

ANA LAURA MAIORINO

Curso de Especialização em Educação Física Escolar

Faculdade de Educação Física - UNICAMP

O SIMBOLISMO DAS CONDUTAS MOTORAS

CAMPINAS - 1990



" DEDICATÓRIA "

" Agradeço e dedico este trabalho, aos muitos que colaboraram para sua realização..

Particularmente a coordenadora deste curso e ao meu orientador, que ao longo deste semestre me fez descobrir e somar conhecimentos na área a que me dediquei, a Educação Física.

Este curso proporcionou experiências novas e gratificantes, as quais pretendo utilizar no presente e futuro. "

" OBRIGADA PELA ATENÇÃO E ENSINAMENTOS. "

ANA LAURA

AOS COLEGAS

Ao término deste curso, onde tantas coisas boas aconteceram, com os novos conhecimentos adquiridos e novas amizades conquistadas venho agradecer a todos. Vocês farão parte de uma recordação feliz.

ANA LAURA MAIORANO.

INDICE

I - Sumário.....	2
II - Introdução.....	3
III - A Simbologia do Movimento.....	5
IV - Considerações Gerais.....	22
V - Questões Práticas da Educação Física Escolar.....	24
VI - Bibliografia.....	26

I - SUMARIO

Este estudo sobre a psicologia e o desenvolvimento das crianças em sua fase escolar foi formulado no âmbito do que se poderia chamar uma pedagogia do movimento. Tentamos com ele detectar qual o significado e a importância do movimento para a criança, e qual o seu papel no seu desenvolvimento, comparando os pontos de vista da educação tradicional e da pedagogia moderna a este respeito. Com este objetivo observamos inicialmente as várias mudanças comportamentais e motoras pelas quais a criança passa ao longo das várias etapas de seu desenvolvimento. Verificamos dessa forma que as crianças que praticam exercícios com o corpo desenvolvem uma maior capacidade de exteriorizar emoções e sentimentos como a agressividade, carência afetiva, rejeição, o prazer de ser tocado, etc. Ao mesmo tempo, constatamos a importância da formação de grupos para o desenvolvimento mais espontâneo da sociabilidade.

II - INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma disciplina que faz com que a criança se revele através de suas atitudes corporais, onde seus gestos não velados nos levam a uma comunicação corporal. Podemos com isso observar o grau de afetividade da criança, a não-afetividade, a carência e a sua agressividade. Ela promove também um contato corporal íntimo entre as crianças através de jogos, com seus corpos, gestos, etc. Este contato envolve não somente a criança mas também o Educador, pois ao transmitir sua proposta este também a vivencia com as crianças.

O significado do movimento é a vida, o conduzir-se, transportar-se, ir para qualquer lugar, é comunicar-se em gestos; a imobilidade representa o inverso, isto é a morte e a estagnação. Desde a concepção o ser humano se movimenta, suas células se dividem, o embrião se forma, o sangue circula pelas veias do feto e este se movimenta em seu ambiente fetal. Após o nascimento ele cresce descobrindo o mundo também através do movimento: a criança dança, brinca, pula, joga, desenvolvendo a percepção de seu corpo e do companheiro. Durante esse processo surgem impulsos e sentimentos que estabelecem um relacionamento íntimo entre os participantes, num ritual de prazer e dor que aponta para o prazer futura da perpetuação da espécie.

Através da leitura desta obra pude pesquisar mais

sobre o significado do movimento para o individuo. Isto despertou meu interesse e levou-me a aprofundar meus estudos sobre o assunto, e a reformular minhas propostas de trabalho e minhas idéias sobre o papel da educação física no processo de educação.

III - A SIMBOLOGIA DO MOVIMENTO

PEDAGOGIA E MOVIMENTO

A. Lapierre e B. Aucouturier iniciaram suas pesquisas sobre o papel pedagógico do movimento partindo da concepção de "deficit" psicomotor, que fora desenvolvida na mesma época por Le Bouch e Vayer. Para estes autores o papel do educador, uma vez constatado tal deficit, consiste em refazer as etapas deficitárias através de coordenação estática, esquema corporal, etc.

Uma concepção desse tipo é essencialmente normativa e racionalista. A psicomotricidade aparece aí como forma pedagógica inicial, e é entendida apenas como um condicionamento do corpo bem organizado. A eliminação do deficit é feita portanto tendo em vista sempre a aprendizagem escolar, e é conduzida pela instituição com base em parâmetros em estreita relação com as preocupações escolares tradicionais.

