o corpo. A base dessa integração é a ligação das experiências funcionais motoras e sensoriais com o novo estado do bebê de ser uma pessoa. Como um desenvolvimento adicional, vem a existir o que é chamado de membrana limitante, que é equacionada como a superfície da pele, como limite entre o “eu” e o “não eu”. Neste momento, então, a criança tem um interior e um exterior, conseqüentemente um esquema corporal. O despertar da inteligência tem início durante esta fase do “holding” e o desenvolvimento da percepção mental como algo separado. Logo, inicia-se o processo secundário: o da função simbólica e da organização do conteúdo psíquico pessoal.

Todos estes desenvolvimentos fazem parte da condição ambiental do “holding” e sem um

“holding” suficientemente bom esses estágios não podem ser alcançados ou mantidos.

O “Holding” e o “Prover”

Winnicott (1990) explica que prover para a criança é uma questão de prover o ambiente que facilita a saúde mental individual e o desenvolvimento emocional. O desenvolvimento ocorre na criança se o ambiente é suficientemente facilitador. As forças no sentido da vida, da integração, da personalidade e da independência são intensas, e com condições boas a criança progride. Quando as condições não são suficientemente boas, essas forças ficam dentro da criança de forma destrutiva. É importante que as necessidades da criança sejam verdadeiramente percebidas na medida progressiva de seus estágios: da dependência absoluta à independência.

Segundo Winnicott (1990), esse pensamento nos leva aos estudos mais precoces das necessidades da criança, que serão descritas nos tópicos abaixo agrupados por ele:

a) *Dependência extrema*. Aí as condições precisam ser suficientemente boas, senão o lactente não pode iniciar seu desenvolvimento inato.

Falha ambiental: deficiência mental não-orgânica; esquizofrenia da infância; predisposição a doença mental hospitalizável mais tarde.

b) *Dependência*: Aí, falhando as condições de “holding” se instala o trauma de fato. No entanto, já existe uma pessoa para ser traumatizada. Isto é, início de estruturação de ego.

Falha ambiental: predisposição a distúrbios afetivos: tendência anti-social.

c) *Mesclas Dependência-Independência*: Neste período, a criança está fazendo experimentações em independência, mas precisa que seja possível re-experimentar a dependência.

Falha ambiental: dependência patológica.

d) *Independência-dependência*: É a mesma coisa, mas com predomínio da independência.

Falha ambiental: arrogância e surtos de violência.

e) *Independência*: Experiência de autonomia, significando um ambiente internalizado: uma capacidade da criança em cuidar de si mesma.

Falha ambiental: não necessariamente prejudicial.

f) *Sentido Social*: Ai está explícito que o indivíduo pode se identificar com os adultos e com o grupo social, ou com a sociedade, sem perda demasiada do impulso pessoal ou originalidade ou perda demasiada de impulsos agressivos e destrutivos que encontram, presumivelmente, expressão satisfatória em formas deslocadas e confusas.

Falha ambiental: falta parcial de responsabilidade do indivíduo como pai ou mãe ou como figura paterna na sociedade.

Podemos entender então, que o prover de forma a corresponder com as solicitações da criança, está diretamente ligado à postura descrita na fase do “holding”. Antes é importante que conheçamos a criança, e assim criarmos dentro de nós mesmos mecanismos para que se possa pressentir suas reais necessidades. A virtude que estamos nos referindo, está diretamente ligada ao sentimento do amor. No entanto, nos preocupa saber que só dará realmente amor quem pode experimentar ser amado na sua forma mais primitiva: o cuidar.

A Mãe Suficiente e o “Holding” facilitador

Segundo Winnicott (1990) existe uma diferença entre o início da vida de um bebê cuja mãe pode desempenhar sua tarefa suficientemente bem e o de outro cuja mãe não o possa. Quando

descrevemos um bebê nos primeiros estágios é importante validar essa descrição com o estudo dos cuidados maternos, ou melhor, o funcionamento dessa mãe. Quando a mãe não é suficientemente boa, a criança não é capaz de começar a maturação do ego, que conseqüentemente se desenvolve de forma distorcida.

A mãe, ou quem cuida do bebê neste estágio, deve ter a capacidade de se colocar no lugar da criança e saber o que ele necessita no geral de seu corpo, e por conseqüência de sua pessoa. O amor neste estágio pode apenas ser demonstrado em termos de cuidados corporais. As conseqüências dessa “má” percepção por parte de quem cuida do bebê, segundo Winnicott (ibid), mobilizam ansiedades que são a essência dos conflitos psicóticos e esquizóides: a desintegração, o cair para sempre, o sentir-se desconexo com seu próprio corpo e carecer de orientação.

Quando um “holding” é suficiente, o fluxo do desenvolvimento não é interrompido por essas ansiedades. O bebê está tranqüilo. No entanto quando acontece o contrário, a continuidade é interrompida pela falha: tais interrupções constituem a essência do sentimento de aniquilamento.

Portanto, existem duas linhas possíveis de desenvolvimento de acordo com Winnicott (ibid): No primeiro caso, a adaptação da mãe é suficientemente boa e como conseqüência o bebê começa a acreditar na realidade externa que surge. Seu comportamento com certeza tenderá ao desenvolvimento saudável. Neste caso, a mãe age de modo a não bater de frente com a onipotência temporária do bebê. Conseqüentemente, este começa a renunciar sua onipotência. O *self* verdadeiro tem espontaneidade, e isto coincide com os acontecimentos do mundo. O bebê pode agora gozar a ilusão do onipotente criando e controlando, e pode então gradativamente vir a reconhecer o elemento ilusório, o fato de brincar e imaginar. Isto é à base do símbolo que, de início, é ao mesmo tempo espontaneidade e alucinação. E também o objeto externo criado e finalmente catexizado.

No segundo caso, a adaptação da mãe aos impulsos e alucinações do bebê não é suficiente. O processo que leva a capacitação de criar símbolos não se inicia ou se torna fragmentado. O lactente

permanece isolado. Na prática ele sobrevive, mas falsamente. O protesto contra ser forçado a uma falsa existência pode ser reconhecido desde os estágios iniciais. O quadro clínico é de irritabilidade generalizada, de distúrbios da alimentação e de outras funções que podem desaparecer clinicamente, para aparecer de forma severa num estágio posterior.

O importante, segundo Winnicott (ibid), é que a mãe, através de sua identificação com o lactente, saiba como este se sente, sendo capaz de prover quase exatamente o que o bebê necessita em termos de “holding”, no ambiente em geral. Sem tal identificação, ela não seria capaz de prover o que o bebê necessita no começo, que é uma adaptação viva às necessidades dele. O principal é o “holding” físico, e este é à base de todos os complexos aspectos adicionais do “holding” e da provisão ambiental geral.

2.2 – Análise Bioenergética: Uma abordagem corporal do desenvolvimento

“Os movimentos expressivos no rosto e corpo... servem como o primeiro meio de comunicação entre a mãe e seu filho. Os movimentos expressivos conferem vivacidade e energia as nossas palavras. Revelam os pensamentos e intenções dos outros, de modo mais verdadeiro do que o fazem as palavras, que podem ser falseadas... A livre expressão de uma emoção através de sinais externos a intensifica... Aquele que se permite expressar por uma gesticulação violenta incrementará sua ira; Aquele que não controla os sinais de medo vivenciará esse medo em grau mais elevado; e aquele que permanece passivo, quando subjugado pelo pesar, perde sua melhor oportunidade de recuperar a elasticidade mental”.

Charles Darwin, 1872.

Todas as terapias analíticas foram desenvolvidas dentro dos limites do chamado “princípio da realidade”, isto é, da habilidade do organismo em tolerar dor ou desprazer em função de um prazer maior, para o futuro. Mas enquanto reconhecemos a validade e a operacionalidade deste princípio, no que diz respeito ao conhecimento de seus mecanismos básicos, nada sabemos. O princípio da realidade deriva e é uma modificação de um princípio geral mais básico, que governa o comportamento dos

organismos, chamado “princípio do prazer”.

Em seus estudos dos processos mentais inconscientes, Freud descobre que tais processos seguem uma lei que difere da que governa as atividades mentais conscientes. Freud (1911) considerou tais processos são *“mais antigos e primários..., os resíduos de uma fase do desenvolvimento na qual eles constituíam a única modalidade dos processos mentais”*. Em outras palavras, isto quer dizer que o organismo busca prazer e evita o desprazer ou a dor. Mais tarde Freud (1950) revê este princípio, relacionando o *“desprazer a um aumento na quantidade de excitação e o prazer a uma diminuição”*. Simplificando esta afirmação, podemos usar a palavra tensão em vez de excitação, uma vez que o desprazer e a dor estão relacionados a um aumento da tensão enquanto o prazer está relacionado a um decréscimo.

Do ponto de vista psíquico, podemos acrescentar que a tensão surge como resultado de necessidades, cuja satisfação produz prazer.

A fim de compreender este fenômeno como a expressão de um organismo total, Wilhelm Reich (1975) formula uma lei básica do funcionamento biológico: duas são as funções vegetativas do organismo – a Expansão e a Contração. Elas adquirem sua identidade a partir da função comum da pulsação, que é uma qualidade de todos os organismos vivos. No âmbito somático, a expansão e a contração são processos fisiológicos, correlacionados às atividades dos sistemas nervosos simpático e parassimpático e a ação de determinados grupos iônicos. Do ponto de vista psíquico, a expansão biológica é percebida como prazer e a contração como desprazer.

Sendo esses alguns aspectos da atividade impulsiva, vale acrescentar que entendemos o impulso como um movimento energético “de dentro para fora” do organismo, ou ainda, “do centro para a periferia”, afetando a relação deste com o mundo exterior. Este movimento energético (do centro para a periferia) tem dois propósitos: carga e descarga. A função de carga está relacionada à ingestão de alimento, respiração e excitação sexual. A função de descarga está relacionada aos mecanismos

fisiológicos cuja expressão tem como consequência a prazer e relaxamento. Esses conceitos fazem parte do processo dinâmico de nossas vidas, os quais parecem mover-se em direção de objetivos determinados pelo princípio do prazer: o que Reich (ibid) conclui em seus estudos como sendo os mecanismos de auto-regulação, biologicamente inerentes ao ser humano. No gráfico que abaixo, explicamos o movimento do impulso em direção à periferia do corpo, para atingir sua satisfação, o que corresponde a uma situação que pode ser descrita como relaxamento/expansão. Segundo Reich (ibid), na construção da identidade, os impulsos que não forem satisfeitos (tensão, contração) voltam para a sua origem, passando pelo corpo. Nesse momento encontramos o início do processo de construção do que o autor chamou de “Couraça Muscular”.

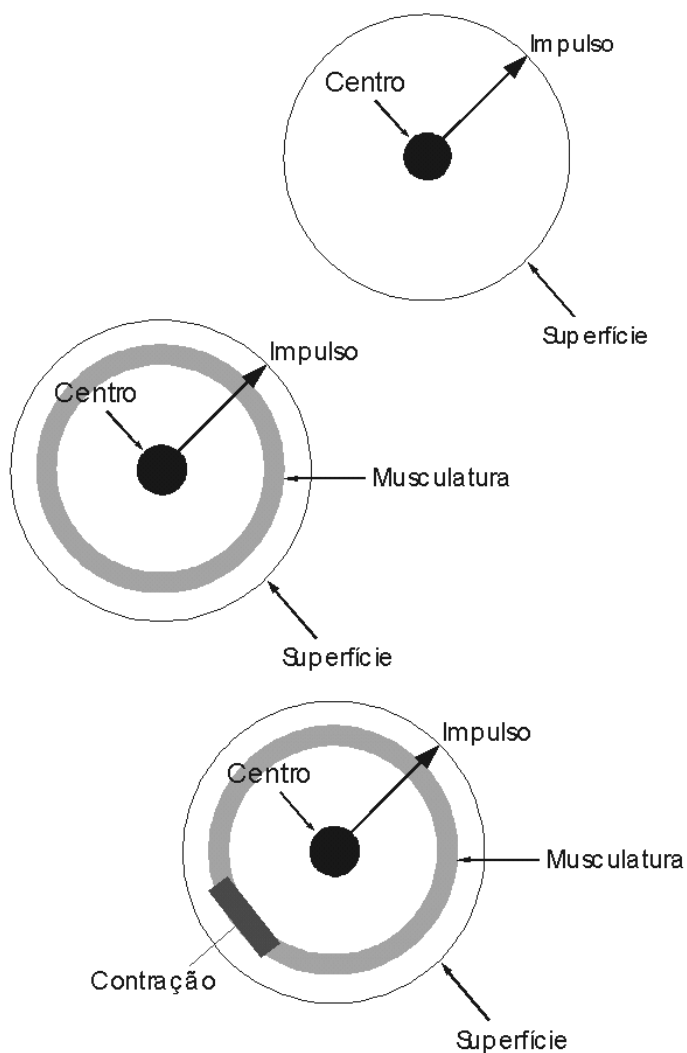


Fig.1

Figura 1: Formação da couraça muscular. Primeiro Esquema: É aplicável somente às formas de vida mais simples. O ego corresponde à superfície do organismo, o id ao centro. O impulso não é impedido de atingir a superfície. Segundo Esquema: O impulso ativa o sistema muscular antes de atingir a superfície. Os músculos retêm os movimentos ou executa-os, através dos comandos do ego. Terceiro esquema: Contração muscular para repressão de impulso. Atuação do superego. Formação de tensão crônica equivalente à couraça muscular.

A análise bioenergética: O trabalho corporal dos mecanismos afetivos

A psicanálise tem como objetivo primário descobrir as defesas do ego e os mecanismos compensatórios, analisando os padrões de comportamento para compreender como os impulsos do ego os motivam. No entanto, essa é a parte mais fácil de qualquer psicoterapia. O mais difícil e o mais importante é tentar fortalecer as funções naturais do ego, a ponto do paciente não ter mais a necessidade de defesas e compensações. Para este propósito, a psicanálise tem suas técnicas: A elaboração da transferência e a análise do comportamento cotidiano do paciente, com base na determinação dos mecanismos de defesa inconscientes, ancorados pela resistência. Para tanto são usados elementos analíticos e didáticos. Muitos desses pacientes sabem e compreendem a natureza de seus problemas quase tão bem quanto seu terapeuta e quando um paciente não consegue resolver um problema, os psicanalistas dizem que esta faltando “*insight*”. Sob tais dificuldades, o analista continua até que o paciente desista por puro desespero ou “se agüente”, pois o que lhe falta é a força interna, ou melhor, a coragem para mudar e adotar uma postura mais madura. Essas dificuldades levaram alguns psicanalistas, como Ferenczi, a adotar uma técnica mais ativa. Pioneiro em trabalhar o paciente em pé, levou em consideração a percepção nas mudanças das atitudes corporais no decorrer da análise (Ferenczi, 1953).

Na tentativa de compreender os problemas somáticos (sintomas histéricos – (Breuer & Freud, 1969)), em termos de conflitos psíquicos, Freud inicia a elaboração da teoria e técnica psicanalítica. No decorrer de seus estudos em psicologia, não conseguiu dissociar as manifestações físicas dos conflitos emocionais. No entanto, a atitude psicanalítica é de abordar o problema através do discurso e da reflexão. Na Análise Bioenergética, é possível abordar o problema no sentido inverso com maior eficácia: do sintoma físico para sua representação psíquica.

Wilhelm Reich enfatizou ainda mais as funções somáticas, especialmente no estudo entre a

relação da respiração e o controle emocional. Introduziu o conceito de uma energia física em contrapartida ao conceito de energia mental. Complementou seu trabalho com a publicação de seus estudos sobre a análise do caráter, que representou uma das maiores realizações da técnica psicanalítica como ponte que conduz da psicanálise à compreensão analítica da tensão muscular e dos bloqueios energéticos. O próprio Reich toma a dianteira na investigação sobre a formação da couraça muscular, dos bloqueios energéticos, relacionando-a com as origens das doenças somáticas, as biopatias, inclusive o câncer (Reich 1997). Seus estudos foram, a partir de então, direcionados à natureza da energia biológica em si e sua proposta terapêutica chamada: *vegetoterapia*.

Partindo do contato com Wilhelm Reich, seu mestre e orientador, Alexander Lowen elabora a integração dos conceitos da psicanálise ao trabalho de vegetoterapia de Reich. A Análise Bioenergética surge, portanto, da necessidade de acomodar num sistema unitário, a análise de Freud e os princípios descritos estudados por Reich.

A terapia bioenergética trabalha diretamente com os processos do organismo que podem proporcionar força e coragem. A força não é adquirida facilmente, assim como a coragem não é conquistada rapidamente. A situação temida é encarada repetidas vezes. Todo problema emocional envolve um bloqueio do fluxo de energia para os órgãos de descarga (princípio do prazer – carga e descarga – contração e expansão), isto é, em todo problema emocional encontramos uma contração correspondente em um nível corporal. Quanto mais periférico é o bloqueio, menos severo o é distúrbio. Quanto mais profundo o bloqueio, mais severo o distúrbio. Por exemplo, quando uma pessoa nos diz que sente um vazio no estômago mesmo após comer, ou que seu estômago fica apertado como se desse um nó, ou ainda que ele queima como o inferno, são comparações simbólicas carregadas de um conteúdo afetivo associado, certamente, a uma contração corporal.

A Análise Bioenergética, então, pode ser definida como uma maneira de entender a personalidade em termos de corpo e de seus processos energéticos. É também uma forma de terapia

que combina o trabalho corporal com a análise dos conteúdos afetivos, reorganizando os processos emocionais, levando assim a pessoa a uma melhor percepção de seu potencial para o prazer e cura.

