



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

EM DEFESA DAS LIGAÇÕES MENTE-CORPO:

REFLEXÕES EM VOLTA DAS AULAS DE MOVIMENTO-DANÇA

COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

ANA LUÍSA LOPES BACALHAU

Orientador de Dissertação e Coordenador de Seminário de Dissertação

ANTÓNIO JOSÉ GONZALEZ

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de;

MESTRE EM PSICOLOGIA CLÍNICA

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de António José Gonzalez apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

NOME: Ana Luísa Lopes Bacalhau

Nº ESTUDANTE: 6693

CURSO: Mestrado Integrado em Psicologia

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Clínica

ANO LECTIVO: 2011/2012

ORIENTADOR: António José Gonzalez

DATA: Junho de 2012

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Em defesa das ligações mente-corpo: reflexões em volta das aulas de movimento-dança com crianças em idade pré-escolar

RESUMO: Nesta tese serão abordadas questões associadas às delicadas relações entre as componentes intelectual e corporal da escolaridade e da formação das crianças pré-escolares. Partindo de conceitos retirados das propostas de diversos autores relativos à relação corpo / mente, em particular as componentes do Triângulo Psicossomático, são estabelecidas relações com a noção de Identificação Projectiva. Partindo destes conceitos, e no sentido de explorar as relações criadas nas aulas de Movimento / Dança entre alunos e professora, são apresentadas duas entrevistas feitas a duas famílias (pais e crianças). A análise das mesmas permite perceber a perspectiva dos participantes sobre a importância do trabalho de Movimento, sobretudo nestas idades, e de como este se pode repercutir favoravelmente no desenvolvimento global das crianças.

Palavras-chave: Triângulo Psicossomático; Identificação Projectiva; Movimento/Dança

TITLE: On the mind – body relationships: movement / dance classes with pre-scholars

ABSTRACT: This thesis will address issues associated with the delicate relations between the intellectual and body components of education and training for preschool children. Based on concepts drawn from the proposals of several authors concerning the body / mind, in particular the components of the Psychosomatic Triangle, relations are established with the notion of Projective Identification. Based on these concepts, and in order to explore the relationships created in the Movement / Dance classes between students and teacher, two interviews were done with two families (parents and children). The analysis allow us to see the perspective of the participants on the importance of the Movement classes, especially at this age, and how it can impact positively on the overall development of children.

Key-words: Psychosomatic Triangle; Projective Identification; Movement / Dance

Agradecimentos

Agradeço à Doutora Clara Castilho - Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia - pela disponibilidade ao conhecer a *Casa da Praia* e na consulta de livros do João dos Santos.

Pelas sugestões e auxílio na orientação deste trabalho ao Doutor António José Gonzalez.

À Academia Danças Mundo por disponibilizar *o espaço e o tempo* para a realização das entrevistas.

Por fim, dirijo um reconhecimento aos pais e crianças que aceitaram participar neste estudo.

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	5
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
	1. O MOVIMENTO COMO A PRIMEIRA FORMA DE PENSAR	
	1.1 AS POSIÇÕES TEÓRICAS DE HENRY WALLON	9
	1.2 MOVER OS PENSAMENTOS:	14
	O FALAR NÃO É A ÚNICA FORMA DE LINGUAGEM	
	1.3 A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR AGE? A CRIANÇA ESCOLAR PENSA?	19
	1.3.1 A CRIANÇA E OS INSTRUMENTOS DE CULTURA/MEIO ENVOLVENTE	22
	2. PENSAR O CORPO	24
	2.1 O RITMO, O CORPO, O ESPAÇO E O TEMPO NA TEORIA PSICOSSOMÁTICA DE SAMI-ALI. CORPO REAL, CORPO IMAGINÁRIO	24
	2.2 O CONCEITO DE IDENTIFICAÇÃO PROJECTIVA E SUAS LIGAÇÕES COM AS AULAS DE MOVIMENTO	28
	3. AS AULAS DE MOVIMENTO/EXPRESSÕES	31
III.	CORPO E MENTE NA DANÇA: A VISÃO DAS CRIANÇAS E DOS PAIS	40
IV.	REFLEXÕES/CONCLUSÕES	49
V.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