Essa tentativa de reeducação, entretanto, não vai fazer com que a criança solucione seus problemas; sua única consequência será criar uma resistência inconsciente chamada pelos autores de "sintoma". Essa resistência se manifesta em geral de forma passiva (falta de atenção), mas pode também esconder-se atrás de uma aparente boa vontade.

Ao trabalharmos com crianças, principalmente aquelas que

estão na fase de alfabetização, deparamo-nos com casos de dificuldade na organização espaço-temporal, assim como crianças que não são capazes de organizar o espaço linear necessário à escrita.

Para uma reeducação positiva devemos esquecer os problemas da criança, os chamados sintomas, e partir para uma educação capaz de desenvolver as potencialidades próprias de cada criança. Lapierre e Aucouturier, trabalhando em conjunto com professores e alunos, conseguiram se aproximar mais da criança, do seu modo de ser, transformando assim a vivência da psicomotricidade na base do processo de ensino. A criança precisa viver a escola de forma agradável, e a escola precisa ser mais democrática, respeitando a criatividade da criança e propondo-lhe sempre "tarefas" nas quais ela possa progredir de acordo com suas potencialidades e sem competições.

Uma verdadeira evolução pedagógica, segundo os autores, só é possível se o educador encarar seu trabalho como uma atividade permanente de pesquisa. Essa pesquisa se dá através da própria criatividade da criança, que permite ao educador descobrir seus reais interesses. Toda atividade espontânea é uma forma da criança ou do adulto explorarem sua criatividade, a expressão livre das pulsões ao nível imaginário e simbólico. Esta atividade deve ser trabalhada de forma gradativa, jogando-se com contrastes pedagógicos: liberdade e diretividade, implicação e retirada, segurança e insegurança, etc.

Também é necessária a relação de grupo, que consiste na liberdade da pessoa escolher seu companheiro; geralmente começa-se com grupos pequenos ou duplas. Podemos com isso notar que quando se formam grupos maiores o processo de comunicação torna-se mais

espontâneo, ao mesmo tempo em que vai desaparecendo a figura do líder; a relação entre os membros do grupo torna-se assim mais democrática, sem entretanto excluir a possibilidade de choques e conflitos. Esse trabalho em grupo desperta a consciência individual e a consciência coletiva, e o desejo e a segurança para encontrar o outro ou a si mesmo renascem.

Paralelamente a essa evolução da relação com o outro, a criança evolui em sua relação com o objeto. Quanto menor for a criança, maior será a predominância do aspecto imaginário nesta relação; com o correr do tempo ela passará a ter lugar em uma forma cada vez mais simbólica.

Qualquer que seja o objeto ele é trabalhado de forma dinâmica, imprimindo-lhe movimento, movimentando-nos com ele; ele se torna assim um prolongamento do EU e nos ajuda a explorar o espaço e adquirir confiança. Mas tanto para a criança quanto para o adulto existem determinados espaços que são tabu, como o centro da sala e as proximidades do educador, que somente mais tarde serão ocupados e explorados; depois que cada grupo escolheu seu espaço e dele tomou posse, ele demora a afastar-se dali e muitas vezes não o deixa mais. Segundo os autores, utilizar todo o espaço da sala, seja pelo deslocamento em todos os sentidos, seja pela trajetória do objeto, simboliza o ser aceito no espaço do outro e aceitá-lo em seu espaço. Essa saída para além de seus limites é uma etapa importante do desenvolvimento da psique, e é favorecida pelas fases de agressividade simulada.

O trabalho coletivo pode nos levar também ao abandono dos objetos cuja função de mediadores da comunicação não é mais necessária. Ele induz a procura da harmonia do gesto, da simultaneidade, do contato corporal e do acordo tônico. Essa

regressão ao trabalho simbólico coletivo pode levar a uma agressividade social. Por isso devemos primeiramente explorar o objeto de todas as formas possíveis em seu contato simbólico com o corpo, isto é fazendo do objeto um prolongamento do corpo. Depois que se esgota essa exploração o objeto passa por um processo de descentralização, após o qual ele deixa de fazer parte do EU. A essa altura do trabalho a criança ou o adulto passam a constituir mais e racionalizar mais, e o objeto passa a ser utilizado independentemente do contato corporal.