A idéia fundamental da Bioenergética é a de que o corpo e a mente são funcionalmente “idênticos”, isto é, o que ocorre na mente está ocorrendo no corpo. Esta integração, contudo, está limitada aos aspectos conscientes e superficiais da personalidade. Num nível mais profundo, ou seja, num nível inconsciente, tanto o pensar quanto o sentir estão associados a fatores energéticos. Por exemplo, é quase impossível a uma pessoa num estado de depressão, emergir deste estado apenas através de pensamentos positivos, pois seu nível energético está baixo. Isto significa que sua respiração está reduzida, a oxigenação conseqüentemente menor, influenciando de forma global seus mecanismos fisiológicos. Seu metabolismo está alterado e seu raciocínio também. Será então, na descarga dos sentimentos de medo, tristeza ou raiva, que a contração abrirá espaço para a liberar o fluxo vital do organismo.

Ao nascer o organismo está em seu estado de maior vitalidade e fluidez; ao morrer, a rigidez é total. O que tentamos evitar é a rigidez crônica, devido à tensão muscular gerada por conflitos emocionais. Toda pressão produz um estado de tensão no corpo, pois gera dor e desprazer. Quando esta pressão é de origem emocional, o trabalho corporal estará associado ao analítico para tornar consciente os mecanismos desencadeantes desse processo.

O trabalho verbal em psicoterapia não atingirá os bloqueios do corpo. O trabalho corporal apenas, deixa de lado a origem desses bloqueios dando um alívio imediato, mas não mobilizando as estruturas de forma integrada, que é a proposta fundamental da Análise Bioenergética.

O desenvolvimento da criança: A análise e a formação do caráter

Na abordagem bioenergética do processo de crescimento e maturação, podemos tratar de

conceitos que são básicos e válidos para tempos e culturas diferentes.

O recém-nascido humano é, biologicamente, totalmente indefeso e dependente de sua mãe para a manutenção de sua vida. Não pode se locomover de um lugar para outro sozinho. Deve ser carregado e amparado. Aos poucos adquirem força e coordenação para sentar-se, depois ficar na posição ereta, para em seguida andar. Mas mesmo aos três anos de idade, quando pode correr e brincar, a necessidade de ser carregado ainda persiste. Se a criança cai, quer ser levantada e acalmada. Biologicamente, a dependência do ser humano dura um longo tempo. Este, não atinge a maturidade biológica plena antes da puberdade. Com relação ao crescimento emocional, acontece de forma diferente. Isto é, não é uma progressão linear, é bem mais rápido no período inicial da vida do que em qualquer outra época. Gradualmente a criança vai atingindo um equilíbrio mais estável até a maturidade.

Portanto, a manutenção para o bebê é mais do que alimentação simplesmente. A criança precisa de amor e segurança. Segundo os estudos de René Spitz (1957), a privação na criança pode ter consequências drásticas: pode custar sua vida. A relação da criança com sua mãe é libidinal e está envolvida em um processo energético. O contato do bebê com o sistema energético de sua mãe excita a energia de seu próprio sistema e o incita a procurar um ponto de contato. Se este é no seio, a carga energética na boca do bebê fica muito forte. Tem início a pulsação longitudinal (do centro para a extremidade – ver fig. 1).

O princípio da realidade começou a operar a despeito da falta de conscientização momentânea por parte do bebê, da realidade exterior do seio e do bico do seio. Crescimento, maturação e estabelecimento das bases bioenergéticas do princípio da realidade seguem uma lei biológica bem conhecida: a auto-regulação. A criança, então, necessita tanto de contato físico quanto de água e ar, sendo que a amamentação é uma das funções de contato mais importantes para o bebê. A criança amamentada no peito, também tem mais controle sobre sua ingestão de comida do que na mamadeira.

Ela pode ingerir o quanto quiser, pois o seio é sugado com toda a boca. A língua pressionando o bico do seio contra a parte superior do palato duro, dosa assim de forma mais ativa sua satisfação. Somente a criança é quem sabe o quanto contato ela precisa ter. Algumas precisam mais do que outras.

O bebê demonstra sua necessidade chorando ou gesticulando, indicando sua necessidade de algum tipo de atenção. Deixar uma criança chorar sem que obtenha alguma resposta, provoca na mesma um sentimento de desespero, de falta ou abandono; se essa prática for regular, o bebê para de chorar. No entanto o choro se transformou em “algo” mais interno e sem nome. Uma sensação de contração guardada na memória corporal do bebê.

Segundo Lowen (1977):

“... não se estraga uma criança com amor... este deve ser genuíno, ou seja, deve ser um sentimento terno que vá ao encontro das necessidades da criança e não ao encontro do que a mãe pense que a criança precise... Uma criança feliz é uma criança sadia; uma criança satisfeita é bonita, com olhos brilhantes, compleição saudável, vivaz e alerta”.

Para uma análise da formação do caráter, tais dados derivam de observações clínicas. No que diz respeito aos dois primeiros anos de vida, o contato físico positivo e amoroso é à base do desenvolvimento saudável. Nos casos em que o paciente descreve sentimentos de privação, medo de perder o objeto de amor, vazio e desespero, descrevemos essa estrutura de caráter como sendo *oral*, o que significa que suas emoções mais primitivas ligadas às ansiedades orais não foram satisfeitas de forma suficiente. Portanto, uma estrutura corporal é construída, mas o seu funcionamento é *oral*. Isto é, um bebê grande: fisiologicamente desenvolvido, mas emocionalmente tem dificuldades de lidar com a realidade.

Durante o crescimento e desenvolvimento da estrutura de ego, segundo Lowen, a criança estará sujeita a três tipos principais de distúrbios, cada um deixando sua marca característica sobre a personalidade: i) A privação tem como consequência à oralidade, ii) a supressão o masoquismo e iii) a frustração a rigidez. Na realidade, é bem pouco provável que o indivíduo possa crescer, em nossa

cultura, estando sujeito a apenas um dos distúrbios. O mais comum é uma combinação variável e um padrão dominante de caráter.

Quando falamos de caráter procuramos dar uma abrangência maior do que apenas a definição de personalidade em si. Um caráter é uma forma de ser globalizada, que não envolve só o aspecto emocional, mas todo o organismo biológico e o modo de posicionamento frente à vida do ser humano. Para Lowen as estruturas de caráter são determinadas pelas experiências do começo de vida. A nuance patológica do caráter é determinada pela qualidade traumática das experiências. As experiências chamadas de traumáticas são aquelas constantemente reproduzidas no cotidiano, as quais todo o organismo aprendeu a reconhecer, que geram uma tensão crônica em nome de sua defesa.

Para melhor compreensão da formação do caráter, seria importante explicar as diferenças entre privação (oralidade), supressão (masoquismo) e frustração (rigidez).

Para Lowen, o recém-nascido ou o bebê têm a necessidade de incorporar seu sustento, o que inclui afeição. Bioenergeticamente, dizemos apenas que a criança tem uma necessidade de assimilar energia. Se esta energia (comida, amor,...) não é regularmente provida, há privação. Mais ou menos aos três anos, a criança é menos dependente dos adultos para incorporar energia. Pode ainda sofrer privação, mas esta é menos perigosa. A criança tem agora uma crescente necessidade de dar, de expressar sua afeição, de descarregar energia. Entra na fase genital quando surge a necessidade de descarregar, seja no jogo com outras crianças, seja na forma de afeição pelos adultos de seu meio ambiente. Sua libido voltada para dentro está agora dirigida para o mundo e necessita de um objeto. A falta de um objeto ou, o que dá no mesmo, da resposta do objeto, provoca frustração. A frustração descreve a inabilidade em descarregar, enquanto a privação representa a falha ou falta na carga. A supressão envolve uma negação do direito. A criança é forçada a adotar uma posição passiva. Sua vontade é subvertida. O ego do caráter oral é “vazio”, o do masoquista é “carregado” e o do rígido, “duro e inflexível”.

Complementando a descrição anterior, acrescentamos que dentro de cada grupo amplo de tipos de caráter, nunca existe um caráter igual ao outro, existem variações quantitativas referentes à qualidade do grau de oralidade, masoquismo ou rigidez de uma pessoa; Esta diferenciação ou intensidade patológica é o fruto das experiências na história de vida de cada ser humano associado à sua carga genética.

Partindo do princípio que nesse trabalho o foco de reflexão está direcionado às relações básicas primitivas da criança nos dois primeiros anos de vida, nos aprofundaremos na descrição das estruturas de caráter mais regredidas, ou melhor, as desenvolvidas a partir da “privação” e do “abandono”: o caráter oral e esquizóide.

O termo “esquizóide” possui dois significados, pois ele denota uma tendência do indivíduo a se retrair da realidade e uma cisão da personalidade. Cada aspecto é reflexo do outro. Estas duas variáveis constituem uma medida do grau de saúde ou enfermidade emocional da pessoa. Lowen descreve que:

“... para o indivíduo sadio, a personalidade acha-se unificada e em contato total com a realidade. Na esquizofrenia a personalidade está dividida e retraída da realidade. Entre ambas as situações encontra-se uma ampla gama de estados esquizóides nos quais o retraimento da realidade manifesta-se por meio de algum grau de alimentação emocional e a unidade da personalidade é mantida através do poder do pensamento racional” (Lowen, 1979).

Pode-se dizer que o esquizóide vive num “limbo”, isto é, não “foi de vez” como o esquizofrênico, nem está totalmente aqui. Com frequência ele se encontra à margem da sociedade, ao lado de pessoas do mesmo tipo que ele. Muitos esquizóides são pessoas sensíveis, tornam-se músicos, pintores, escritores... Outros exploram cultos esotéricos. Mas também pode ser o cientista ou o professor tímido, que dedica a sua vida integralmente a seu trabalho. A nuance entre o caráter esquizóide e o esquizofrênico, está diretamente ligada às construções mais regredidas do primeiro ano de vida. Os núcleos esquizóides mal elaborados, que podemos chamar de lacunas, serão no decorrer da

história desse indivíduo, uma possibilidade, o “*start*” para um estado mais patológico.

A despersonalização que o esquizóide relata, e que no caso da esquizofrenia é percebida claramente pelo sintoma do surto, é descrita basicamente como uma perda de contato com o corpo, acompanhada por sensações de estranheza e irrealidade.

Muito foi escrito sobre a semelhança entre o pensamento esquizofrênico e os de uma criança. A regressão é, sem dúvida, freqüentemente observada na patologia da esquizofrenia. As necessidades a serem supridas muitas vezes são como as de um recém nascido. O bebê e o esquizofrênico não têm a habilidade para lidar com a realidade tal como compreendemos. Para tanto é necessária a construção de sistemas especiais de pensamento. A criança pequena não entende a inabilidade de seus pais em satisfazerem suas necessidades: os bons (pais) as satisfazem e os maus, não. O esquizofrênico também tem essa antítese entre bom e mau. O recém-nascido no princípio do prazer, conhece a tensão e o relaxamento.

O funcionamento esquizóide não se fundamenta neste princípio: existe uma “inabilidade” em se mover no sentido do prazer. Este é o cerne de seu problema. A grande diferença é que, num nível corporal, o bebê realmente é um bebê (figura 2). De forma compatível com sua estrutura global, constrói um mundo interno através do seu contato com a realidade de acordo com as possibilidades de cada fase do seu desenvolvimento e da facilitação do meio.

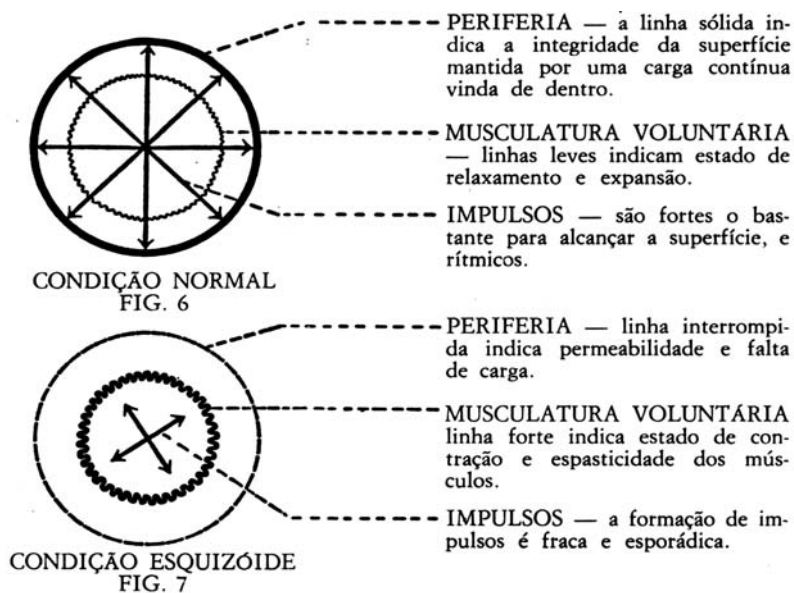


Figura 2: Esquemas comparativos entre as condições bioenergéticas “normais” e a “esquizóide”.

O esquizofrênico não é um bebê, é um adulto que não conseguiu integrar suas vivências internas com a realidade, o que significa um corpo vazio. A percepção do nível energético na esquizofrenia ou no caráter esquizóide denuncia esse abandono. A pele tem uma qualidade desvitalizada: ressecada e pálida. O rosto geralmente é plástico como de um boneco: inexpressivo. Os olhos são geralmente nublados e olham “através de” e sem foco. As extremidades do corpo são frias e geralmente expressam pouca força. A nuca é muito tencionada, deixando evidente o bloqueio esquizóide entre cabeça e corpo. A respiração é fraca - curta - por causa do bloqueio energético no nível do diafragma. Toda a musculatura tem característica de espasticidade, o que não significa rigidez muscular e sim tensão crônica. Todo esse esforço tem o objetivo de amortecer, não sentir: a “barricada esquizóide”. Vale acrescentar, que o caráter esquizofrênico ou o psicótico, é fisicamente muito resistente a doenças. Geralmente, o fato de uma pessoa nessa circunstância, contrair gripe, por exemplo, é um dado de melhora no seu aspecto mental. Atribuímos essa característica a cisão entre o ego e o corpo. Sabemos que sentir é se conectar ao corpo. A possibilidade de viver é justamente o que assusta o esquizofrênico e o esquizóide: sentir pode ser muito doloroso, logo, é preferível desconectar.

Com relação ao caráter oral, podemos dizer que não é o tipo mais comum de estrutura de

caráter neurótico, no entanto encontramos traços e tendências orais em quase todos os indivíduos.

Nas relações afetivas do caráter oral geralmente encontramos alguns distúrbios que o indivíduo “oral”, vivencia no trabalho e em seus contatos de amizade. Seu interesse é narcisista, suas exigências grandes, mas suas respostas são limitadas. Espera receber compreensão, simpatia e amor, sendo sensível a qualquer frieza sentida do companheiro ou do meio. Em contrapartida, a outra pessoa ou o ambiente não podem realizar as mesmas exigências narcísicas, pois o caráter oral, ao ser exigido, desenvolve sentimentos de rejeição, ressentimentos e hostilidade. Ser cobrado a desempenhar, para este tipo, gera um conflito constante. É uma personalidade extremamente dependente, que “disfarça” sua deficiência com hostilidade.

A grande dificuldade está na aceitação da realidade. Então os mecanismos de defesa colocam a “origem” de seus conflitos sempre no outro: o marido não é bom o bastante, a esposa não cuida o bastante, o chefe é grosseiro, os filhos são mal criados, etc.

A estrutura de personalidade oral, não entende que aquilo que ele sente a expressão do seu amor é experimentado pelos outros como um “pedido de amor”. Sua atitude não está fundamentada no padrão adulto de amar: dar e receber. Lembra mais o padrão infantil de necessidades e exigências, no qual a outra pessoa é considerada como fonte provedora do alimento.

Falar, principalmente de si mesmo, geralmente de modo favorável, é uma das características do “oral”. Vira o centro das atenções no seu exibicionismo, que tem como objetivo angariar atenção, interesse e amor. Expressa um alto grau de inteligência verbal, no entanto sua habilidade intelectual não é refletida em nenhuma ação concreta. Apesar disto, tem uma imagem egóica exagera de si mesmo.

Esta estrutura geralmente vive “períodos” cíclicos de euforia e depressão. O caráter oral nunca sabe bem ao certo o que quer, pois são relutantes em aceitar a luta pela vida. A agressão e os sentimentos agressivos são fracos. Não fazem grandes esforços para alcançar seus objetivos,

conseguindo assim evitar a temida decepção.

É difícil provocar um sentimento de raiva num caráter oral. O que aparece é uma grande irritabilidade ou o que vemos freqüentemente, o sintoma de enxaquecas e cefaléias fortes.

O caráter oral é dependente, isto é, “dependurado”. Existe uma “viscosidade” característica e uma grande inveja. Em contrapartida, sofrem de um vazio interno muito grande, o que pode desencadear um apetite voraz por comida e também, uma tendência a perversões.

Todas essas características envolvem basicamente a intensidade dos conflitos orais, que são desencadeados pelo abandono e a rejeição. A qualidade e o caráter quantitativo dos sintomas estão diretamente ligados a vivência da privação e do abandono.

Numa análise de sua estrutura corporal, é que podemos encontrar algumas características importantes dos conflitos bioenergéticos do caráter oral: cansam-se rapidamente quando numa atividade física contínua. A queixam-se que lhes “faltam forças”. A sua estrutura física está associada, geralmente, à baixa pressão arterial e a um metabolismo basal normalmente baixo. O peito é geralmente “murcho”, o abdômen não tem vitalidade: no toque dá uma sensação de vazio. Esticar os braços para o caráter oral é desagradável, o que seria o equivalente do movimento de ir à busca do desejo. Sentem seus braços, suas mãos e pernas fracas. O seu tornozelo é estreito, não demonstram um equilíbrio corporal, parecem que vão cair. Cefaléias freqüentes são explicadas pela tensão crônica de pescoço, ombros que envolvem toda a cintura escapular. Tensão na base cervical, gerando tonturas e náuseas.