ANEXOS	55
ANEXO A	56
A ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA	
ANEXO B	57
ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS E AOS PAIS	
ANEXO C	83
IMAGEM DO EXERCÍCIO DAS AULAS DE MOVIMENTO/DANÇA “ AS LETRAS”	
ANEXO D	84
SINOPSE DO DOCUMENTÁRIO KINDER	

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de dois percursos diferenciados, a Dança e a Psicologia mas sobretudo de como ambos se podem encontrar e cruzar no trabalho específico com crianças no domínio das *expressões* e do *movimento*. É, por isso, um trabalho que resulta de um percurso pela Dança e de um percurso pela Psicologia e da possibilidade de convergência das linguagens nesta área de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem que, no meu entender, melhor reúne sentir e sentido. Um trabalho acerca do desenvolvimento e que assenta na relação e prevenção antes da patologia.

Se a prática da Dança fixa os indivíduos ao corpo, as Ciências Humanas não raras vezes tendem a fixar os indivíduos ao pensamento sem os ensinar a passar à acção. Era-me necessário encontrar uma relação mais íntima e eficiente entre estas duas áreas do meu saber académico e prático.

A experiência de trabalho em dança, e com crianças no domínio das expressões e do movimento tem-me mostrado que não se separa o espírito do corpo nem os sentidos da inteligência: *soma* e *psique* não constituem duas entidades separadas, mas os extremos entre os quais oscila todo o funcionamento somático psíquico.

Numa sociedade, cujas organizações avançam para padrões mais elevados de consumo só podemos reatar o persistir do dualismo psique/soma. Os modelos ocidentais dão primazia ao pensamento operatório. Uma cultura muito voltada para o exterior onde há cada vez menos funcionamento interno, procura viver mais no parecer e no ter do que no ser.

Nas sociedades orientais, pelo contrário, o que advém é a não negação do corpo, mas a sua integração. Como diz Sami Ali (1992) “... foi só na Europa que encontrei pessoas que diziam «nunca sonho», «nunca sonhei», «nunca me lembro dos meus sonhos», o que é inimaginável no contexto cultural egípcio, que continua assente nos sonhos e no facto dos sonhos terem lugar na comunicação de todos os dias. Fala-se dos sonhos, interpretam-se os sonhos, dá-se-lhes um poder que situa esta actividade mesmo ao nível do sagrado. A ligação do sonho com o sagrado, no Egipto, é uma ligação permanente, quotidiana, e não há nenhuma ruptura com a cultura onírica” (pp. 163-164).

Sami-Ali (1992) coloca o sonho de maneira diferente da de Freud ao considerar que este é sempre produzido por uma projecção e que a projecção é sempre mediatizada pelo corpo, e que o corpo funciona como «esquema de representação». “Então o sonho é uma criação da realidade e não uma realização do desejo” (p. 161).

Entretanto, por cá, o corpo continua como irmão esquecido do próprio ser, o sentir sempre calcado pelo sentido, quando é ele próprio que nos fornece discursos. Discursos que existem para além das categorizações de doença mental ou física.

É a partir da (a)percepção de que o mundo nos passa primeiro pelo corpo antes de o podermos pensar, que propomos o trabalho sobre o corpo como uma prática capaz de diminuir o hiato entre o que sentimos e o modo como categorizamos e atribuímos funções ao que vivemos.

Parafraseando Didier Anzieu, na alusão que faz ao paradoxo cartesiano “ La unión del espíritu y del cuerpo no es ni un postulado ni un axioma; es una percepción interna, acompañada de un sentimiento de evidencia” (Anzieu, 1995, p.21).