O resultado de tudo isso é uma intelectualização que consiste na separação do objeto e do corpo, abstração do corpo, tomada de distância em relação aos objetos.

Depois da criança conseguir dominar o objeto de maneira que este não faça mais parte do seu corpo, conseguirá formar as primeiras estruturas ao nível afetivo e suas expressões mais ou menos simbolizadas no imaginário. Isso se dá de forma progressiva, com a criança conseguindo inicialmente a expressão plástica artística do espaço, antes de exprimir-se a nível racional através de relações lógicas.

A "liberalização" de uma pedagogia na direção do respeito da atividade espontânea nos leva a privilegiar o aspecto simbólico/afetivo, que é aquele vivido de forma mais espontânea pela criança e pelo adulto. vê-se que essa vivência global era vivida em outro nível, com todo seu conteúdo emocional. Notou-se que a partir do momento em que se adota uma pedagogia "liberal" os aspectos racionais da psique pouco se modificaram, enquanto que a parte afetiva, vivida até ali em um outro nível, passa a se manifestar de forma clara.

Devemos ressaltar que ao se trabalhar com a criança de

forma espontânea, ela deve ser livre para expressar e descobrir por si própria o que gosta e o que não gosta. Com isso ela passa a se reconhecer mais e a não se importar com o que o sujeito deseja, absorvendo assim um conhecimento durável a respeito de si mesma

Para os autores, ao ignorar essa vivência afetiva primitiva "natural" através da análise racional, a pedagogia tradicional a substitui por uma afetividade artificial. Ela se torna com isso uma pedagogia elitista, pois faz surgir na criança o desejo de sucesso e o medo do fracasso e da conseqüente desvalorização, tensões emocionais, sem dúvida, mas com um ponto de partida intelectual, defasadas em relação ao ato e sem relação direta com ele. Obtém-se assim o condicionamento total ao desejo do adulto.

Para que isso não ocorra é preciso trabalhar a afetividade da criança na sua forma mais pura, ao nível das situações espontâneas, através da percepção de seu corpo e da sua relação com o espaço, os objetos e o outro. Esgotando progressivamente esse prazer primitivo, e com a ajuda do adulto, induz-se a criança a buscar prazeres cada vez mais abstratos e intelectualizados.

No decorrer das atividades nota-se, quando o educador faz sugestões com gestos ou palavras, uma modificação do grupo tanto no aspecto afetivo quanto no relacionamento da criança com seus colegas. Com isso a criança se enriquece, explorando a sugestão dada ainda mais e aumentando sua criatividade.

Essa intervenção do professor deve ser feita em momento oportuno, sem impor à criança que algo deva ser executado daquela forma, pois a autonomia do grupo deve ser respeitada por parte do educador. Observa-se que a não imposição do educador em relação à

criança faz com que esta se torne cada vez mais autêntica e que o objetivo do educador seja alcançado mais facilmente.

A PULSÃO DO MOVIMENTO

São as origens da vida que nos levam a compreender o que realmente é o movimento. Vida é movimento. O repouso é a morte. Aos movimentos internos, sem parada, de nosso organismo, juntam-se os movimentos voltados para o exterior, que realizamos para deslocar-nos, para nos nutrirmos e para procriarmos.

Freud mostrou que no ser humano o psicológico nasce a partir do biológico, criando-se com a necessidade biológica o desejo psíquico que busca a satisfação da necessidade de prazer. Surge dessa maneira o prazer do movimento em si, independente de qualquer finalidade, tal como o encontramos nas expressões plásticas e verbais.

Para preservar esses movimentos espontâneos iniciamos o processo de reeducação lembrando o que a criança nos traz, através de regressões a situações emocionais positivas anteriores e progressões para etapas mais avançadas. Origina-se assim a percepção interna, percepção das tensões musculares e de suas variações, diretamente ligadas ao prazer primitivo do movimento celular. Neste processo de busca do outro anterior (a mãe ou o próprio sujeito) podem nascer tanto a harmonia quanto a desarmonia; de qualquer forma devemos favorecer a regressão simbólica, revivendo ao nível do corpo essa etapa essencial, que condiciona o futuro do ser. É a busca do "acordo tônico", isto é, o estado em que o corpo está livre de tensões.