Acima de tudo, o seu sistema muscular é subdesenvolvido. É um corpo “mole”, literalmente. O corpo de um bebê grande. Associado a isso é evidente que a função sexual é fraca: oralidade e genitalidade são tendências opostas.

Segundo Lowen (1977) desenvolve-se o caráter oral quando a necessidade de ter mãe é

reprimida antes que as necessidades orais sejam satisfeitas. Esta situação provoca um conflito inconsciente entre a necessidade, de um lado, e o medo do desapontamento de outro. Podemos falar do medo de reviver a agonia do sofrimento infantil precoce, da hostilidade inconsciente e do desejo reprimido. O ego desistiu de suas demandas inconscientes por mais suprimentos. A criança faz uma tentativa heróica de funcionar independentemente, com sucesso parcial. Mas as necessidades orais, ainda estão insatisfeitas inconscientemente:

"... A criança só é menos dependente de sua mãe do que o embrião ou o feto. Podemos logicamente comparar o bebê em amamentação com o fruto amadurecendo na árvore; o seio corresponde ao caule. Ocorre com o fruto uma separação natural, quando está completamente maduro. Cai, então, ao chão a fim de empreender uma existência independente, enraizando-se na mãe terra. É somente o fruto imaturo que apresenta uma resistência à sua separação da árvore. Certamente a combinação de "satisfação oral com uma certa reconfortante garantia de segurança" seria a condição ótima para a criança..."Lowen (1977)".

2.3 – A Teoria do Desenvolvimento de Jean Piaget

"...O meu olhar é nítido como girassol.Tenho o costume de andar pelas estradas olhando para a direita e para a esquerda, ... e de vez em quando olhando para traz... E o que vejo a cada momento, é aquilo que nunca antes eu tinha visto... e sei dar por isso muito bem. Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento, para a eterna novidade do mundo..."

Fernando Pessoa

Para Piaget (1987), a procura de uma definição de inteligência e de suas características fundamentais deve começar pela busca de processos mais fundamentais, dos quais a inteligência deriva e aos quais, em sua essência, permanece semelhante.

A inteligência para Piaget (ibid) é como uma extensão de certas características biológicas fundamentais, no sentido de que estão presentes onde quer que haja vida. O funcionamento intelectual

é uma forma especial de atividade biológica; a inteligência traz uma marca, e esta define suas características essenciais. Uma dessas características é a hereditariedade.

O indivíduo herda uma série de estruturas biológicas, que predis põem o surgimento das estruturas mentais. Portanto, o que herdamos é um organismo que vai se desenvolver a partir das trocas com o meio. Desta interação organismo-ambiente, resultarão determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida.

Este modo de funcionamento, que constitui para Piaget nossa herança biológica, permanece essencialmente constante durante toda a vida. Consequentemente, existe um paralelismo entre o biológico e o mental, na medida em que todo organismo dispõe de certas propriedades para se adaptar ao meio ambiente, e o funcionamento mental seria apenas um dos aspectos deste relacionamento.

Segundo Piaget (ibid), o que herdamos de positivo e construtivo, é o *modus operandi*, um modo de funcionamento intelectual. Não herdamos estruturas cognitivas, estas passam a existir apenas no decorrer do desenvolvimento. Este modo de funcionamento tem duas características: primeiro ele gera estruturas cognitivas através do funcionamento intelectual. Segundo, o modo de funcionamento, que constitui nossa herança biológica, permanece constante durante toda a vida. Isto é, as propriedades fundamentais do funcionamento intelectual, permanecem as mesmas, mesmo que mudem as estruturas cognitivas. A esta constância de funcionamento diante de estruturas em mudança, Piaget (ibid) chama de invariantes funcionais.

Existem duas características principais das invariantes funcionais: a primeira é a organização e a segunda é a adaptação, que abrange duas propriedades intimamente relacionadas, mas conceitualmente distintas: a assimilação e a acomodação. Essas características invariantes que definem a essência do funcionamento intelectual são também as características que vigoram no funcionamento biológico geral. Portanto, segundo Piaget (1987), além da hereditariedade específica, de estruturas anatômicas e limitadoras, temos uma hereditariedade geral, de tipo funcional, sobre a qual são

construídas as estruturas cognitivas.

A organização e a adaptação são duas invariantes funcionais básicas. A adaptação está subdividida em dois componentes inter-relacionados: a assimilação e acomodação. Para Piaget (1987), a inteligência é uma adaptação, isso equivale supor que ela é essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inserí-las nas formas do universo. A inteligência prolonga tal criação, construindo mentalmente, as estruturas suscetíveis às do meio.

Para Piaget (ibid), podemos explicar melhor essas questões através do ciclo fisiológico da ingestão de nutrientes. O processo de modificação dos elementos do meio, de modo a incorporá-los à estrutura do organismo, é chamado de assimilação, ou seja, os elementos são assimilados ao sistema. A maneira pela qual se dá a incorporação e as estruturas às quais os elementos são incorporados variam; mas o processo ocorre sempre que a adaptação tem lugar. O primeiro aspecto da adaptação é chamado assimilação, o segundo aspecto de ajustamento é chamado acomodação.

Piaget fala que a adaptação intelectual como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O autor ainda acrescenta que

“... O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se houver coerência, logo, assimilação... a adaptação só é realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação” (Piaget, 1987).

Para Flavell (1975) , Piaget afirma que as ações são acontecimentos coordenados, governados por leis de totalidade. A assimilação de alimentos, por exemplo, e a acomodação simultânea do organismo a estas substâncias nutritivas são atividades organizadas, executadas por um

ser organizado. O comportamento adaptativo não pode ter origem numa fonte caótica e completamente indiferenciada. Há estruturas subordinantes e subordinadas, e assim por diante.

Para Piaget (1987), do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação. São os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. Piaget (ibid) também acrescenta, com relação à inteligência, tanto sob sua forma reflexiva como prática, que vamos encontrar este fenômeno duplo da totalidade funcional e da independência entre a organização e a adaptação. Cada esquema está, assim, coordenado com todos os demais e constitui, ele próprio, uma totalidade formada de partes diferenciadas. As relações entre essa organização e a adaptação são, portanto, as mesmas existentes no plano orgânico. As principais categorias de que a inteligência faz uso para adaptar-se ao mundo exterior seriam: o espaço e o tempo, objeto e causalidade, que correspondem a um aspecto da realidade. Portanto, descreve Piaget (1987):

“A concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização...”

Quando as crianças nascem, não são dotadas de capacidades mentais prontas, mas apenas de alguns reflexos, como chupar e agarrar, além de tendências inatas a exercitá-los e a organizar suas ações. Herdam alguns elementos relativos a sua estrutura biológica, que determinam seu modo de ação no ambiente. Podemos dizer que a criança, através de seu aparato sensorial, dispõe apenas de sensações provenientes do exterior e do interior, sendo desprovida da capacidade de discriminar qualquer uma delas.

Para Piaget (1987), a partir de um equipamento biológico hereditário, a criança irá formar estruturas mentais com a finalidade de organizar as sensações e estados internos desconhecidos. Piaget então, introduz ao conceito de esquema, uma unidade estrutural básica de pensamentos ou de ação e que corresponde de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta.

Segundo Flavell (1975), Piaget descreve que um esquema é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de seqüências de ação semelhantes, seqüências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas nas quais os elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados. Embora os esquemas sejam rotulados de acordo com as seqüências de ação a que se referem, não é correto concluir que eles sejam estas seqüências e nada mais. Aí está o ponto sutil, dizer que uma seqüência de agarrar forma um esquema, significa mais do que o comportamento de agarrar organizado. Significa que o funcionamento assimilativo gerou uma estrutura cognitiva específica, uma disposição organizada de agarrar objetos em repetidas oportunidades. Houve uma mudança na organização cognitiva geral, de modo que uma nova totalidade comportamental tornou-se parte do repertório intelectual da criança.

Para podermos chamar de esquemas, certas seqüências de comportamentos, devem possuir algumas características. Primeiro, uma característica geral e comum a todos os esquemas: a seqüência de comportamentos que o constitui é uma totalidade organizada. Portanto, deve ter certa coesão sua seqüência de ação, mantendo a identidade como uma unidade quase estável e passível de repetição. As ações devem ser interligadas, estreitamente, e governadas por um significado central. Segundo, a classe de seqüência de ação deve ser semelhante: Um esquema é uma espécie de conceito, categoria ou estratégia subjacente, que abrange uma coleção de ações distintas, mas semelhantes. É obvio que não existam seqüências idênticas. Portanto, os esquemas referem-se a classes de ações totais, distintas entre si, mas que mesmo assim tem características comuns.

A terceira característica está relacionada à forma dos esquemas, explica Flavell (ibid), é mais ou menos fluída ou uma organização mais ou menos plástica, as quais as ações e os objetos são assimilados durante o funcionamento cognitivo. Para Piaget (1987), são “marcos móveis”, aplicados sucessivamente a vários conteúdos. O fato é que os esquemas se acomodam às coisas, enquanto as assimilam - qualidade dinâmica e flexível.

À qualidade dinâmica dos esquemas assimilativos seria a generalização, que está relacionada à ampliação de seu campo de aplicação; a repetição, característica que amplia e estabiliza ao mesmo tempo, provendo condições necessárias para mudanças e a diferenciação, que subdivide o esquema inicial global, em vários outros esquemas. Os esquemas ainda têm uma característica de se desenvolverem separadamente e depois se unirem formando um único esquema superior; o nome que se dá quando um esquema assimila o outro: assimilação recíproca.

ADAPTAÇÕES DO PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

O ser humano, segundo Piaget, na explicação de R. Chiarottino (1994), nasce com a possibilidade de em contato com o meio, construir seus esquemas de ação e de coordená-los em sistemas. Ao se construírem em nível exógeno, esses esquemas dão origem a uma transformação num nível endógeno ou neuronal que permitirá novas recepções de estímulos do meio. A esses, o organismo responderá construindo outros esquemas de ação, provocando, concomitantemente, novas transformações, em nível neuronal, que se constituirão nas estruturas mentais.

A construção destas estruturas mentais, de acordo com Piaget (1987), está descrita em sua teoria do desenvolvimento, sob a forma de períodos, sendo que esses, são usados para designar as principais épocas do processo da construção da inteligência na criança. O termo estágio designa subdivisões menores dentro dos períodos, os quais são: o período da inteligência sensório-motora (0 a 2 anos), o período de preparação e de organização das operações concretas (2 a 11 anos) e o período das operações formais (11 a 15 anos).

Será objeto de estudos neste trabalho, o primeiro período chamado por Piaget (ibid) de *sensório-motor*, no qual o autor discrimina seis estágios principais na seqüência de desenvolvimento. No primeiro estágio (0 a 1 mês), a criança é capaz de muito pouco, além dos reflexos com os quais nasceu. No estágio segundo (1 a 4 meses), as várias atividades reflexas começam a passar por

modificações isoladas decorrentes da experiência e a se coordenarem mutuamente de “várias maneiras complexas”. No terceiro estágio (4 a 8 meses) a criança começa a realizar ações mais definidas orientadas para os objetos e eventos além do próprio corpo. No quarto estágio (8 a 12 meses) nota-se claramente a presença de intencionalidade que se manifesta nas primeiras seqüências de ação meios-fins ou instrumentais. Enquanto nesse estágio a criança se limita a empregar apenas padrões de comportamento familiares ou habituais como meios para enfrentar situações novas, no estágio seguinte, quinto (12 a 18 meses), ela tenta encontrar novos meios e parece procurar a novidade com um fim em si mesma. No sexto estágio (18 meses em diante), a criança começa a fazer representações internas, simbólicas dos problemas sensório-motores, a inventar soluções através de comportamentos implícitos de ensaio-e-erro, em lugar de comportamentos explícitos deste mesmo tipo. Com o advento destas primeiras representações, a criança transpõe os limites entre o período sensório-motor e o pensamento pré-operacional.

A Primeira Fase: O Exercício dos Reflexos.

Ao nascer, a criança conta com um conjunto de ações reflexas prontas para funcionar. O reflexo pode ser considerado como uma forma “simples” de comportamento, se levarmos em consideração o conceito de que ele é uma resposta de um conjunto de organizações neurológicas a um estímulo. No entanto, será a partir deles, que se desenvolvem comportamentos altamente complexos.

Em seu estudo, Piaget descreve a continuidade entre o “biológico” e o “psicológico”, isto é o psicológico será construído sobre um princípio biológico. Apesar da previsibilidade dos reflexos, Piaget descreve em suas observações, que existem variações nesse desenvolvimento, pois será através das variáveis apresentadas pelo meio ambiente, que o processo de adaptação (assimilação e acomodação) acontecerá. Existem, no entanto, alguns reflexos que permanecem quase que os mesmos até a morte, como o patelar ou o pupilar. Existem outros que desaparecem no primeiro ano de vida. Já

os de sucção, preensão, acomodação visual ou auditiva, amadurecem junto ao processo evolutivo da criança.

Explica Piaget (1987, página 34):

“... O que impressiona, a tal respeito, é que, desde o seu funcionamento mais primitivo, tais atividades dão lugar, cada uma em si mesma e umas em relação às outras, a uma sistematização que ultrapassa o seu automatismo. Quase desde o nascimento há pois uma” conduta”, no sentido da reação total do indivíduo, e não apenas um jogo de automatismos particulares ou locais interligados somente por dentro. Por outras palavras, as manifestações sucessivas de um reflexo, como o da sucção, não são comparáveis ao funcionamento periódico de um motor que se ponha em marcha de tantas em tantas horas para deixá-lo repousar nos intervalos: Constituem, antes, um desenvolvimento histórico de natureza tal que cada episódio depende dos precedentes e condiciona os seguintes numa evolução realmente orgânica: com efeito seja qual for o mecanismo intenso desse processo histórico, podemos acompanhar-lhe as peripécias desde fora e descrever as coisas como se toda a reação particular determinasse as outras sem intermediários. É nisso que dizemos haver uma reação total, isto é, o início da Psicologia”

Para o estudo do exercício dos reflexos, Piaget aborda o tema como organizações e adaptações sucessivas.

Com relação à adaptação, o autor explica que o reflexo por melhor estruturado que esteja pela sua característica de herança fisiológica e por muito bem fixado seu automatismo imutável, necessita de exercício para adaptar-se verdadeiramente, sendo também suscetível de acomodação gradual à realidade exterior. Aí está o primeiro aspecto da acomodação: no contato com o objeto a atividade do reflexo se modifica, mesmo que esta atividade seja hereditariamente orientada para tal, o exercício é fundamental para a consolidação da mesma. É através dessa prática, que se explica a perda de alguns instintos ou a dificuldade de funcionar normalmente de alguns reflexos.

Esse exercício, no caso do reflexo de sugar, por exemplo, caracteriza a acomodação essencialmente, num progresso da atividade de ir a busca. O contato com um ponto qualquer do seio desencadeia o pranto ou uma busca desordenada. Após alguns dias, o que é notado, é que a busca se

encaminha para o êxito. Isto é, no segundo caso a criança prossegue até alcançar sucesso. As acomodações também aparecem na situação quando em caso de fome, a busca pela satisfação alimentar é o objetivo nítido, diferente da busca do sugar apenas como calmante, quando a criança não está mais com fome. Portanto, em todos esses comportamentos, parece evidente uma aprendizagem em função do meio.

Portanto, podemos entender que a necessidade de repetição, como explica Piaget, é um dos aspectos de um processo mais geral classificado de assimilação. Dois fenômenos caracterizam a assimilação nesse momento: a assimilação generalizadora isto é, significa que o bebê recém nascido, sem consciência dos objetos individuais, incorpora logo ao esquema global de sucção um número de objetos cada vez mais variados - rapidez generalizadora nesse processo de assimilação. Assim sendo, é certo que as primeiras assimilações relativas à sucção, por exemplo, no que diz respeito a indiferenciação entre o seio e outro objeto, não denota simples confusões. Pelo contrário constituem o ponto de partida de assimilações cada vez mais complexas. Segundo Piaget, o outro fenômeno seria a assimilação recognitiva. Esta segunda assinala um simples progresso sobre a última, por tênue que seja. No caso do exemplo de sucção, a intensidade da fome é o diferencial inicial neste esquema de forma global.

Piaget explica que, a adaptação progressiva dos esquemas reflexos pressupõe a organização dos mesmos, que é atestada pelas buscas orientadas. Estas buscas constituem o princípio da acomodação e da assimilação é entendida do ponto de vista da organização, como a primeira manifestação de um dualismo entre o desejo e a satisfação, portanto, entre o valor e o real, entre a totalidade que completa e a incompleta. Esse dualismo reaparecerá em todos os planos da atividade futura, cuja redução será tentada ao longo de toda a evolução mental, embora esteja destinado a acentuar-se incessantemente.

A Segunda Fase: As Primeiras Adaptações e a Reação Circular Primária.

Este estágio inicia-se no momento em que os reflexos do recém nascido começam a mudar, alterando sua forma em função da experiência. É neste período que começam surgir os primeiros hábitos simples, ou melhor, as aquisições sensório-motoras mais elementares. Essas aquisições iniciais apesar de sua superioridade evolutiva com relação aos reflexos inatos, ainda são acontecimentos primitivos, pois não tem o caráter intencional e orientado para o ambiente das ações que surgem mais tarde. No estágio II, a seqüência de adaptação é mais avançada. Se a estrutura da realidade resiste à assimilação pelos caminhos conhecidos, a criança é capaz de modificar seus movimentos acomodativos. Esta mudança provoca uma alteração pequena na estrutura do esquema consequentemente, as futuras assimilações e acomodações, serão diferentes. A criança acaba fazendo acomodações não intencionais que representam um pequeno distanciamento do esquema inicial.