No caso dos trabalhos em grupo, as crianças chegam de forma muito natural a esse acordo, que é quase sempre autêntico, com o respeito recíproco do movimento, ação e pensamento do outro. Há dois tipos de situação onde esse acordo, o contato direto, existe: na dança e na agressão. O contato através de objetos deve ser valorizado e orientado. Bastões, cordas, arcos e bolas permitem atrair e afastar um indivíduo do outro. Surge daí um equilíbrio de tensões que é o prelúdio de um acordo.

IMATURIDADE E DEPENDÊNCIA

O DESEJO DE SER OBJETO DE DESEJO

A criança é inapta para si própria: depende totalmente de sua mãe (ou substituto). Suas necessidades materiais e afetivas impelem-na assim a buscar o contato do "outro", gerando o desejo que será a base da afetividade que animará sua vida.

A independência da criança se faz progressivamente, até afastar-se da mãe. É necessário para isso que ela se distancie e que aceite essa ausência. Ela adquirirá assim a noção do abstrato — a mãe em algum lugar — e se ligará a algum objeto que lhe tenha sido dado por ela. Devemos favorecer o aparecimento dessa busca de contatos, pois ela constitui a vivência afetiva do objeto.

O principal interesse da criança é viver com os objetos no movimento, e é diminuindo o movimento do objeto que descobriremos o gesto lento e o prazer de uma fluidez do movimento. A partir daí pode renascer, segundo os autores, o interesse pelo corpo, meio de ação sobre o objeto, meio de ação

sobre si mesmo, em relação com seu apoio sobre o solo.

Com efeito, o movimento é tão importante para a criança que o contato do corpo com o solo é algo prazeroso, pois ela sente a necessidade de rastejar, rolar, apoiar-se com as mãos, etc. Quando esse movimento ou esse impulso é espontâneo, ela se torna muito criativa; basta então ao educador observar e encorajar, e de preferência tentar viver junto com a criança esse movimento. É interessante observar que quando o educador vivencia essas experiências junto com a criança tais brincadeiras estimulam ainda mais sua criatividade e são para ela fonte de um prazer muito maior.

A partir do momento em que a criança consegue atrair o outro com o auxílio do objeto ela se torna atriz. Com isso ao prazer primitivo de agir vai se sobrepor o desejo de agir, e nasce pouco a pouco a intensão do projeto, fase fundamental do nascimento da inteligência.

A pedagogia atual só retira do ato a manipulação racional dos objetos que prepara para a aprendizagem. Com isso ela restringe a ação a uma intelectualização pré-determinada, fazendo com que a criança saiba o que ela deve procurar, em vez de deixá-la descobrir isso. Isso porém não pode levar a bons resultados, pois para a criança as coisas mais importantes são exatamente a liberdade e a vivência espontânea, emocional e com o objeto.

Essa liberdade faz a criança criar em um nível inconsciente ou semi-inconsciente os seus fantasmas. Nesse nível a criança se apropria dessa estrutura do pensamento, criada com uma grande parcela de acaso, para depois modificá-la, organizá-la, destruí-la e construí-la. É assim que a criança organiza pouco a

pouco seu "tempo-espaço" sem se dar conta disso, da mesma maneira como ela aprende a falar.

Embora o movimento e o objeto sejam formas de estimular a criatividade, também são formas de criar. Isto conscientiza a criança sobre o que se criou, pois podemos observar que ao viver o objeto ela investe no imaginário, utilizando-o também para exprimir seus fantasmas.

Através das atividades motoras a criança descobre o seu espaço. O ato de um bebê de lançar objetos para longe é uma das formas de que ele dispõe para perceber o seu espaço. Deslocar-se em direção ao objeto é ainda uma outra forma de apropriação do espaço; isso significa uma abertura para o mundo, a ultrapassagem dos limites corporais.

O objeto se torna assim um prolongamento do Eu, passando posteriormente a ser lançado ao outro. Mais tarde isto ocorrerá na forma de gritos, gestos e expressões, chegando finalmente ao estágio da palavra como meio de simbolizar o pensamento. A criança explora dessa forma o seu espaço, lançando o objeto nas mais variadas direções, até que a uma certa altura do processo esse objeto perca seu valor simbólico, afetivo e emocional, que permanecerá oculto daí em diante.

Para que isso não ocorra o educador, através de um ritmo mais lento, sugere uma maior lentidão dos gestos, a fim de acompanhar o objeto na sua trajetória. A criança cria dessa forma uma significação simbólica para o gesto, usando-o para localizar o seu eu no espaço. O trabalho em grupo tem então por objetivo gerar o intercâmbio de gestos através do espaço, estabelecendo dessa forma o diálogo no interior do grupo.