Um fato importante e novo nesse estágio é que os esquemas começam a passar por alterações definidas em função da experiência. A repetição do ciclo realmente adquirido ou em curso de aquisição foi chamada por Piaget (1987) de *reação circular*, conceito original de J. M. Baldwin. A importância da reação circular segundo Piaget (Flavell -1975), está no fato de que ela é um mecanismo sensório-motor por excelência que permite adaptações novas que são o cerne do desenvolvimento intelectual em qualquer estágio.

Sucção: Segundo Piaget (ibid), a partir do segundo ou terceiro mês, superpõe-se aos comportamentos reflexos da fase anterior novas formas de sucção: a protusão sistemática da língua, mais tarde os movimentos salivares labiais e a sucção do polegar. Os movimentos de língua e de outras partes da boca no início são concomitantes ao reflexo de sucção, mas gradualmente passam por evoluções complexas que independem desse reflexo. Piaget também acompanha o desenvolvimento da capacidade de levar a mão até a boca e sugá-la.

A protusão da língua e a sucção dos dedos constituem, assim, os dois primeiros exemplos

de uma conduta que prolonga o exercício funcional próprio do reflexo, mas com aquisições de algum elemento exterior aos mecanismos hereditários. Esse duplo aspecto da aquisição e da atividade que caracteriza o que foi definido como *reações circulares*, isto é, um exercício funcional que culmina na manutenção ou redescoberta de um novo resultado interessante.

Piaget fala de uma segunda categoria de desenvolvimento observada neste estágio, abrange associações entre a sucção e várias pistas posturais e de posições. Isto é, o bebê começa gradualmente a exibir movimentos antecipatórios de sucção quando colocado na posição em que é normalmente amamentado. Por fim, um comportamento diferente do que acabamos de falar surge, no qual a criança apresenta reações antecipatórias de sucção, na presença de certas pistas visuais.

Visão: Piaget (ibid) distingue tal qual com relação à sucção, os comportamentos dirigidos pela visão, certo número de tipos, indo do reflexo puro à reação circular e desta às coordenações adquiridas entre os esquemas visuais e de outras atividades. Desde o nascimento, a percepção da luz e os reflexos que asseguram a adaptação dessa percepção estão presentes: reflexo pupilar e palpebral, ambos relacionados à claridade. No caso da visão, a luz funciona como o alimento funcional para a atividade visual, daí uma tendência para conservar a percepção luminosa (assimilação) e uma tentativa para reencontrá-la quando é afastada dela (acomodação).

No desenvolvimento dos esquemas visuais, existem três subestágios. No primeiro há uma resposta passiva reflexa à estimulação visual. No caso quando a fonte do estímulo se movimenta, a criança não faz esforço no sentido de segui-la (adaptação reflexa). Por volta do final do primeiro mês, a situação muda em consequência dos progressos feitos na orientação do olhar. Nesta etapa, a reação circular de “olhar” surge imperceptivelmente a partir do reflexo de “olhar realmente”. A criança tenta cada vez mais fazer acomodações para olhar objetos imóveis e para acompanhá-los quando se movem. Em seguida, perpendendo-se à reação circular acima descrita que caracteriza o estágio dois e vai além dele, ocorrem várias coordenações complexas entre o olhar ativo e outros esquemas: audição, preensão, tato,

a todas combinações sensório-motoras e intelectuais.

Para Piaget, o que caracteriza o olhar em seus primórdios é a perseverança e a exploração, sendo da mesma ordem no início (puramente reflexo) é acrescido de outro, adquirido que é a reação circular.

Quanto à reação circular de olhar, Piaget acha que seu desenvolvimento é particularmente adequado para ilustrar os três tipos de assimilação. Primeiro a assimilação funcional ou reprodutiva: quando a criança olha sem parar, mais e mais a cada dia que passa, e os objetos que vê são os alimentos que nutrem e sustentam o esquema. A assimilação visual se generaliza rapidamente, pois um número cada vez maior de objetos cai nos domínios do esquema de olhar. No início, o olhar é passivo e sem direção. Depois, a criança tenta sistematicamente olhar e seguir um objeto, depois outro e outro. Os objetos novos além de fixados são preferidos aos objetos familiares aos quais a criança já se adaptou. Finalmente encontramos assimilação de reconhecimento. Piaget diz que o sorriso da criança é, a princípio, uma simples reação de prazer a objetos familiares e seria o equivalente sensório-motor do reconhecimento de um objeto.

Portanto, para Piaget a reação visual circular ou adaptação adquirida, comporta uma parte de acomodação da função ao objeto e uma parte de assimilação do objeto à função. No início essa assimilação é simplesmente funcional e reprodutora, tornando-se simultaneamente generalizadora e reconhecedora. A criança é capaz de reconhecer certos quadros visuais sem que por tal motivo os exteriorize realmente. Uma próxima condição para esses quadros se consolidarem, seria a coordenação dos esquemas visuais com outros esquemas de assimilação: apreensão, audição ou a sucção. Piaget considera que este seria o terceiro aspecto das reações circulares próprias da visão: a sua organização, que será uma fonte de totalidades e de valores.

Fonação e Audição: Segundo Piaget (ibid), tal como a sucção e a visão, a fonação e a audição também dão lugar a adaptações adquiridas que se superpõem às adaptações hereditárias. As

primeiras adaptações adquiridas nesse caso consistem igualmente em reações circulares, nas quais, reconhecemos os processos de acomodação, de assimilação e de organização.

Na descrição de Piaget, a fonação manifesta-se desde o grito do nascimento e pelos sons liberados pelo bebê nas primeiras semanas de vida. As observações seguintes estão relacionadas aos gritos que a criança produz, os quais são introduzidos de uma forma rítmica associados diretamente às necessidades orgânicas da criança (horário). Outro fato observado é o caráter contagiante do choro: quando um bebê chora numa maternidade, vários outros também o fazem. Na explicação de Piaget, ao desconforto do ruído que desperta o recém-nascido, o choro seria uma reação ao incômodo.

Nos primeiros meses de vida observamos o aparecimento de uma diferenciação gradual das reações a sons externos. A princípio, a criança interrompe sua atividade e parece atenta diante de determinados sons. Mais tarde demonstra, prazer diante de certos sons e desprazer de outros: assimilação de reconhecimento. Revela também interesse por uma variedade cada vez maior de ruídos: assimilação generalizadora.

Nesse estágio se dá o início da coordenação entre visão e audição e entre a audição e a vocalização. Segundo Piaget, estas coordenações não são simples associações, são assimilações recíprocas entre os esquemas. Poderíamos concluir que quando a criança vira a cabeça em resposta a um som, ela está tentando ver o objeto que produziu o som. Entretanto, Piaget duvida que este seja o caso durante os primeiros meses e sugere, que a ativação de um esquema (audição) simplesmente excita os outros. Embora pareça que a criança esteja tentando ver o que ouve ela está, apenas tentando olhar enquanto ouve. Piaget acredita que ativando o esquema de olhar, o esquema de ouvir estará sensibilizado: *a criança tenta ouvir o objeto que vê e ver o som que o objeto produz.*

Com relação à vocalização e à audição, acontece à mesma coisa. A criança assimila os sons que ela própria produz ao esquema de ouvir; estes sons estimulam a atividade de ouvir e são, controlados por ela em parte. O inverso também é verdadeiro. Deste modo, como no caso da visão e da

audição, a criança assimila os sons que ouve aos esquemas de vocalização, ao mesmo tempo em que assimila a vocalização à audição.

Preensão: Piaget (ibid) explica que com a boca, o olho e o ouvido, a mão é um dos instrumentos mais essenciais de que a inteligência se servirá, uma vez constituída. Acrescenta ainda que a conquista definitiva dos mecanismos da preensão assinala o início dos comportamentos complexos que chama de “assimilações por esquemas secundários” caracterizando as primeiras formas de ações intencionais.

Para Piaget a primeira etapa é a dos movimentos impulsivos ou do reflexo puro. O recém-nascido fecha a mão assim que se exerce uma leve pressão na palma da mesma. À primeira vista, parece que esse reflexo não é acompanhado de qualquer busca, ela solta logo o que tinha agarrado. A preensão reflexa é comparada à visão ou a audição das duas primeiras semanas; a preensão, não se presta logo ao exercício sistemático como a sucção.

A segunda etapa é a das primeiras reações circulares relativas aos movimentos das mãos, anteriormente a toda coordenação da preensão com a sucção e a visão, isto é, são as reações circulares que incluem apenas a preensão ao contrário de suas intercoordenações com outros esquemas. Nesta etapa também estão presentes as coordenações mão-boca e uma assimilação unilateral e não recíproca dos movimentos da mão e dos dedos à visão. Por exemplo: olhar com interesse as ações da própria mão. As reações circulares seguem a regra usual de elaboração gradual e progressiva do reflexo. A criança começa com um reflexo de preensão indiferenciado e automático que pouco a pouco se torna mais sistemático; através da realização freqüente, torna-se generalizado e diferenciado em função da experiência. As reações de tocar e de segurar partes do corpo próprio, especialmente a face, neste período, dos primeiros meses, são classificadas de reações circulares primárias.

Durante a terceira etapa, a primeira conquista importante está relacionada assimilação recíproca dos esquemas de preensão e de sucção: a criança leva à boca aquilo que pega e segura

qualquer coisa que seja colocada em sua boca. Esta coordenação entre os esquemas, leva a criança a um degrau intelectual mais próximo do mundo de objetos. Através das reações circulares primárias de pegar, a criança adquire capacidade de reconhecer vários objetos de um ponto de vista tátil - motor. No entanto o progresso mais importante no sentido da objetividade é conseguido quando a criança se torna capaz de inserir os objetos em dois esquemas ao mesmo tempo: de apreensão e sucção.

A segunda conquista, está relacionada ao progresso nas coordenações entre a apreensão e a visão independente de haver uma assimilação recíproca definida entre ambas. A criança ainda não segura os objetos quando os vê, mas já direciona seu olhar para a mão, o que leva a um aumento da atividade desta. Parece ser um controle visual primitivo do comportamento manual. É desenvolvida pela criança a capacidade de manter a mão à vista, assim que casualmente a criança vê a própria mão. Este início de controle visual leva muito em breve a uma verdadeira apreensão orientada pela visão. Para tanto é necessário que a criança aprenda que pode transformar as imagens visuais através de sua própria atividade motora. A partir de então, a assimilação entre os esquemas torna-se realmente recíproca e não direcional.

Na quarta etapa, a relação entre visão e a apreensão progride. Pela primeira vez a criança é capaz de pegar deliberadamente um objeto que vê, mas somente quando mão e objeto estão no mesmo campo visual. Piaget explica que, quando a criança olha para a mão que apanha um objeto, ela procura com a mão manter o espetáculo que os olhos contemplam. Uma vez constituído esse duplo esquema, a criança procura agarrar um objeto logo que vê a mão no mesmo campo que o objeto.

Na quinta etapa, segundo Piaget, a criança agarra o que vê, sem limitações relativas à posição da mão. As conquistas desta última etapa assinalam o triunfo definitivo da apreensão. A coordenação entre visão e apreensão é agora suficiente para que todo objeto dê lugar a um movimento de apreensão, mesmo que a mão não seja percebida no mesmo campo visual que o objeto. Ao contrário do comportamento de sucção, a visão terá cada vez mais importância, como veículo na formação de

ligações com a realidade. Piaget (1987, página 144) conclui:

“... a atividade da presente fase, atividade de que promanam os primeiros hábitos sensório-motores, é idêntica, do ponto de vista funcional, à da inteligência, embora sejam inteiramente diferentes pela estrutura. Funcionalmente falando, a acomodação, a assimilação e a organização dos primeiros esquemas adquiridos são plenamente compatíveis às dos esquemas móveis de que a inteligência sensório-motora fará uso e mesmo às dos conceitos e relações empregados pela inteligência refletida. Mas do ponto de vista estrutural falta intencionalidade nas primeiras reações circulares. Enquanto a ação for inteiramente determinada pelos quadros sensoriais diretamente percebidos, a intencionalidade estará fora de questão...”

A Terceira Fase: As Reações Circulares Secundárias e os Processos Destinados a Fazer Durar os Espetáculos Interessantes.

Durante as duas primeiras fases, a atividade da criança consiste em simples repetições sem intencionalidade, o universo ainda se encontra dissociado da ação própria e as categorias permanecem subjetivas. Quando os esquemas se tornam suscetíveis de decomposição e de recombinações intencionais, uma atividade inteligente, a consciência das relações entre meio e fins acarretará, a elaboração de um mundo independente do eu. Portanto desse ponto de vista, a terceira fase, assinala um momento decisivo: as suas reações particulares conservam-se entre o universo do início dos reflexos e o universo objetivo próprio da inteligência.

As Reações Circulares Secundárias: Os Fatos e a Assimilação Reprodutora - Nas reações circulares secundárias, os movimentos estão centrados num resultado produzido no meio exterior e a ação tem por única finalidade manter esse resultado; sendo mais complexa, os meios começam a diferenciar-se do fim. Para Piaget (1987) a questão simplifica-se, desde que se entenda este fato essencial: entre os fenômenos desconhecidos que a criança observa se dão lugar a uma reação circular secundária aqueles que são sentidos como dependentes da atividade da própria criança. As observações

mostraram a Piaget que neste caso se tratava de um comportamento derivado, e que antes da criança se exercitar na reação circular secundária, a criança, para assimilar, limita-se a utilizar as reações primárias. O que Piaget afirma, é que a criança ainda não compreende a relação entre esses quadros e a atividade especial das mãos, por exemplo. É preciso que a relação seja sentida para se iniciar o esforço de repetição que constitui a reação circular secundária.

A assimilação característica da reação circular secundária é o desenvolvimento da assimilação em atividade das reações primárias. Sob a proteção da assimilação reprodutiva, consistem nos repetições de adaptações causais. No terceiro estágio, a criança está muito mais interessada pelas conseqüências ambientais de suas ações. De modo geral pode-se dizer que a reação circular primária é mais autocêntricas, no seu próprio funcionamento, enquanto as reações circulares secundárias são mais alocêntricas, orientadas para fora, além dos limites do eu.

Para Piaget, portanto, a assimilação característica da reação circular secundária se relaciona com o desenvolvimento da assimilação em atividade nas reações primárias: chupar, ver, ouvir, tocar ou agarrar, tudo se torna coisa para sacudir, balançar... Segundo as diferenciações dos esquemas manuais e visuais. Em poucas palavras para Piaget essa descoberta se dá por assimilação recíproca dos esquemas em presença. Logo que é esboçada essa assimilação recíproca, a criança compreende que o resultado exterior por ela percebido depende da sua atividade manual tanto quanto a visual ou auditiva. Essa compreensão dá lugar a um ato de assimilação reprodutora. A reação circular secundária prolonga, assim a reação primária, e o interesse da criança só se exterioriza nas relações mútuas das coisas em função da coordenação dos esquemas primários em presença.

As Reações Circulares Secundárias: A Acomodação e a Organização dos Esquemas - Segundo Piaget (ibid), no seu ponto de partida, não se registra outra acomodação além das reações primárias: simples diferenciações de esquemas, em função do objeto. A acomodação específica da reação circular secundária se produz, quando a criança procura reencontrar os movimentos que levaram

aos novos resultados observados. A criança a princípio para assimilar o resultado novo, limita-se a olhar. Assim que descobre, por assimilação recíproca dos esquemas, tenta reproduzi-lo por assimilação a essa atividade. No entanto, como é a partir da diferenciação que o sujeito obtém o novo resultado, trata-se de fixar intencionalmente essa diferenciação, nisso consiste a acomodação própria destas reações secundárias: reencontrar o movimento que deu origem ao resultado observado.

Piaget afirma em conclusão, que as reações circulares secundárias anunciam a adaptação inteligente, embora ainda não sejam atos verdadeiros da inteligência...

A Assimilação Recognitiva e o Sistema de significações: Piaget (ibid) explica que na presença de um objeto ou de um evento conhecido, mas não previsto pela criança, esta tem necessidade de adaptar-se a esse imprevisto. Adaptar-se, significará, registrar simplesmente o acontecimento, na medida em que é conhecido: trata-se, portanto, de reconhecer e classificar a coisa. Nesse momento do desenvolvimento, o qual a criança não possui linguagem, limita-se a esboçar os gestos do esquema correspondente, assim empregados a título de esquema cognitivo.

Ativar um esquema, por assimilação imediata do objeto ao seu funcionamento, é um tipo de assimilação simultaneamente cognitiva e reprodutora. No início indiferenciadas, para num momento seguinte haver a dissociação uma da outra.

Assimilar um quadro sensorial ou um objeto quer por assimilação simples ou generalizadora, significa para Piaget, inserir num sistema de esquemas, significação. A consciência só reconhece um estado qualquer por referência a uma totalidade organizada. Portanto é preciso distinguir em todo dado mental, dois aspectos indissolivelmente unidos, cuja relação constitui a significação: o significante e o significado. Os signos, de que se trata aqui, não são móveis, isto é, não ensejem ainda previsões relativas à atividade dos próprios objetos, independentemente das ações do sujeito.