O DESEJO DE SER RECONHECIDO COMO SUJEITO

O OBSTÁCULO E A PROIBIÇÃO - A AGRESSIVIDADE

A partir do momento em que a criança se reconhece como ser, como indivíduo, ela parte em busca da satisfação de seus desejos, entre os quais o de ser reconhecida como sujeito.

Ao se deparar com obstáculos ela reage então de uma maneira agressiva primária, que constitui somente a afirmação de seu desejo de existir e de suas pulsões. Segundo os autores essa agressividade primária, parte integrante da pulsão de vida e movimento, deve ser respeitada pelo educador e pelo adulto e deve ser orientada de forma a tornar-se aceitável para a sociedade.

Durante o desenrolar da atividade lúdica envolvendo o objeto a criança passará por uma série de experiências frustrantes sobre o comportamento do objeto que vão ensinar-lhe quais são suas limitações e as características do objeto; ela aprenderá dessa forma a aceitar tais limitações no plano "racional" do "demais" e do "insuficiente", que constituem a percepção de uma "falha", de uma diferença em relação a um objeto ideal.

Havendo agressividade ou reação de revolta contra o fracasso, cabe ao educador incentivar a criança para que esta não abandone a tarefa imposta ou para que parta para uma outra na qual encontre maior interesse; veremos então que o esforço da criança será muito maior para conseguir realizá-la.

Na ausência de proibições, a agressão é aliás quase que constante entre as próprias crianças sob forma de jogo e desafio. De modo geral podemos notar que ela está presente mais nos

meninos do que nas meninas, mas é difícil saber até que ponto isso depende das influências culturais. Os modelos de identificação preferidos são os heróis da televisão: Jaspion, Changeman, Tartarugas Ninjas, etc. Aos poucos a criança, reagindo às diversas dificuldades encontradas, aprende a se defender e a reconhecer seus limites e os limites da sua liberdade em relação ao outro. À medida que a criança cresce começam as punições e proibições, justificadas através da introdução de conceitos morais, o que dá origem ao sentimento de culpa. Tudo isso é transmitido pelo adulto à criança por meio de palavras e gestos, materializando-se finalmente em atos de punição e de recompensa.

Quando falamos em educação, notamos que em geral evita-se falar a palavra condicionamento. Entretanto, toda educação reduz-se em última análise a um processo de condicionamento, como deixa entender o trabalho de Skinner. Para os autores admitir um condicionamento é simplesmente considerar que o ser humano é condicionado pela busca do prazer e a fuga do desprazer. O que diferencia os autores dos condutistas é o fato de que estes condicionam de forma artificial, sem se preocuparem com as consequências naturais do ato. Esse condicionamento artificial, se não houver esforço, extingui-se rapidamente, enquanto que os naturais permanecem, pois são vividos no cotidiano.

Voltemos ao estágio no qual a criança deseja ser dominada como o objeto de desejo do outro. Enquanto ela responde adequadamente ao desejo do educador, sente-se aceita por ele, mas ao deixar de fazê-lo cria-se o sentimento de rejeição. Este condicionamento ao desejo, se por um lado torna a criança afetivamente segura, por outro lado causa nela a passividade própria de um objeto. Por sua vez a criança que não deseja ser

objeto, e sim sujeito, torna-se agressiva.

Nesse processo de rejeição o adulto, consciente ou inconscientemente, funciona para a criança como um Superego que a proíbe de cometer o ato condenado ou até mesmo desejá-lo. Nasce dessa maneira um sentimento de culpa que pode bloquear todas as formas de expressão autêntica e espontânea da criança.

Esta situação levou os autores a adotar em suas atividades uma atitude de não-julgamento que, entretanto, não pode ser posta em prática desde o início, pois tanto a criança como o adulto têm medo e desejo de julgamento. Esses sentimentos lhes dão uma certa segurança, mas ao mesmo tempo a oposição medo-desejo é uma fonte constante de ansiedade.

O não-julgamento tem a finalidade de ajudar a criança a destruir a ansiedade, libertando-a do desejo do adulto e tornando-a capaz de assumir sua liberdade e julgar conscientemente seus atos. Essa atitude não significa que tudo lhe será permitido, mas somente que o educador não tem mais a função repressora exercida pelo superego, o que obrigará o consciente a vir à tona.