A Assimilação Generalizadora e a Constituição dos Processos Para Fazer Durar os Espetáculos Interessantes - Piaget (ibid) afirma que quanto mais velha a criança, mais ativamente ela

procura se acomodar às novidades trazidas pelos objetos novos ou desconhecidas. As crianças muito pequenas tendem a considerar os aspectos novos dos objetos desconhecidos, assimilando-os aos esquemas habituais, tratando-os, na medida que lhes sejam mais semelhantes. O comportamento da criança na terceira fase encontram-se no extremo inferior do contínuo: diante de situações novas, a criança se contenta em aplicar os esquemas visuais.

A generalização dos esquemas secundários ocorre quando a criança é colocada na presença de novos objetos; nesta situação ela exerce de imediato as condutas habituais e assimila aos seus esquemas o objeto desconhecido. A criança desta fase, ainda que por vezes experimente certa surpresa, na presença do desconhecido, trata-o como objeto familiar e utiliza-o sem mais tendo em vista o exercício dos esquemas habituais. Portanto o que se percebe, é que a criança apenas procura exercer os seus esquemas secundários mediante a pura assimilação funcional. Há, portanto, simples generalizações dos esquemas secundários.

No entanto, a assimilação generalizadora, não se limita a essa forma elementar. Acontece que a novidade apresentada à criança não consiste num determinado objeto, mas um acontecimento um espetáculo propriamente dito, sobre o qual o sujeito não tem o domínio direto. A criança acaba de assistir um espetáculo interessante, e gostaria de controlá-lo. Para que dure mais tempo. A originalidade das reações circulares próprias da presente fase é que elas constituem, durante esse período, as mais altas manifestações intelectuais de que a criança é capaz.

A elaboração dos esquemas secundários para Piaget, próprios da terceira fase assinala um progresso sensível sobre a dos esquemas primários, no sentido em que a criança começa agindo realmente sobre as coisas, tal elaboração prolonga, porém, a assimilação e a acomodação característica das reações primárias, na medida em que a atividade da criança continua centrada mais em si própria do que nos objetos como tais.

A Quarta Fase: A Coordenação dos Esquemas Secundários e Sua Aplicação às Novas Situações

Piaget (ibid) observou que no final do primeiro ano, a criança apresenta uma série de novas realizações intelectuais. As reações circulares secundárias que se desenvolveram na terceira fase, começam a se coordenar e formar novas totalidades de comportamentos, que agora são inquestionavelmente intencionais. Ocorrem progressos evidentes no uso que as crianças fazem dos signos ou sinais, para antecipar acontecimentos iminentes. Suas reações a objetos novos e complementares desconhecidos passam por uma mudança importante.

As condutas da quarta fase implicam logo de entrada uma distinção. O critério de seu aparecimento é a coordenação mútua dos esquemas secundários. Segundo Piaget, para que dois esquemas isolados, sejam mutuamente coordenados num ato único, é preciso que o sujeito se proponha atingir um fim não diretamente acessível e ponha em ação, com esse intuito, esquemas relativos a outras situações. Nesse ponto a ação deixa de funcionar por simples repetição e passa a admitir, dentro do esquema principal, toda uma série de esquemas transitivos. Observa-se então, uma distinção entre fim e os meios e uma coordenação intencional dos esquemas. O ato inteligente está assim constituído, não se limitando a reproduzir, os resultados interessantes, mas a atingi-los graças a novas combinações. O fenômeno é visível, primeiramente no que diz respeito à noção de *objeto*... Para Piaget é na medida em que a criança aprende a coordenar dois esquemas distintos, que ela se torna apta a procurar os objetos desaparecidos e emprestar-lhe um a começo de consistência independente do eu. O espaço só é percebido em função do eu e ainda não como um meio imóvel interligando todas as coisas. A partir da coordenação dos esquemas, inicia-se a inter-relação espacial dos corpos, a constituição desse espaço, assim como dos objetos. A criança, neste momento volta-se para fora, num universo independente ao dela.

Com relação à causalidade e o tempo, o mesmo acontece. As séries causais ultrapassam as

relações simplesmente globais entre a atividade própria e os movimentos exteriores, com o intuito de se objetivarem e se especializarem. O sujeito começa a descobrir que existe um contato espacial entre causa e efeito, conseqüentemente, qualquer objeto pode ser fonte de atividade.

Aplicações Dos Esquemas Conhecidos às Novas Situações - Os Fatos: A criança persegue um fim, não imediatamente acessível, e tenta alcançá-lo graças a diferentes meios intermediários. Com relação aos meios, trata-se de esquemas conhecidos e não novos meios; mas como a criança não se limita a repetir o que acaba de fazer, procura agora atingir um fim distante, ela passa a adaptar o esquema conhecido aos pormenores da situação, levando o esquema a categoria de meio autêntico. Com relação ao fim, é ainda sob a pressão dos fatos percebidos, ou por prolongamento de uma reação recente da criança.

No exemplo estudado por Piaget (1987), afastar os obstáculos entre a intenção e o resultado, a conduta mais elementar desse resultado é a apreensão. A ação de afastar o obstáculo constitui, um esquema transitivo diferenciado do esquema final. Esses esquemas transitivos derivam de esquemas circulares anteriores ou de outros transitivos. Num outro exemplo de aplicação de esquemas conhecidos a criança, esta tenta usar um objeto para alcançar o alvo.

Os esquemas secundários são mais móveis e genéticos, uma vez que foram retirados de seus contextos originais para se combinarem reciprocamente numa variedade de adaptações novas. Assim que adquirem mobilidade, possibilitam o aparecimento de uma nova flexibilidade e versatilidade no funcionamento cognitivo. Portanto, a subordinação dos meios aos fins lembra a subordinação da premissa à conclusão no raciocínio lógico. Existe também o equivalente da classificação. Os protótipos primitivos das relações espaço-temporais talvez sejam o aspecto mais interessante. O obstáculo é percebido como estando na frente do objetivo e é preciso removê-lo antes que o esquema alvo seja acionado.

A Assimilação, a Acomodação e a Organização Própria dos Esquemas Móveis: Piaget

(ibid) conclui que a coordenação dos meios com fins implica sempre uma assimilação recíproca dos esquemas, assim como a relação com os objetos abrangidos no mesmo. Essa dupla assimilação equivale a uma fusão. Em outros casos ela pode se manter recíproca e dar lugar a séries simétricas. Na maioria dos casos, a reciprocidade conduz a relações mais complexas de inclusão, interferência, negação...

No caso da acomodação da quarta fase, quer ela se manifeste nas explorações ou na aplicação de esquemas conhecidos, é exatamente intermediária entre os dois tipos. Por um lado somente na medida em que se opera a coordenação de esquemas, a sua assimilação recíproca, é que eles progridem na sua acomodação aos próprios objetos. Portanto, a acomodação própria da quarta fase prolonga simplesmente a dos precedentes. Por outro lado, tais acomodações, levam às descobertas de novas relações entre os objetos.

Portanto Piaget (1987, página 233) afirma que,...

“... uma totalidade organizada constitui sempre uma unidade relativa à escala considerada. É isso o que explica, seja dito de passagem, porque a assimilação ou a organização psicológica são da mesma natureza da assimilação ou organização fisiológicas, só a escala das primeiras as opondo as segundas: todo o ato de assimilação intelectual pressupõe, assim, uma série de assimilações de escala inferior que se prolongam até o plano da assimilação vital...”

O Reconhecimento de Indícios e sua Utilização na Previsão: O conceito “previsão”, de que Piaget (ibid) fala, está relacionado à expectativa concreta. Ainda não há dedução, porque ainda não existe a representação. Quando um bebê espera ver uma pessoa na porta, a partir de um ruído, não é necessário, desses indícios, por consequência previsão, para que a criança represente esses objetos na ausência dos mesmos: basta que o indício provoque certa atitude de expectativa e certo esquema de reconhecimento das pessoas ou dos alimentos.

Será nas fases posteriores que a verdadeira dedução, com representação se sobreporá a

essas significações elementares.

A Quinta Fase: A Relação Circular Terciária e a Descoberta de Novos Meios Por Experimentação.

Na quinta fase é predominante a elaboração do objeto. É caracterizada pela constituição de novos esquemas devidos não mais à simples reprodução de resultados fortuitos, mas a uma espécie de experimentação ou de busca da novidade como tal. Reconhece-se a quinta fase, pelo aparecimento de um tipo superior de coordenação de esquemas: a coordenação dirigida pela busca de novos meios.

Piaget (1987) afirma que dessa fase em diante, a coordenação dos esquemas é acompanhada da acomodação intencional e diferenciada às novas circunstâncias: o mecanismo da inteligência empírica está *definitivamente constituído*.

A Reação Circular Terciária: Segundo Piaget (ibid), a reação circular terciária acontece quando a criança, não consegue assimilar certos objetos ou certas situações aos esquemas até aqui examinados. Ela adota uma conduta imprevista: ela investiga, por uma espécie de experimentação, em que é o objeto o evento novo. A criança não vai só sofrer, mas ainda provocar os resultados novos, em vez de contentar-se em reproduzi-los, pura e simplesmente, logo que se manifestaram por acaso. A criança descobre a prática científica a experiência inicial logo é acompanhada de uma reação circular. Outra diferença acontece: quando a criança repete literalmente, mas pelo contrário, gradua-os e varia-os de modo a descobrir as flutuações do próprio resultado.

São as reações terciárias que levarão a criança aos novos atos de inteligência: descoberta de novos meios por experimentação ativa. Portanto, uma combinação ou coordenação de esquemas, em relação aos esquemas simples. Mais precisamente estamos agora na presença de uma distinção análoga no plano da inteligência reflexiva ou verbal.

Descoberta de Novos Meios de Experimentação Ativa: Na quinta fase, a criança consegue

resolver problemas que requerem meios novos e desconhecidos. Através da reação circular terciária, um processo ativo de exploração por ensaio-e-erro, ela eventualmente consegue encontrar técnicas instrumentais eficientes que são realmente novas para ela. Por exemplo, se um objeto se encontra fora do alcance da criança, sobre um lençol, ela aproxima o objeto puxando o suporte (lençol). A criança também aprende que um objeto que está amarrado num barbante pode ser conseguido se o barbante for puxado. Ela usa um bastão, por exemplo, para alcançar o que deseja. A criança também descobre que é necessário inclinar objetos compridos para fazê-los passar pelos vãos do berço,...

A Sexta fase: A Invenção de Novos Meios Por Combinação Mental.

Para Piaget (1987), as condutas da sexta fase, iniciam um novo período que considera de aparecimento tardio e bem ulterior ao dos comportamentos precedentes. Os comportamentos até então, serão completados por condutas de um novo tipo: a invenção por dedução ou combinação mental. Esse novo tipo caracteriza a inteligência sistemática, que evolui por meio de súbitas estruturações do campo de percepção ou na experiência mental. Escreve Piaget (1987, página 312):

“... Todos os autores, quer sejam associacionistas como Rignano, partidários das ‘estruturas’ com Köler ou de uma exploração empírica, mais ou menos dirigida, como Claparède, estão de acordo sobre o aparecimento de um momento essencial no desenvolvimento da inteligência: o momento em que a consciência das relações atinge uma profundidade suficiente para permitir uma premeditação... o que significa, justamente, uma invenção que se desenvolve por simples combinação mental...”

Portanto, para Piaget (ibid), a invenção por dedução sensório-motora consiste apenas numa reorganização espontânea dos esquemas anteriores, os quais se acomodam por si mesmos à nova situação mediante a assimilação recíproca. Isto é exploração empírica inclusive, os esquemas anteriores só funcionavam graças a um exercício real. Aplicando-se um dado concretamente percebido.

Logo, é importante notar, a unidade de condutas dessa sexta fase: combinação mental dos esquemas com possibilidade de dedução, que ultrapassa a experimentação efetiva, invenção, evocação

representativa por imagens símbolos, são outras tantas características que assinalam o acabamento da inteligência sensório-motora.

CAPÍTULO 3:

DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO À PRÁTICA FACILITADORA

A importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento saudável da criança, tanto afetivo como intelectual, é indiscutível. As teorias podem descrever este processo de formas distintas, no entanto, existe entre elas um ponto comum: a importância do meio ambiente no desenvolvimento da criança. Portanto, nesse trabalho não estamos discutindo conceitos teóricos, ou fazendo críticas aos autores, mas sim reconhecendo o que dentre cada proposta temos de melhor para agregar e complementar ao cotidiano do educador uma prática concreta de ação realmente facilitadora e eficaz.

Na teoria Piagetiana do desenvolvimento no período sensório-motor, encontramos a gênese da construção das estruturas cognitivas da criança com base na sua herança biológica: os comportamentos reflexos e os impulsos, funcionando através de mecanismos auto reguladores. O processo de construção dessas estruturas se dá na interação com o meio ambiente, por mecanismos de assimilação e organização, conseqüentemente formando esquemas de ação cada vez mais elaborados de acordo com cada fase do desenvolvimento.

A teórica corporal de A. Lowen traz como ponto de partida o princípio do prazer, que nada mais é do que o aspecto biológico entre necessidades e os impulsos reflexos em desenvolvimento através da auto-regulação, mecanismos estes, traduzidos através do corpo num aprendizado integrado à afetividade e a cognição.

Winnicott, que utiliza os mesmos conceitos auto-reguladores para avaliar as necessidades do ser humano, ressalta o aspecto de dependência temporária necessária nos primeiros meses de vida da criança, tendendo à independência como fruto da relação suficiente entre o lactente e o meio que favoreça um “holding” adequado.

A descrição do funcionamento biológico, auto-regulador da criança é feita de forma rica e precisa. Portanto, podemos concluir que na prática o ser humano chega ao mundo pronto para ser bem cuidado, para ser bem recebido com amor no suprimento de suas necessidades. Falar de “amor” nesse momento, é dar uma qualidade biológica de continuidade à espécie a este sentimento. Quem já pode ver um animal parindo, lambendo sua cria, amamentando até o período instintivamente preciso, deve ter notado a sabedoria desse prover, ou melhor, dessa atitude de “maternagem”.

Podemos falar então de um fato contemporâneo, relacionado à dificuldade em desempenhar cuidados essencialmente simples e instintivos na relação com a criança. Pois concomitantemente a quantidade de conhecimento que o ser humano detêm hoje, existe um déficit na capacidade de reconhecer, compreender e conseqüentemente atuar de forma amorosa com as crianças. O que deveria ser espontâneo pela própria vivência do adulto, passa a ser motivo de conflito e dificuldade.

A busca do imediatismo, nas soluções dos problemas cotidianos, das respostas prontas, a pressa, a falta de tempo relacional, impede os aspectos criativos e instintivos de se manifestarem nas soluções dos mesmos. A conseqüência disto é uma diminuição nas habilidades espontâneas: baixa tolerância às frustrações e dificuldades temporárias que são características naturais das etapas da vida.

Neste trabalho, estamos afirmando a importância dos dois primeiros anos de vida, como o momento básico de toda a construção afetiva, intelectual e motora do ser humano. O fato de sabermos dessa importância, nos motiva a investirmos na proposta e direcionarmos o trabalho para facilitar o processo pedagógico através do contato criativo entre a criança interior do educador e a criança da “criança” propriamente dita. Nesse encontro, onde o ser humano adulto, que ainda guarda consigo através de todo o processo de construção de sua realidade, sua criança : “dependente – esquizóide e sensório-motora”, pode traduzir através dessa vivência as mensagens, conflitos e dificuldades de uma criança propriamente dita, também dependente, que necessita de mais suporte suficiente do meio para se desenvolver.

Portanto, o educador, que também carrega sua criança interior em suas ações, necessita do suporte adequado, isto é: só é capaz de favorecer numa relação de reciprocidade e um “holding” suficiente, aquele que estiver com seus conteúdos infantis de dependência organizados.

3.1 – O “HOLDING SUFICIENTE” E O EDUCADOR

A essência do contato saudável está na qualidade da relação. Quando falamos do suporte dado à criança em seu desenvolvimento, ou suporte ao adulto em suas dificuldades, nos referimos diretamente a um contato onde existe reciprocidade: o “holding” suficiente.

Neste trabalho, quando nos dirigimos ao educador, ou ao facilitador em geral, estamos falando do ser humano, que possui uma história pessoal e única de vida. Dessa história pessoal, certamente faz parte uma “criança”, que convive no cotidiano profissionalmente, traduzindo as dificuldades em ações criativas, em bom humor, nas brincadeiras e na habilidade em lidar com outras crianças. No entanto, dessa história, também pode fazer parte uma “criança” que não tem condições de ser exigida a atuar em certas situações de conflito. Pode ser criativa e inteligente, mas sua insegurança supera as expectativas no momento da ação, dessa forma, o produto fica comprometido.

Na atitude relacional do professor com seus alunos, está diretamente refletida a qualidade de suporte que este recebeu em sua história e a qualidade de suporte recebida por ele em seu cotidiano atual: se sua criança interior foi suficientemente suprida e favorecida a identificar suas próprias necessidades, terá condições de identificar e reconhecer as necessidades de quem o rodeia, suprimindo-as ou favorecendo seus mecanismos de autonomia. Também podemos dizer que estará refletida na atitude relacional do educador, a qualidade do contato entre ele e a direção da escola, ou com seus colegas de trabalho ou ainda em sua casa com sua própria família.

Todo ser humano adulto, carrega “sua” própria criança interior, seja lá para onde for. Algumas dessas crianças, alcançaram certa independência e autonomia, outras ainda necessitam de suporte: continuam assustadas, inseguras com medo de arriscar; ou ainda birrentas, exigentes e agressivas.