A chegada do eu ao nível consciente e a fusão com o mundo acarretam a busca da ausência, que pode ir até o desejo de desaparecer, de não ser. Este sentimento, chamado por Freud de "pulsão de morte", é interpretado pelos autores como uma reação de abandono diante da dificuldade de viver. O desejo e o medo da morte geram a angústia. Essa angústia encontrará sua expressão no medo de tudo que está ausente — ausência de sensações visuais (escuridão), auditivas (silêncio), táteis (vazio), ausência do outro (solidão, imobilidade).

A ambivalência entre o desejo e o medo da morte cria estados afetivos ambíguos, como o prazer de ter medo. Com efeito,

quando se brinca com o medo é mais fácil a aceitação de certas situações, como por exemplo aquelas presentes nos jogos de esconde-esconde e cabra-cega, nos quais a criança domina a angústia e o medo gerados pela brincadeira. Mesmo a horizontalidade presente durante os brinquedos no solo pode ser vivida como um símbolo da morte.

A angústia da morte só é superada quando a ausência se torna prazer, quando o abandono é confiante e consentido. Por outro lado, quando temos a consciência da existência do outro, em sua ausência tornamo-nos também existentes como objeto. A reação de luto, i.e. o sentimento de perda, é uma componente essencial da psique da criança, na qual o medo da morte do outro está sempre presente.

O único ato que a criança verdadeiramente não suporta, e que é capaz de gerar nela uma grande ansiedade, é a manifestação de indiferença, pois esta representa uma real ausência de desejo do outro.

Na fase edipiana a angústia de morte articula-se com a relação parental, na qual o pai se torna ao mesmo tempo símbolo da interdição e rival capaz de fazer com que a criança desapareça do desejo da mãe. A "morte do pai" é a finalização de tudo que simbolicamente o representa, ordem, lei, estrutura, surgindo então a desordem.

A desordem passa a gerar uma insegurança intelectual, provocando uma necessidade de regressão à segurança afetiva. A criança fica entre a ordem e a desordem, a dependência do pai e a dependência da mãe. Torna-se então necessário renunciar a essa dependência segura a fim de criar uma estrutura própria de pensamento. É através de um ciclo permanente de estruturação e

reestruturação que tem lugar a evolução, pois o destruir não se resume em si mesmo, mas constitui de fato o início de uma reconstrução.

A educação tradicional exerce o mesmo papel da autoridade paternal. Ela exige submissão, crença e obediência, transformando o educador em um pai simbólico, e condenando a participação e a autogestão ao papel de mitos.

AGRESSIVIDADE, LINGUAGEM E CRIATIVIDADE

A agressividade é o mais primitivo e espontâneo modo de comunicação com o outro, é uma maneira de relacionar-se. Em um grupo são frequentemente colocadas situações de agressão simbólica através de jogos, como meio de proporcionar uma relação mais verdadeira e autêntica. É através do domínio da agressividade que começa a adaptação ao outro. Uma vez liberada toda sua agressividade, a criança está pronta para a busca de um acordo. Ela procura então uma espécie de simultaneidade que consiste em fazer a mesma coisa ao mesmo tempo, e constitui talvez uma tentativa de identificação com o outro. A busca do acordo leva assim à socialização, onde existe a possibilidade de trocas verdadeiras, de compreensão, aceitação e respeito pelos outros e por nós mesmos.

A atividade motora espontânea é vivida no presente, um presente que se modifica sem cessar, questionando o passado e preparando um futuro. Essa atividade é a base da criatividade, dessa busca incessante onde nada é fixo, nada se repete. Em certas ocasiões esse movimento perpétuo imobiliza-se na tentativa de

encontrar uma estrutura, uma permanência. Esta permanência procura uma projeção do presente no futuro, tornando-se testemunha do passado: é aqui que a criatividade se transforma em criação.

Criar é responder ao desejo de sobrevivência, uma criação para si mesmo, mas é também secundariamente um meio de comunicação. Entretanto, somente depois da socialização é que o desejo de criar se torna desejo de criar para o outro.

Também poderíamos criar, construir com o nosso próprio corpo, um quadro vivo através de gestos imobilizados, integrando seu gesto entre o gesto de outros, integrando também o corpo com objetos e com um grupo, construindo um ritmo. Com relação ao traço, há todo um gesto do braço e corpo que se exprime com toda emoção e conteúdo afetivo deste gesto global.

Falando em emoção e conteúdo afetivo, lembramos da expressão sonora que é o domínio do ruído. O ruído é o resultado de um gesto, a expiração, executado por órgãos fonadores. A expressão sonora é também a emissão vocal, e a emissão vocal é inicialmente o grito. O grito é verdadeiramente simbólico, pois sai do corpo para ser projetado no espaço, logo está ligado ao gesto, pois não gritamos imóveis.

Durante as atividades exercidas pelos autores junto com grupos de crianças ou adultos, notou-se que em jogos de troca de bolas apareceram espontaneamente gritos pontuando os arremessos. As bolas tornaram-se incômodas e foram trocadas pelo lançamento de gritos acompanhados de gestos. Seguidamente trocaram-se os gritos por palavras, e constatou-se que palavras agressivas associavam-se a gestos agressivos e palavras suaves a gestos suaves.

Essas atividades têm por objetivo jogar, no movimento, com os sons, as associações de sons, os ritmos de sonoridades

vocaliz, compor melodias espontaneas e descobrir o acordo vocal com os outros, ao mesmo tempo em que faz a criança perder o medo de sua propria voz.

Vivemos num mundo do sons e a criança, através da linguagem, descobre pouco a pouco seu significado e uso. Através da verbalização ocorre a comunicação, e a criança torna-se de objeto em sujeito da expressão. Paralelamente ao estabelecimento dos meios de expressão e de comunicação simbólicos surgem, com a descoberta da estrutura e da "ordem", as primeiras noções matemáticas. Ordem e estrutura são também consequências do gesto, da ação: é o gesto que reúne, separa, alinha, classifica e organiza objetos móveis e fixos.

Finalmente, é em torno de seu corpo que as crianças organizam os objetos, incorporando-os em seguida a ele, construindo assim as noções de espaço, simetria, equilibrio, desequilibrio, distância, direções, etc. Fecha-se assim o ciclo do conhecimento, e o corpo, ponto de partida para a exploração do mundo, torna-se finalmente o centro da representação abstrata desse mundo, a medida final de todas as coisas.

A NOVA PEDAGOGIA E O SIMBOLISMO DO AGIR

Tentando entender o processo de evolução da criança, é preciso repensar a educação e inverter seus valores, dando prioridade ao ser e não ao ter. Torna-se então necessário grande dedicação e atenção por parte do educador, visto que seu papel passa a ser o de auxiliar no processo de evolução da pessoa, e não o de um mero transmissor de conhecimento.

Repensar a escola, é antes de tudo repensar a formação dos educadores, pois de nada vale ser o mais sábio se não se é capaz de compreender uma criança.

Na relação direta do corpo com o mundo, a linguagem verbal é inútil, pois o agir é a expressão direta de "algo" mais íntimo e profundo, que vai gerar certos gestos e atitudes ao invés de outros. As tensões emocionais profundas que se exprimem através do agir são as únicas representantes verdadeiras do que sente o indivíduo.

O educador que situa sua intervenção ao nível cognitivo através de uma vivência perceptivo-motora de situações espaço-temporais, não tem necessidade de outra coisa senão de uma sólida informação, de muito tempo disponível e de um controle suficiente para assumir a insegurança de uma procura pouco programada.

Os fatos expostos acima mostram que a atenção da criança está sempre centrada no objeto. O seu corpo é apenas um meio de ação. É para diminuir o movimento do objeto que ela diminui seu próprio movimento, é para imobilizar o objeto que ela se imobiliza. É portanto através do objeto, centro de seus interesses, que nos relacionamos com a criança, mesmo se nosso objetivo real for o domínio da ação motora e psicomotora nela mesma.

IV - CONSIDERAÇÕES GERAIS

Concordo com o autor em que é preciso estar buscando sempre novas formas de se educar, mais adequadas às necessidades das crianças, sem ter medo de experimentar o que é novo.

É interessante o que Lapierre coloca sobre o adulto que deixa de lado sua vida infantil, assumindo um papel de superego com proibições, preceitos morais, punições e rigidez, enquanto a criança, com suas fantasias, é pura espontaneidade e criatividade.

Por estas razões faz-se necessária uma educação mais aberta, que valorize a criatividade e a espontaneidade da criança, para que mais tarde ela possa vivenciar seu corpo e seu intelecto sem repressão e medo de questionamento.