Não estamos afirmando com isso que nunca crescemos, ou ainda que somos seres frágeis eternamente, no entanto com muita frequência ouvimos queixas de dificuldades na relação entre o professor e o aluno, queixas estas que chegam ao desespero. Tais atitudes na grande maioria das vezes, não são adequadas para o crescimento do professor ou para o desenvolvimento do aluno. Sabemos que a nossa realidade, não está favorável a um nível ideal de “holding”. Precisamos de suporte e devemos aprender a dar o suporte também. Este impasse, talvez se resolva com criatividade. Pois são em situações “catastróficas” que se reconhece à inteligência, a sensibilidade e a união de um povo. Talvez seja esse o grande problema: um posicionamento menos individualista e narcísico, portanto, mais integrado e saudável.

Não podemos esperar, que uma professora depressiva, por exemplo, tenha bom contato com as crianças que estão sob a sua responsabilidade, ou com suas colegas de trabalho ou ainda a direção da instituição a qual está submetida. Ela está precisando de um “holding” adequado, de um suporte para que possa novamente se re-organizar.

Sabemos também, que nos dias de hoje, as variáveis externas sócio-econômicas e ambientais, de nada colaboram para a saúde mental e afetiva do ser humano. Todos tendemos ao stress.

O que encontramos na realidade, é uma progressão de situações de conflito e stress, como se fosse uma “epidemia”, um contamina o outro, pois a resistência ao conflito está menor. O fato é que existe uma escassez de situações prazerosas e objetivamente simples, que se pudessem ser inseridas no contexto profissional do educador, talvez pudessem estar auxiliando como uma ferramenta a mais tanto o profissional como sua “criança” interior. Tais ações, simples e prazerosas estão diretamente ligadas

ao reconhecimento da criança interior, logo, em qualquer que seja a prática que favoreça um “holding” suficiente, estaremos aconchegando e reconhecendo nossas mais primitivas carências e necessidades.

Quando falamos em “reconhecimento”, estamos objetivando o primeiro passo para desenvolvermos uma atitude de “holding” frente quem quer que seja. O suporte suficiente só acontece, se existe um reconhecimento verdadeiro no contato: primeiro de si mesmo e das próprias limitações pessoais ou carências. Num segundo momento, o reconhecimento do outro enquanto suas reais necessidades.

A tradução que o meio ambiente faz das necessidades de uma criança, desde a mais tenra idade, está a princípio relacionada aos próprios mecanismos internos do adulto provedor: mãe, pai, babá ou professor. Uma interpretação equivocada de uma necessidade primitiva gera uma resposta também equivocada. Logo, quando esta criança procura se organizar (intelectualmente e afetivamente), o conteúdo assimilado produzirá uma “organização” que não estará em ressonância com a origem da necessidade.

Este tipo de ação, ocorre por exemplo, quando não se corresponde ao choro de uma criança, pois alguns profissionais até pais, “concluem” que o choro não deve correspondido, pois estaria sendo reforçado. Ora, um procedimento equivocado. Pois, o que acontece na realidade é que o adulto não tem habilidade para lidar com esse comportamento, então ignorar é a melhor saída. Este equívoco relacional, não estimula o desenvolvimento da criança, ou melhor, sua busca por autonomia. Pelo contrário, geram construções internas equivocadas. O choro é a expressão primitiva de uma necessidade, portanto deve ser reconhecido, interpretado e correspondido de forma produtiva: “holding” suficiente.

O conceito de “holding”, proposta fundamental neste trabalho, traduz a postura do educador frente seu aluno. Define uma atitude baseada num contato congruente e reconhecedor. Winnicott propõe que o “holding”, deve se expandir além da postura ou da atitude do profissional, mas, deve

alcançar o meio ambiente de trabalho, isto significa que o espaço físico no qual se trabalha, deve também inspirar suporte para as atividades desenvolvidas e acolhimento, conseqüentemente, credibilidade e satisfação. Portanto, entendemos que a postura é fundamental na eficácia de uma ação verdadeiramente facilitadora, não só a técnica desenvolvida.

Podemos então pensar que a partir de uma postura congruente e de reconhecimento, por parte do educador em sua prática cotidiana, o processo de aprendizagem será favorecido de forma recíproca: tanto professor quanto aluno estarão se desenvolvendo não só em relação aos conteúdos pedagógicos, mas como seres humanos melhores.

Para entendermos melhor este processo, estaremos relacionando a importância do “holding” primitivo, a formação dos esquemas de ação no período sensório-motor e as possíveis lacunas desse processo. Os conteúdos primitivos, construídos nos primeiros anos de vida, foram assimilados e organizados através dos esquemas de ação, desde os reflexos até a combinação mental dos mesmos ultrapassando a experimentação efetiva. Todo este processo, foi acolhido e favorecido por um meio ambiente suficientemente provedor ou não. O aspecto afetivo dará a “tonalidade” dessas experiências corporais primitivas e cognitivas, a produto será a base para as construções futuras. Mas também, será o registro eterno da criança interior, a qual este trabalho, através de “holding” suficiente, busca alcançar e acolher.

3.2 – O “HOLDING” SUFICIENTE MOBILIZANDO OS ESQUEMAS DE AÇÃO SENSÓRIO-MOTORES

O período dos dois primeiros anos de vida do ser humano chamado por Piaget de sensório-motor, no qual encontramos a gênese da construção das estruturas mentais, tanto intelectuais como afetivas, é originalmente fruto do desenvolvimento de estruturas biologicamente herdadas e reflexos

inatos.

Neste parâmetro, estaremos refletirmos de forma integrada, com relação às estruturas que se originam no bebê: os esquemas de ação, relacionada com a “forma” que esta criança reconhece o mundo, através da postura de seu provedor e a atitude corporal correspondente.

Quando um conteúdo é assimilado pelo recém-nascido, seja ele o mais primitivo, a partir de seus reflexos inatos, por exemplo: o sugar, é certo que uma estrutura estará sendo construída originalmente, e esta pode ser encontrada em todas as crianças observadas, que tenham nascido com condições fisiológicas para tal. No entanto, esta assimilação se dá na interação com o meio ambiente. Se o meio for propício e favorável, a qualidade do conteúdo assimilado, originará estruturas integradas e coerentes com as necessidades do bebê. Pois, sabemos que, neste exato momento, a criança é movida pelo princípio do prazer, isto é: a busca inata pela vida e sobrevivência.

O esquema construído, será usado para a satisfação de sua necessidade fisiológica de alimentação, mas num segundo momento, será usado para o reconhecimento do mundo, na medida em que a boca funcione como um veículo, através do qual a criança “experimente” o próprio corpo, que ainda não é sentido como tal. Ainda, concomitante a este reconhecimento serão agregados outros objetos, que fazem parte da realidade da criança.

O reflexo de sugar, numa perspectiva simbólica “corporal”, está diretamente ligado ao fato de irmos a busca de algo na vida, que num primeiro momento, é a alimentação. Num segundo, o mundo que rodeia a criança. Mas quando adultos, refletirá a habilidade do ser humano estabelecendo objetivos os quais irá buscar em sua vida, para transforma-los em realizações maiores num futuro: como o sucesso profissional, por exemplo, ou ainda a formação de uma família.

Quando Piaget (1987) descreve a assimilação como sendo o primeiro fato da vida, explica a qualidade fisiológica e psíquica da assimilação funcional indissociável. Piaget afirma que ao assimilarmos a luz, por exemplo, através dos olhos, os detalhes desta assimilação ao nível fisiológico,

está ligada a acomodação dos pigmentos do globo ocular à claridade, que desenvolvem o órgão em si. No entanto, do ponto de vista psicológico, a luz ou qualquer estímulo visual, será como o “alimento”, funcionando como impulso que favorece o desenvolvimento das coordenações futuras.

O indissociável nos processos que formam os esquemas de ação de uma pessoa então, tem como consequência uma organização concomitante: afetiva com base na construção de estruturas intelectuais, ou intelectuais norteadas pela qualidade afetiva. O aprendizado tem uma “tonalidade”, um “odor”, uma “aspereza” ou uma “suavidade”, que não se dissociam no momento da assimilação de um conteúdo.

Portanto, como ocorrerá a construção dos esquemas de ação nesse contexto? Esta construção será feita a partir da interação entre as necessidades básicas e instintivas da criança e o meio ambiente que possibilite um “holding” adequado, isto é, equilíbrio nas respostas às necessidades da criança. O corpo será o veículo através do qual, estas interações ocorreram. A criança estará então, organizando estas experiências, a partir das estruturas já existentes, de acordo com a “tonalidade” introjetada. Portanto, o esquema se constrói a partir do funcionamento assimilativo. Neste momento, uma estrutura específica com disposição a uma ação específica é constituída, gerando mudança na organização interna e consequentemente prática da criança.

É interessante pensar que a criança sensório-motora, não tem um “detector” que discrimine e selecione as experiências assimiladas entre as boas e produtivas, das confusas e paradoxais. Quando abordamos este tema, não estamos afirmando que as estruturas são construídas apenas através das experiências de satisfação e prazer. Muito pelo contrário. É de fundamental importância a experimentação da frustração na construção global do *self* da criança. No entanto, o problema, no caso as lacunas, na construção desses esquemas de ação, está diretamente relacionado à intensidade das experiências boas ou más, na frequência relativa a cada uma delas, e na coerência que o meio ambiente proporciona para que a criança qualifique estas situações.

Como explica Lowen (1983), o “excesso” de algumas experiências e “muito cedo”, isto é, quando a criança ainda não tem a capacidade de elaborar integralmente certos conteúdos assimilados, tem como consequência o que vulgarmente chamamos de “trauma”. Nesta interpretação, o trauma, não qualifica uma única experiência desagradável, mas algo experimentado cotidianamente como uma tortura. O autor compara essa vivência à tortura chinesa da gota d'água caindo sempre no mesmo ponto da cabeça, onde poucas alternativas restam a não ser enlouquecer ou ceder ao colapso.

Na prática do desenvolvimento dos esquemas sensório-motores, do bebê fisiologicamente saudável, o grande diferencial para que os esquemas se construam de forma adequada está diretamente relacionado à qualidade e intensidade do meio ambiente. Podemos associar, por exemplo, o que Lowen (1977- p.179) escreve sobre o “olhar” da mãe, relacionando com a construção dos esquemas de sugar, preensão e visão:

“... Nada influencia tanto o relacionamento entre uma mãe e o seu filho como a espécie de contato ocular entre ambos. A criança fica satisfeita e se tranqüiliza quando vê prazer e satisfação nos olhos de sua mãe. (...) Se a mãe estiver deprimida, seus olhos tristes e vazios afligirão a criança. Se a mãe tiver alguma tendência a insanidade, seu olhar deixará a criança insegura e debilitará o seu senso de realidade... Nunca queremos ver cenas ou expressões dolorosas ou desagradáveis. Se essa relutância em ver se torna crônica ou inconsciente, a função visual dos olhos pode ser prejudicada...”.

Portanto, no período inicial da vida, onde os esquemas primitivos estão sendo construídos, para serem à base das estruturas de ação no mundo do indivíduo, a consequência da qualidade energética do “olhar” é de fundamental importância. É nesse “holding”, que no amamentar, por exemplo, os esquemas de visão, sugar, audição, preensão, irão se estruturar. Com certeza, se o contato for como o descrito por Lowen acima, algumas lacunas irão se estabelecer. Pois será “em excesso” e “muito cedo”, para que a criança dê conta de uma forma saudável do conteúdo assimilado.

A construção dos esquemas de ação fazem parte do processo evolutivo da criança nos primeiros dois anos de vida. Sua base biológica deflagra a realidade inerente ao ser humano de tentar se

adaptar às condições propostas. É sábio e criativo o funcionamento biológico. Talvez no momento em que pensarmos no aspecto brilhante, embora óbvio da construção dessas estruturas, só nos resta investirmos no diferencial que determina o produto final do ser humano: a “qualidade” e a “quantidade” do aspecto relacional com o meio ambiente.

A “quantidade” e a “qualidade” da vivência relacional do ser humano nos seus primeiros dois anos de vida, é permeada através das experiências “corporais” do bebê. Nesta fase, o ser humano ainda não desenvolveu o seu “*self* corporal”, isto é, a consciência corporal de si mesmo. No entanto, a relação com as sensações corporais vão construindo, através das vivências de prazer e dor, a base da percepção e construção da identidade corporal. Nosso objetivo, é estarmos atingindo estas construções primitivas, para podermos construir ou re-construir estruturas que, por algum motivo, não estão favorecendo o desenvolvimento saudável da criança.

Para atingirmos os conteúdos dos esquemas de ação primitivos, sugerimos práticas corporais desenvolvidas por A. Lowen, em seu trabalho na Análise Bioenergética. Esta técnica traduz o “holding” que deveria ter sido vivenciado no início da vida. Portanto, o corpo vivido hoje será a porta de entrada para atingirmos a origem da construção do self em sua totalidade: o afetivo, e intelectual, o motor e sua relação com o meio ambiente.

A pessoa experimenta a realidade do mundo por meio do seu corpo. O meio ambiente exterior lhe provoca impressões que se manifestam em seu corpo e afeta seus sentidos. A vividéz do corpo denota a sua capacidade de sentir. Na ausência de sentimentos, o corpo fica “morto”, no que diz respeito à sua habilidade de ser impressionado pelas situações e reagir a elas.

Experimentos mostram que quando esta interação entre o corpo e o meio ambiente é reduzida, a pessoa perde a sua percepção da realidade. Por exemplo: se um indivíduo for privado, durante um longo período de tempo, de qualquer estimulação sensorial, ele começará a alucinar: quando a pessoa perde o contato com seu corpo a realidade se esvanece.

A imagem corporal é um reflexo da realidade, ou seja, uma construção mental que dá à pessoa a possibilidade de orientar seus movimentos em busca de uma ação mais efetiva. Em outras palavras a imagem espelha o corpo. No entanto, quando o corpo não foi identificado como próprio, a imagem formada mentalmente, será o substituto da realidade corporal. Esta cisão encontrada nas estruturas mais regredida reflete através do desenho da figura humana, a imagem corporal construída numa interação com o meio ambiente, na qual o corpo não foi identificado como próprio. Construção esta, que se origina a partir da formação dos esquemas de ação reflexos, na interação com o meio. O “sentido” ou melhor, a correspondência da identificação das necessidades da criança, associadas ao “holding” suficiente, tem como consequência à construção da realidade da criança, integrada e coesa. O contrário desta experiência, a criança mentalmente se organiza frente aos fragmentos introjetados. Portanto sua capacidade de simbolizar está fundamentada numa realidade ilusória: não verdadeira. Logo, sua possibilidade de expressar todo seu potencial intelectual e sua criatividade estarão comprometidos, podendo gerar uma diminuição na capacidade de aprender.

CAPÍTULO 4:

O “HOLDING” SUFICIENTE ATRAVÉS DE PRÁTICAS FACILITADORAS

4.1 – A POSTURA DO FACILITADOR:

Falar da postura do facilitador é basicamente definir: “estar presente”. Em que sentido? No sentido amplo de percepção da realidade, no sentido da reciprocidade. Quem vem à busca de “algo”, necessita a princípio de alguém que “esteja lá” conectado com a realidade, pronto para dar o suporte às questões trazidas ao “provedor”, que estará representado na figura do educador ou um facilitador.

É importante que o facilitador, no caso o educador “esteja bem”, com suas questões pessoais, na medida do possível organizadas e suas “necessidades” supridas. Um educador ou facilitador em geral, que necessite de contato afetivo, por carência interna, por perda ou depressão, pode favorecer um “holding” suficiente e dar suporte adequado, se estas questões pessoais estiverem sob seu controle, e não ultrapassarem seu próprio “campo energético”. É muito importante a noção de “contaminação” que o conceito de “holding” nos favorece. Todo ser humano, (crianças no caso ainda em formação), possui um *container* pessoal e energético, onde trabalha com seus impulsos através de mecanismos de expansão e contração (ver a formação da couraça página). Este espaço pessoal delimitado, é o que chamamos de campo energético. Através da organização de nosso campo energético pessoal, e da percepção de limite relacional que este nos aponta, podemos nos relacionar sem sermos contaminados ou contaminar, principalmente as crianças que nos rodeiam.

Por exemplo, uma classe muito agitada, tratando de uma questão grupal, pode estar sendo

mobilizada por um aluno ou pela própria professora. Já ouvimos muitos relatos onde, os comportamentos grupais mudam drasticamente de professor para professor, ou ainda, que a partir do momento que certo aluno saiu da sala tudo mudou.

Um educador que está realmente em condições e envolvido com sua sala de aula, tem a percepção destas questões intuitivamente. E as usa para resolver problemas de forma produtiva e saudável

Outro exemplo, no caso de questões de stress físico do professor o sono, a fome, a dor. Partindo dessa situação, com certeza a sua percepção estará comprometida e conseqüentemente, o “holding” suficiente, não será alcançado espontaneamente. Talvez, chegue ao objetivo, mas só através de muito esforço: e esta não é nossa proposta.

Nesta perspectiva, “holding” passa a significar o suporte dado para a solução de um problema, em qualquer nível do desenvolvimento. No entanto, sabemos que a criança interna do aluno, com todos seus conteúdos, é que estará avaliando a qualidade da relação: a reciprocidade. Quando falamos da criança, não significa que não trabalhamos o adulto. O que acontece é que, os conteúdos atuais estão fundamentados na construção da criança. Portanto, por mais “adulto” que seja o aluno, ou o colega de trabalho, sua criança está explícita através de seus olhos, de sua estrutura corporal, de seus movimentos vitais básicos.

Favorecer o “holding” adequado significa, dar o suporte no reconhecimento das emoções e conflitos expressos. De forma congruente, pois às vezes o suporte é ouvir em silêncio e receber as mensagens constatando de forma assertiva. Outras vezes, será necessário confrontar e interditar, para que o outro perceba a situação de forma mais clara, podendo resolvê-la.

O espaço relacional entre um ser humano e outro é um momento único, onde se troca de forma recíproca o que pode existir de construtivo e saudável num dado momento da vida. Num nível corporal, já falado por Winnicott (1990), o espaço relacional será como “a pele” que envolve o corpo

do bebê, lhe dando identidade e forma. Na realidade, dar suporte suficiente a um processo evolutivo de uma criança, colega, familiar, etc... requer do educador ou facilitador, tanto habilidades no “holding”, como habilidades em confrontar. Por isso seguir as orientações de Winnicott, quando fala da “dependência absoluta” da criança tendendo à “independência”, nos dá a dica, de que o suporte deve ser dado de acordo com as necessidades de quem o busca. Não de acordo com a interpretação isolada de quem o favorece.

4.2 – LEITURA CORPORAL E ENERGÉTICA:

Na situação profissional da qual faz parte o educador, seja no momento em que esteja desenvolvendo conteúdos pedagógicos na sala de aula ou nos contatos informais da escola, nas conversas com seus colegas ou com pais de alunos, na discussão de problemas que envolvam o grupo ou questões pessoais, encontramos a história que é trazida de cada um que convive neste contexto e do educador permeando todas essas mensagens. Estes “contatos” são mantidos principalmente sobre a forma de um discurso verbal, carregado de conteúdo e de toda sua significação.

Mas podemos afirmar que não é só através do discurso verbal que podemos compreender e ou até “acreditar” numa história; apenas ouvir analisar e interpretar seus significados, seria no mínimo superficial. Quando ouvimos com os “ouvidos”, ouvimos também com os olhos e quem sabe com outros sentidos. A leitura corporal e energética, relacionada com a verbalização de uma pessoa, é que realmente nos dará as dicas para sabermos que tipo de postura e principalmente que tipo de suporte – “holding” – fornecer a quem está na nossa frente, seja na situação pedagógica, nos corredores na sala de reuniões, aos pais e por que não a nós mesmos.

Por exemplo, uma situação comum no portão da escola no início das aulas, as crianças chorando por estarem vivendo uma experiência desconhecida. É interessante perceber que as crianças

expressam através do choro seu medo – pavor, sua agressividade – raiva, sua ansiedade de perda – dor; mas algumas crianças ficam passivas e desenvolvem sintomas físicos do tipo: dores abdominais, diarreia ou vômitos. Um professor atento, que realmente está presente no contato com seu aluno poderá perceber que esta criança que desenvolveu o sintoma no corpo, está tão em pânico quanto a que berra, se não mais. Podemos perceber pelo olhar, pela temperatura da pele e sua coloração e com certeza dar o suporte adequado.

Partindo do exemplo descrito acima, ainda podemos acrescentar que aos sintomas do tubo digestivo, estão diretamente ligadas a situações de abandono e também as relações de satisfação orais do primeiro ano de vida. Logo a situação vivida pela criança em seu primeiro dia de escola, mobiliza conteúdos regredidos, que por muitas vezes são desprezados em função do sintoma físico. Talvez se tentássemos “proteger” o corpo da criança não só com a medicação, mas com uma atitude corporal, ela se sentisse melhor.

Portanto a história é importante. Vamos valorizá-la e guardá-la, mas é imprescindível conecta-la com os dados num contexto global que a leitura corporal nos fornece.

A leitura corporal e energética propriamente dita, pode ser feita pelo educador ou facilitador, que se disponha a estar – presente frente uma pessoa. Estamos falando do bebê, da criança, do adolescente ou do adulto. Existem mecanismos corporais evidentes aos olhos do observador, mas que, dentro de um cotidiano passam despercebidos. Qualquer profissional que monitore grupos, terapeutas, pedagogos, professores, devem se beneficiar do estudo e da prática da leitura corporal. A possibilidade de um melhor entendimento e relacionamento, parte de um reconhecimento do outro mais ampliado do que apenas a forma superficial de se relacionar. Ampliar a percepção do outro, traz benefícios para a relação e para cada ser individualmente.

Algumas questões práticas, quase que instintivas serão descritas abaixo, para definirmos o “como” a leitura se dá. No entanto na prática do educador, dependendo da sua postura e preparo, esta

técnica passa a “ser” quase que de forma espontânea em seu cotidiano.

A Qualidade da Respiração: Respiração quer dizer “re – spirit”: animar. Respirar é a experiência visível de uma ação contínua que executamos para ficarmos conectados ao planeta. É uma forma especializada de pulsação. O continuum de dentro para fora, constitui o ritmo da respiração. O ritmo varia entre o rápido e o lento dada à exigência fisiológica de oxigenação. O núcleo da respiração é o diafragma que se localiza no tórax, sob o estômago. A respiração como um todo revela a atividade somática e emocional. Em caso de medo, pânico ou grande ansiedade, a respiração torna-se curta e não alcança todo seu ciclo, pela contração do diafragma. No caso de bem estar e relaxamento “todo” o corpo respira, isto é, a oxigenação é completa a todos os órgãos.

Avaliar a qualidade energética de uma pessoa está diretamente associado à avaliação da qualidade de sua respiração. A respiração faz parte do quadro de reflexos inatos, por isso, está diretamente ligada ao “bebê”. Os padrões de tensão corporal são refletidos na amplitude e no ritmo da respiração. O bloqueio tencional do diafragma é percebido pela respiração que não chega até o abdômen. Por exemplo, podemos associar uma dificuldade de aprendizagem a problemas respiratórios. O cérebro não é bem oxigenado, podemos constatar esta situação em crianças com problemas de adenóide, sinusites, infecções e bloqueios das vias aéreas seqüente. Estas crianças podem desenvolver dificuldades de atenção, falta de capacidade de concentração, sonolência, pesadelos, pois estão “intoxicadas” pela carência do oxigênio que baste para manter seu organismo.

A Qualidade da Pele: Numa leitura corporal é importante percebermos a temperatura do corpo associada à coloração da pele. Nas diversas partes do corpo, a pele difere em sua textura, principalmente quando são mais expostas ao contato com o meio. Não estamos falando dessa distinção mas sim da percepção de “vitalidade” corporal que diferencia uma pessoa saudável de uma anêmica, ou de alguém que está prestes a desmaiar, ou ainda do pânico. O saudável está associado a uma tonalidade rosada e brilhante (hidratada), com uma temperatura por volta dos 36° em média. A pele pálida,

ressecada e mais fria refere a um baixo nível energético. Muitas vezes apenas as extremidades estão frias e arroxeadas. Encontramos ainda, peles vermelhas demais, em determinadas partes do corpo. Por exemplo num ataque de raiva, o rosto estará avermelhado, o pescoço também, consequência do aumento da pressão arterial . Acompanhada de pés e mãos frios. Pois toda a energia está subindo para o ataque. É uma típica situação que não devemos prolongar por muito tempo.

A Qualidade de Conexão Corporal: Um corpo construído, é reflexo de uma estrutura de um ego também construído. Existem pessoas que exibem um corpo que parece evidentemente “despedaçado”. A impressão que temos, principalmente relacionada às juntas, é de fragilidade. Os membros devem estar conectados ao tronco, a cabeça ao pescoço e a cintura à pélvis e os pés ao tornozelo. Às vezes, o corpo assume uma forma obesa, justamente para dar suporte a esta desconexão, e o excesso de gordura dá estrutura e peso ao corpo. Outras vezes podemos encontrar crianças que caem muito, se machucam e quebram ossos com frequência também.

A Qualidade Energética da Expressão Facial: Os olhos são a porta da alma, entrada de conteúdos extremamente primitivos e nem sempre possíveis de se identificar racionalmente. Podemos ver pessoas gargalharem com olhar triste. E podemos também enxergar o medo, a raiva e a dor em seus olhos. O olho vivo e brilhante, cheio de vida é diferente dos olhos apagados e sem foco de uma criança que sofre agressões. É muito freqüente, crianças institucionalizadas, que viverem o abandono e rejeição, ou passaram por traumas, serem donas de olhar distante e embaçado. Alguns quadros infecciosos também acompanham olhos brilhantes, mas geralmente vermelhos e congestionados, ex: quadros febris. A percepção das “olheiras” abaixo dos olhos, que refletem toxinas que o organismo não está conseguindo metabolizar. A tonalidade dos lábios, e da pele do rosto, assim como sua vitalidade também são diferencias de uma energia bem distribuída ou não.

Nos casos de depressão, as pessoas geralmente ficam pálidas, os lábios brancos, desenvolvem olheiras arroxeadas e olhos distantes, tal qual uma pessoa anêmica.

A Qualidade do “Ground”: A palavra “ground” é usada pelo seu significado em inglês, relacionado ao contato com o chão. Estar em “ground” significa estar conectado à realidade. A qualidade da conexão entre os pés e o chão, está diretamente relacionada com a percepção coerente da realidade. Quanto mais a pessoa estiver “voando” menos conectada ao “grounding” ou a realidade como um todo. Que pode significar também a realidade interna da pessoa. Tem pessoas as quais se tem a nítida impressão que irão decolar a qualquer momento. Os pés não têm o equilíbrio e a força necessária para manter o corpo no chão. A impressão que se tem, é do caminhar inseguro do bebê, ou ainda de falta de segurança nos próprios pés. (fig.3).

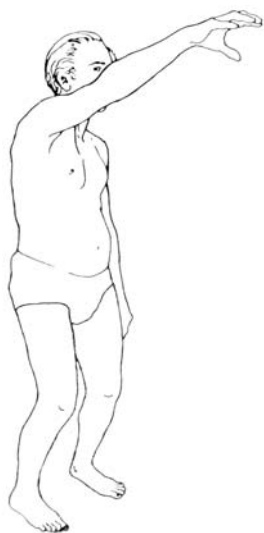


Figura 3: Posição de “grounding”: os pés paralelos e separados 20cm. O corpo pouco inclinado para frente, deslocando o peso para o peito dos pés. Os joelhos dobrados ligeiramente. Assoalho pélvico solto, e quadril encaixado. Parte superior do corpo reta e relaxada. Alongamento de braço, num movimento rotatório, desenhando uma circunferência lateral ao corpo, integrando o ombro ao alongamento. O círculo fecha com o braço esticado num movimento de “ir à busca”, acompanhada pela respiração profunda e o contato de um foco ocular. Conforme Lowen & Lowen (1985), página 107.

A Qualidade “Postural” - Ficar em Pé: A postura ereta é a organização da experiência humana decorrente da organização genética da pulsação. Define Stanley Keleman (1986), em seu estudo sobre o desenvolvimento da postura ereta e as implicações desse “desenrolar-se” na vivência do ser humano. Afirmo que uma postura adequada, geralmente é estudada e avaliada numa perspectiva mecanicista, que afirma serem as implicações de uma boa postura ereta, um alinhamento

gravitacional adequado, no qual os ossos se apoiem sobre os outros de forma adequada. Mas para Keleman (ibid), o papel das interações e dos sentimentos humanos é fundamental para a formação de um *self* ereto. Estar em pé é muito mais do que uma questão mecânica, é um evento emocional e social. No entanto, o que a natureza dispõe como desenvolvimento e expressão da forma humana, é influenciado e determinado pela história pessoal e emocional de cada um. Segundo Keleman (1986), o reflexo do susto, herança biológica que desencadeia uma resposta orgânica de alerta para lidarmos com o perigo, que encontramos em animas, é o mecanismo pelo qual traduz tanto os estímulos prazerosos ou não. Se a quantidade e a intensidade do estímulo vai além do que o corpo, relativa a fase de desenvolvimento, pode lidar, o equilíbrio entre a contração e a expansão muscular vai ficando comprometida. O resultado dessa experimentação, será a atitude corporal do indivíduo. Que com certeza, através dos padrões crônicos de tensão e relaxamento, refletirá sua história.

É freqüente, vemos por exemplo, crianças “encolhidas” para dentro do tórax, como se não tivessem pescoço, os ombros levantados e as costas curvadas numa atitude de autoproteção. É importante levarmos em consideração esta atitude corporal, que pode ser reflexo de muita pressão familiar e sentimento de ameaça freqüente.

*

Os dados observados de uma leitura corporal e energética, somados a história e a vivência relacional de cada um, serão para o educador, um aliado para o reconhecimento das necessidades verdadeiras de seus alunos. Uma melhor percepção, uma visão mais profunda da criança, adolescente ou do adulto, trará para o educador e/ou o facilitador em geral uma possibilidade de estar se relacionando através de um contato mais amoroso e principalmente mais respeitoso.

4.3 – O “HOLDING” ATRAVÉS DAS PRÁTICAS CORPORAIS:

Para completarmos a nossa proposta de trabalho, estamos agregando ao conceito de

“holding” suficiente de Winnicott, às técnicas de leitura corporal e energética que acabamos de ver e por último às práticas corporais propriamente ditas. Esta prática, será descrita através de seqüências de exercícios corporais e de suporte afetivo, isto é “holding”. O trabalho que estamos sugerindo é acessível ao educador ou ao facilitador em geral. As seqüências de exercícios foram montadas a partir da proposta básica de estarmos sempre tentando mobilizar a criança interior, mesmo da própria criança, e darmos o suporte adequado.

É importante que em cada exercício fique explícito para o sujeito, que estamos presente, e sempre o “olhar” será de reconhecimento para se compartilhar essa vivência.

O trabalho em terapia corporal, pode e deve ter uma conotação lúdica. Por isso os exercícios podem ser confundidos com uma simples brincadeira. Por isso, a postura do educador ou seja lá quem desenvolva este trabalho, deve ser respeitosa e solidária. Às vezes, um toque de mãos ou um olhar podem desencadear muito mais que o lúdico, que o sorriso. Por isso devemos ser os mais silenciosos possíveis, para conseguirmos perceber realmente o outro; o quanto mais honestos possíveis para podermos verdadeiramente desenvolver um contato criativo.

Falamos da inteligência sensório-motora como uma inteligência prática. Não existem representações internas dos acontecimentos. A criança é capaz de agir no mundo, mas não é capaz de criar soluções mentais para resolver seus problemas. Com os exercícios, estaremos refazendo esse trajeto através de “ações” motoras primitivas ligadas aos esquemas reflexos inatos, para que num meio ambiente favorável, e com uma relação de “holding” suficiente, possamos tentar reconstruir um trajeto mal elaborado ou um quem sabe construir um novo trajeto.

Todos os exercícios que serão descritos, ao serem usados na prática, deverão ser praticados com cautela. A cautela está relacionada ao conhecimento que se tem de determinado sujeito, ou grupo. Por isso é importante o cuidado. Não podemos nos esquecer das orientações de Winnicott, sobre o “holding” verdadeiro: as necessidades a serem correspondidas são as do sujeito não as nossas

necessidades pessoais. A atenção deve estar voltada para o reconhecimento do outro para que a partir de então, possamos definir a quantidade e a qualidade da ação. Esta é a essência do atuar de forma suficiente: nem mais, nem menos a medida é exata se o parâmetro está relacionado ao reconhecimento da necessidade do outro.

É também importante deixar claro ao educador, que para cada sujeito, seja ele criança, adolescente ou adulto, existe uma fase do desenvolvimento a se respeitar. Principalmente no que diz respeito ao contato físico nos exercícios. O corpo, passando para a adolescência, já se depara com questões que envolvem a sexualidade e seus mecanismos de erotização. É fato que por mais regredido que seja o aspecto afetivo ou intelectual, mas o corpo é de um adolescente ou de um adulto, o contato físico deve ser dentro dos limites do facilitador. Nunca devemos nos envolver com aquilo que não estamos preparados para reconhecer e dar conta. Logo, é dentro dos próprios limites que o facilitador pode trabalhar melhor e com mais segurança. O respeito e a permissão são fundamentais no contato físico por menor que seja.

Por isso, a avaliação anterior é fundamental. Nem sempre o que o sujeito permite, deve ser correspondido. Deve-se deixar bem claro a proposta e o padrão do trabalho. Pois não queremos repetir a relação confusa primária. O “holding” é o grande diferencial. Precisamos saber que pode se trazer a tona, emoções muito primitivas, desprovidas de explicação racional. Temos que estar preparados para tentarmos refazer essas conexões, dando sentido a história.

Para desenvolvermos o trabalho, tomamos como base às sugestões do trabalho de Lowen, em sua vasta obra com pacientes regredidos (1985) e Louise Fréchette (1987 e 1995), trainer internacional em Análise Bioenergética. Os trabalhos podem ser feitos de forma grupal ou individual, sempre com a orientação de um facilitador: no caso o educador, o pedagogo ou um psicólogo.

TRABALHAR A PERCEPÇÃO DO MEIO AMBIENTE :

Sugerir à criança ou sujeito que explore devagar o ambiente onde ele se encontra, passo a

passo usando para tanto os sentidos: olhar (luminosidade, cores, formas,...), tato (textura e formas), olfato e sons (ruídos e odores, dentro e fora da sala). Todo esse trabalho é dirigido pelo educador. Assim como toda a percepção verbalizada do sujeito é recebida e qualificada através de uma resposta por parte do facilitador. Estaremos favorecendo com essa ação, a motivação para que sejam usados os sentidos na exploração “curiosa” do meio ambiente.

TRABALHAR A PERCEPÇÃO DE SI MESMO - A estrutura óssea:

Sugerimos *exercícios* de toque, que no primeiro momento pode ser feito pelo próprio sujeito em si mesmo. O toque deve ser orientado para a percepção da estrutura óssea. É importante que a identidade corporal seja sentida. O corpo deve ser construído. Para tanto, não nos interessa toques superficiais do tipo carícia. Construir o corpo, sentindo a própria estrutura óssea, começando pela cabeça, e fortalecendo a percepção das juntas: dando “liga” e “grounding” à experiência corporal. Esses *exercícios* podem ser acompanhados, num segundo momento, da verbalização do nome de cada parte do corpo e depois do próprio nome.