Nos exercícios citados na obra é possível perceber os vários estados emocionais da criança como a agressividade, o comportamento diante de um grupo, a afetividade, a carência, os medos e dificuldades diante da aprendizagem e na comunicação com os outros.

É com situações vividas em grupo que a criança passa de objeto a sujeito, começando a perceber seu corpo e o do outro, conquistando seu espaço, dominando o objeto e observando o eco de seus gritos. A criança se torna sujeito fazendo-se presente, criando e evoluindo com sua criação.

Entretanto, seria desejável que o autor citasse algumas etapas importantes na vida do indivíduo. Com efeito, as

constantes comparações entre a criança em fase pré-escolar e o adulto parecem pedir uma maior consideração das diversas etapas do desenvolvimento psicológico, como por exemplo a fase de latência, na qual a criança esquece seu corpo, e a adolescência, onde esse corpo se transforma e fica em evidência.

Gostaria também que o autor tivesse feito um paralelo entre crianças com distúrbios motores e crianças normais, pois ele fala muito pouco sobre seu trabalho com crianças problemáticas.

Senti uma certa dificuldade na compreensão da obra, pois o autor algumas vezes não foi claro, onquanto em outras ocasiões não encerrou certos tópicos, tornando-se repetitivo.

V - QUESTÕES PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A passagem da pré-escola à escola representa uma mudança chocante na vida de uma criança, pois na pré-escola ela dispõe de uma liberdade de ação e de atitudes bem maior que no novo curso.

Uma das escolas em que dou aula situa-se próxima a uma estrada; é uma escola estatal, mas fica perto de um frigorífico. Como toda escola do Estado, o material é precário e o espaço é pequeno, e é preciso que eu me desloque até um campo de futebol próximo. A principal dificuldade ali é a demarcação de um espaço para o movimento das crianças, devido ao tamanho excessivo do campo e à impossibilidade de fazer quaisquer marcas no terreno.

No início das aulas de 1990 procurei realizar atividades em que as crianças nomeassem as partes do próprio corpo e as tocassem, e que fizessem o mesmo com os colegas, por exemplo segurando um pé e com a outra mão segurando a sua orelha. Exploramos dessa forma o corpo, percebendo quais eram os movimentos que cada membro podia executar, aprendendo a estender, dobrar e flexionar as pernas, etc.

Parti depois para atividades no solo, como rastejar, transportar, etc, sempre tentando criar jogos competitivos com tais movimentos, dividindo a classe em equipes.

Finalmente, desenvolvemos atividades com arcos, bolas, bancos, pneus, etc. Chegamos a construir um escorregador formado por seis pneus empilhados e pelo banco usado para a merenda, e

inventamos jogos onde as próprias crianças determinavam as regras.

No interior da sala de aula também foram desenvolvidas atividades semelhantes: medimos as dimensões da sala com as mãos e depois com barbante, realizamos jogos de palavras e tabuada, etc.

Com o objetivo de resgatar algumas brincadeiras pedi às crianças que perguntassem a seus pais quais os tipos de brincadeiras que praticavam quando eram crianças. Minha intenção era fazer com que elas percebessem que seus pais também haviam brincado, e que muitas dessas brincadeiras eram as mesmas de hoje. Ao mesmo tempo, levei-os a dar-se conta de que assim como eles admiravam e imitavam os heróis da televisão, também seus pais tiveram heróis como Zorro, Vigilante Rodoviário, etc.

As aulas de Educação Física proporcionaram assim às crianças uma maior conscientização a respeito de seus corpos e de sua situação como indivíduos e seres humanos. Durante os exercícios pude observar várias vezes o prazer sentido com os toques, assim como os sentimentos de rejeição, timidez e predileção com relação aos colegas. A leitura da obra de Lapierre foi nesse sentido bastante útil para mim, pois levou-me a questionar meu método de trabalho e proporcionou-me novas idéias para minhas atividades com meus alunos.

VI - BIBLIOGRAFIA

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B.:

- A Simbologia do Movimento, Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2^a ed., 1988.
- Fantasmas Corporais e a Prática Psicomotora, São Paulo, Ed. Manole, 1984.

LAPIERRE, A.:

- A Educação Psicomotora, São Paulo, Ed. Manole, 1986.

FREIRE, J. B.:

- Educação de Corpo Inteiro, São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
-