A BOCA E O TUBO DIGESTIVO:

Projetar a mandíbula para frente mobiliza conteúdos de “ir a busca” de algo. No entanto, podem trazer à tona agressividade e tensão. Quando esse trabalho é proposto, é necessário orientar o sujeito a tensionar o máximo que puder a musculatura da face. Pois desencadeado pelo controle externo, fica mais seguro para a pessoa lidar com esta situação. A mandíbula guarda o choro. Portanto é comum que a partir desse *exercício*, o sujeito desencadeie a chorar: o facilitador estará lá para qualificar a experiência dando o “holding” necessário a raiva e a dor expressas de forma genuína. O morder, também será trabalhado, podendo ser usada uma toalha para isso. Que facilitará o desbloqueio da parte de trás do pescoço. Foco de tensão principalmente do caráter oral. Pode ser que ocorram náuseas, mas devem ser trabalhadas sem ansiedade pelo educador. O reflexo do vômito, também usado, dependendo do sujeito, da identidade ao tubo digestivo, o paciente percebe o seu interior e qualifica o

que deve guardar e que deve jogar fora. (fig.4)



(Fig. 4): Exercícios faciais para “tirar” a máscara facial. O objetivo é de restituir a face. Projeta o queixo para frente, movimento de buscar com os lábios, mostrar os dentes deixando sair um som. Projeta o queixo para frente e para os dois lados, para cima e para baixo. Colocar a língua para fora. Enrugar o nariz. Levantar e abaixar as sobrancelhas. Fazer movimentos de contração “caretas” e de relaxamento. Conforme Lowen & Lowen (1985), página 124.

O CONTATO OCULAR:

É trabalhado a todo tempo, mesmo quando o objeto é outro exercício. Pois, os olhos são o grande referencial para o educador, discriminando a emoção de seu sujeito e seu estado de conexão com a realidade. Portanto, durante qualquer trabalho é solicitado para que a pessoa foque o olhar do facilitador para receber uma confirmação de contato com a realidade. Às vezes, quando começamos a perceber a desconexão é necessário pedir para que fechem os olhos bem fortes e voltem a abrir dirigindo o olhar para um foco específico. Geralmente, o educador deve pedir para que o sujeito olhe para seus olhos. Trabalhar o contato ocular direcionando para um foco específico traz mais tônus para a musculatura dos olhos, conseqüentemente, mobiliza um exercício vivenciado nos primeiros dias de

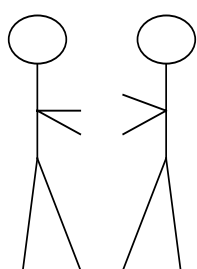
vida: a acomodação dos estímulos e mensagens visuais.

PERCEBER OS LIMITES DO PRÓPRIO CORPO:

Pode ser sugerido o toque para perceber a própria pele, como um container de si mesmo. É importante qualificar o toque com identidade, não como carícias. Usar também o próprio nome, ou ainda dando qualidades de reconhecimento da cor, textura, cheiro, etc...

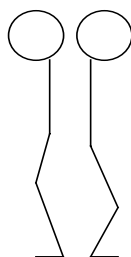
OS EXERCÍCIOS FEITOS EM DUPLA:

Os exercícios, na relação entre um sujeito e seu facilitador, no caso o educador, pedagogo ou psicólogo, sempre são em dupla, mesmo que a proposta seja individual. A presença do educador funciona como um referencial e guia para o sujeito. Este, não deve ser abandonado em sua tarefa sem suporte adequado. No entanto, existem alguns exercícios que são feitos também pelo facilitador. Esta proposta, favorece o contato corporal energeticamente saudável, portanto um espelhamento. Num primeiro momento lida-se com as semelhanças na tarefa, num segundo a diferenciação fundamental para a construção e fortalecimento do eu do sujeito.

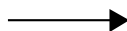
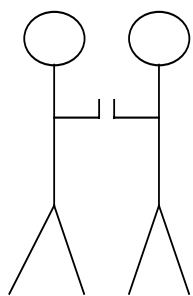


Ficar frente a frente.
Dizer o nome, um do outro.
Suporte através dos olhos.
Respiração e “grounding”

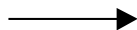
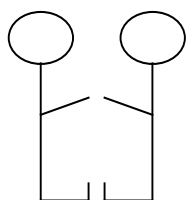
s



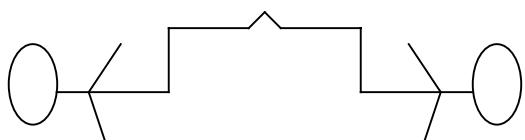
Oposição: “Costas com costas”.
Suave/Forte.



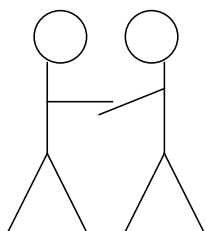
Oposição: “Mãos com mãos”.
Suave/Forte.



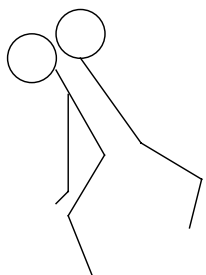
Oposição: “Pés com pés”.
Suave/Forte.



Oposição: Deitado, “Pés com pés”.
Suave/Forte.



Suporte: Confiança básica, relação, entrega.



Suporte com as costas fazendo arco.

4.4 – O “HOLDING” INSTINTIVO:

A importância da qualidade e suficiência da relação entre o meio ambiente e o bebê nos dois primeiros anos de vida para o ser humano, nos leva a questionar o quanto esta possibilidade instintivas de “cuidar” e “prover” se perdeu em nossa sociedade contemporânea. Algumas características essenciais da relação entre o humano e sua cria, simplesmente se extinguíram. O fato é que cada vez mais, pais, professores e profissionais, carecem de orientações teóricas para recuperar o óbvio nesta relação primitiva que seria: o adulto prover de forma suficiente, para favorecer o desenvolvimento da criança rumo à sua independência no mundo.

O exemplo da *Shantala*, vem a calhar, como uma forma de questionamento, onde civilizações orientais, ou até mesmo as indígenas, antes da interferência da cultura do homem branco, se organizavam frente à percepção instintiva da sobrevivência para suprir com suficiência seus bebês até o momento verdadeiramente necessário. Assim foram criados alguns guerreiros e alguns gurus. O que vale a pena perceber, principalmente no caso da *Shantala*, é o caráter amoroso e espontâneo da ação. Toda a teoria de estruturação corporal e de ego, é encontrada de forma simples instintiva e principalmente com um único objetivo: o contato entre mãe e filho.

A *Shantala* é uma arte tradicional de massagem para bebês, como traduz Frédérick Leboyer (1995), em seu livro intitulado como “*Shantala*”. Nesta obra, Leboyer, através da descrição poética da técnica que conheceu em Calcutá na Índia, expressa o espírito do “holding”: original e instintivo. *Shantala*, segundo o autor, era o nome de uma refugiada, que estava abrigada numa associação de caridade que existe até hoje em Pilkhana. O nome dessa associação é Seva Sangha Samiti, que na época abrigou *Shantala* e seus dois filhos pequenos. Até bem pouco tempo, *Shantala* trabalhou dentro da entidade. Só interrompeu suas atividades por problemas de saúde.

Foi então, quando Leboyer, ao passar por essa entidade, e assiste ao espetáculo da mais

pura beleza: *Shantala*, em pleno ar livre no meio da miséria Índú, massageando seu filho recém-nascido. Leboyer descreve seu choque, pois ao mesmo tempo em que parecia um ritual, se assemelhava a um balé. Um ritmo preciso, embora uma extrema lentidão. O segredo então estava ali, descreve o autor, feito simplesmente de amor e luz, silêncio e gravidade.

O autor pede à nativa, para documentar o que esta estava fazendo com seu filho. A partir de então, a massagem fica conhecida no ocidente, através de Leboyer.

1-A técnica : O bebê deve estar em jejum, e a massagem deve ser feita antes do banho

- A criança fica sem roupa e um óleo natural, deve estar aquecido na temperatura ambiente para ser usado na massagem.
- A mãe estará sentada no chão, sobre um tapete, e seu bebê será colocado deitado de barriga para cima sobre suas pernas. Entre o corpo da mãe e do bebê, é colocada uma toalha, pois o bebê pode urinar durante a massagem. Os pés do bebê estarão encostados na barriga da mãe.
- É importante estabelecer um ritmo lento, que será mantido por toda a massagem. A pressão é firme, dando identidade ao toque. A conversa é com o olhar e com as mãos, pois assim, o contato se intensifica.
- Primeiro o peito é massageado, com as duas mãos banhadas em óleo. O contato ocular é muito importante o tempo todo.
- Os braços são o próximo passo. Com movimentos de “rosca”, trabalha-se da junta dos ombros até os pulsos e as mãos. Repetindo do outro lado.
- A barriga é massageada da base do diafragma para baixo. Num sentido único. Auxiliando a descarga dos intestinos e da bexiga.

- Nas pernas o procedimento será o mesmo que nos braços. Movimentos de rosca, que vão da junta do quadril até o tornozelo.
- Os pés são massageados com o polegar e depois com a palma da mão.
- As costas são muito bem trabalhadas de um lado ao outro. Depois no sentido longitudinal da coluna.
- À parte de traz do corpo do bebê, para finalizar é trabalhada como um alongamento com as mãos, da base do pescoço até os pés.
- Por último o rosto. Inicia-se pela frente, com movimentos de abertura. Depois a base do nariz e suas comissuras. Da mesma forma a boca e bochechas.
- Finalizando, alonga-se o dois bracinhos como num abraço de si mesmo. Depois um braço e uma perna e por último as pernas são cruzadas como na posição de “*Padmasana*” : posição de lótus na meditação oriental.
- O banho, por fim, será um momento de extremo relaxamento para o bebê. Assim ele estará pronto para ser alimentado.

CAPÍTULO 5:

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

“Não te criamos celestial nem terrestre, nem mortal nem imortal, mas de modo que pudesses ser livre de acordo com tua própria vontade e para tua própria honra, para seres teu próprio criador e construtor. A ti, somente, demos crescimento e desenvolvimento, dependentes de tua própria vontade. Trazes em ti os germes de uma vida universal”.

Pico della Mirandola

A proposta feita ao educador, relacionando as teoria de Winnicott, Lowen e Piaget na idéia de facilitar o cotidiano no seu trabalho dentro da escola, partiu da experiência terapêutica na orientação de professores, que por queixas variadas encaminham seus alunos à avaliação psicológica. As queixas se relacionam principalmente, aos comportamentos tidos como “inadequados”, que algumas crianças desenvolvem em sala de aula. As queixas comportamentais também se agregam a dificuldade de aprendizagem em alguns casos e em outros, de falta de atenção e isolamento.

Em nosso trabalho terapêutico, pudemos constatar, que a grande maioria das crianças encaminhadas não possuem dificuldades de aprendizagem do tipo déficit intelectual, ou ainda algum tipo de problema neurológico que possa comprometer a aquisição de novos conhecimentos. Observamos também que as queixas comportamentais são na grande parte das vezes, um relato um tanto exacerbada da realidade observada. É interessante citar o exemplo de uma criança que chegou ao consultório com a mãe. Um menino de 3 anos. A mãe nos entrega a carta de encaminhamento escrita pela professora num envelope fechada: “....Encaminho a criança (A) que apresenta comportamento de morder e gritar na sala de aula...bate em seus colegas e não colabora com as regras...”. Confesso que

ficamos ansiosos por conhecermos o “bichinho” bravo. Mas não foi bem isso que nós encontramos: no caso, se tratava de uma criança evidentemente com deficiência auditiva, que com certeza não conseguia se organizar em sala de aula, como defesa, desenvolveu atitudes que pudesse a defender da ameaça que sentia no ambiente.

Os professores encaminham seus alunos, evidentemente em boa parte das vezes, movidos pela ansiedade e a frustração em lidar com a própria dificuldade dos problemas os quais enfrentam no cotidiano escolar.

Já ouvimos queixa de professores afirmando que seria necessário encaminhar a classe toda para avaliação. Se um profissional chega a esse diagnóstico, é porque algo realmente fugiu ao seu controle. Partindo dessa percepção, começamos a desenvolver um trabalho de orientação aos professores, através de grupos monitorados por profissionais de áreas multidisciplinares. Ouvimos uma “queixa” grupal propriamente dita.

O resultado desses encontros podem nos favorecer frente a percepção da condição verdadeira que se encontram os professores nos dias de hoje, pois suas necessidades, não são ligadas ao conhecimento de conteúdos pedagógicos, mas o grande déficit, está na capacidade de estar se relacionando realmente com seu aluno, com uma postura mais afetuosa e facilitadora.

As questões são básicas, ligadas aos comportamentos agressivos dentro da escola, ou o como lidar com o choro do aluno? Com a birra? Com a criança que é carente demais que não desgruda? Ou ainda aquelas que “querem chamar a atenção”.

Todas essas questões fazem parte do cotidiano do professor. E mobilizam o profissional da educação a estar procurando ajuda através de outros profissionais técnicos. Estamos afirmando que o educador é capaz de resolver várias questões de seu cotidiano, e talvez melhorar seu stress, com um suporte, orientação e supervisão adequadas. Na medida em que pudemos em nosso grupo de professores, discutir tema a tema, as questões que geravam ansiedade, foram se organizando e pudemos

discutir em um nível prático e teórico, até surgirem as melhores saídas para determinados problemas. Não somos donos das práticas ideais e técnicas imprescindíveis, mas através da experiência profissional com pacientes regredidos, pudemos desenvolver alguns conhecimentos válidos e práticos como o “holding” numa forma suficiente de contato, para sensibilizarmos e atingirmos a criança interior de nosso sujeito.

A prática do acolhimento da ansiedade do professor, progride para um melhor relacionamento entre ele e seus alunos. O “holding” suficiente, foi à forma de trabalho desenvolvida para darmos suporte aos professores, talvez não pudemos solucionar todos os problemas e dar saída a todas as questões que envolvem o mundo do educador. Mas com certeza o suficiente foi alcançado, o que pode gerar mais segurança e autonomia nas ações do cotidiano pedagógico.

Uma visão mais otimista e acolhedora. Menos onipotente e mais realista. Pois quando falamos de reconhecimento e reciprocidade, estamos sendo movidos pelos limites saudáveis do verdadeiro contato: criativo e curador.

Referências Bibliográficas

- Boadela, D. “Nos caminhos de Reich”, São Paulo: Summus Editorial, 1985.
- Breuer, J. e Freud, S. “Estudos sobre a histeria” Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. II, Rio de Janeiro: Imago editora, 1969.
- Buber, Martin “Eu e Tu”, São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1979.
- Chiarottino, Z. R. “Em busca do sentido da obra de Jean Piaget”, São Paulo: Editora Ática, 1994.
- Damásio, A. R. “O erro de descartes”, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Darwin, Charles “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, 1872.
- Décarie, T. G. & Ricard, M. "Piaget revisitado. A teoria piagetiana da primeira infância e suas críticas" em "O espírito piagetiano" (Houdé, O. & Meljac, C., Org.), Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Firenczi, S. “The further development of na active therapy in psychoanalysis” The theory and technique of psychoanalysis II, New York: Basic Books, 1953, conforme citado por Lowen (referência (o corpo em terapia) desta bibliografia).
- Flavell, J. H. “A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget”, São Paulo: Editora Guazzelli, 1975.
- Fréchette, L. “Holding: além das palavras e do toque”, notas de seminário para Int. Leadership Workshop em Aix-em-Provence, (1987).
- Fréchette, L. “O borderline: em busca do verdadeiro *self*”, notas de seminário para a Toronto Society for Bioenergetic Analysis, (1995).

- Freud, S., "Beyond the pleasure principle", New York: Liveright, 1950.
- Freud, S., "Formulations regarding the two principles inmental functioning", Collected papers II. Londres: Hogarth Press, 1911.
- Keleman, S. "Anatomia Emocional", São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- Lang, R. D. "O Eu dividido", Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- Leboyer, F. "Shantala", São Paulo: Editora Ground, (1995).
- Lowen, A. "Narcisismo", São Paulo: Editora Cultrix, 1983.
- Lowen, A. "O corpo em terapia" São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- Lowen, A. "O corpo traído", São Paulo: Summus Editorial, 1979.
- Lowen, A. e Lowen, L. "Exercícios de bioenergética", São Paulo: Agora, 1985.
- Nietzsche, F. "Além do bem e do mal", São Paulo: Hemus, 1981.
- Pessoa, F. "O Guardador de Rebanhos" em Fernando Pessoa Obra poética, Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1986.
- Piaget, Jean "Seis estudos de psicologia", Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- Piaget, Jean "O nascimento da inteligência na criança", Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- Rappaport, C. R., Riori, W. R. e Davis, C. "Teoria do desenvolvimento: conceitos fundamentais", Psicologia do Desenvolvimento, volume 1, São Paulo: EPU, 1981.
- Rappaport, C. R., Riori, W. R. e Herzberg, E. "A infância inicial: o bebê e sua mãe", Psicologia do Desenvolvimento, volume 2, São Paulo: EPU, 1981.
- Reich, W. "A biopatia do câncer", vol. I e II, Curitiba: Editado em português pelo Centro Reichiano

de Psicoterapia Corporal, 1997.

Reich, W. “A função do orgasmo”, São Paulo: Editora Brasiliense, 1975.

Spitz, R. “No and Yes” New York: Int. Univ. Press, 1957.

Winnicott, D. W. “Natureza Humana”, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990a.

Winnicott, D. W. “O ambiente e os processos de maturação”, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990b.

Winnicott, D. W. “Privação e delinquência”. São Paulo: Martins Fontes, 1999.