As aulas de movimento têm como, pano de fundo, espinha dorsal, o triângulo psicossomático: corpo, espaço e tempo. A partir daqui os exercícios desdobram-se no sentido do desenvolvimento das capacidades motoras e expressivas da criança.

Pensar o/com o corpo, é portanto o propósito das aulas de movimento. Deixar que esse corpo se projecte no espaço, no tempo, na fala ou no movimento.

Neste contexto, o “erro de Descartes” não recebeu ainda uma resposta que nos satisfaça completamente. O “erro de Descartes” continua a prevalecer. A afirmação «penso, logo existo», considerada literalmente, ilustra exactamente o oposto daquilo que cremos ser verdade acerca das origens da mente e acerca da relação entre a mente e o corpo.

O acto de pensar não pode ser visto como uma actividade separada do corpo. A este respeito e citando A. Damásio (1994) “No entanto, já antes do aparecimento da humanidade, os seres eram seres. Num dado ponto da evolução, surgiu uma consciência elementar. Com essa consciência elementar apareceu uma mente simples; com uma maior complexidade da mente veio a possibilidade de pensar e, mais tarde ainda, de usar linguagens para comunicar e melhor organizar os pensamentos. Para nós, portanto, no princípio foi a existência e só mais tarde chegou o pensamento. E para nós, no presente, quando vimos ao mundo e nos desenvolvemos, começamos ainda por existir e só mais tarde pensamos. Existimos e depois

pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser” (p. 254).

Considerar as aulas de movimento com crianças em idade pré-escolar como uma prática capaz de aprofundar a experiência do corpo na sua dupla referência - “no meu corpo reúno sentir e sentido” - é repensar sobre a base de relação na qual essa experiência assenta.

A abertura pelo trabalho de movimento com crianças é portanto o ponto de partida deste estudo. Um estudo exploratório que não pretende obter conhecimentos definitivos, antes promover a reflexão para a importância deste, sobretudo nestas idades, e como poderá ser coadjuvante no seu processo de desenvolvimento e construção da sua estruturação interna - Interiores.

Neste contexto, ao longo do corpo deste trabalho vamos abordar temas, tais como:

A. o trabalho de movimento com crianças. Remete-nos inevitavelmente para o terreno da infância e o papel dos instrumentos de cultura que mais próximo circundam a criança como os pais, a escola e os educadores. Temas que João dos Santos soube tão bem desenvolver, referindo também a enorme importância da expressão corporal neste estágio de desenvolvimento, bem como a riqueza, ou a pobreza, desse diálogo corporal;

B. a expressão corporal. Esta, como Wallon nos ensinou, é linguagem. A este respeito, também João dos Santos (2000) refere que “há também a riqueza, ou a pobreza desse diálogo corporal, exactamente como em relação ao diálogo verbal. E estou a pensar também nas pessoas que já não são capazes de rir, de rir de verdade, espontaneamente, nas pessoas de gestos vazios, sem sentido, e de palavras também vazias e também sem sentido. Os políticos, por exemplo, ou aquelas pessoas muito compenetradas do seu papel, muito sérias. As palavras saem, mas soam a falso. O afecto ficou na infância” (p. 133);

C. relação professor/alunos. Implica o entendimento, a compreensão e a aproximação ao espaço da infância. O conhecimento de questões essenciais sobre o funcionamento e o desenvolvimento emocional da criança de modo a que a comunicação se estabeleça e processe de modo satisfatório. Trabalhar com crianças e no domínio específico do movimento requer do professor um balanceamento que implica descer à infância de forma a *saber* receber, transformar e devolver com sentido as expressões do mundo emocional das crianças. Sentir, ouvir, ver. Pensar, compreender. Por último falar e agir. Isto transporta-nos para o conceito de *Identificação Projectiva*, o lado empático e comunicativo do conceito, a imprescindibilidade

do *outro* e o aspecto dinâmico e relacional do mesmo. Um exemplo, por vezes, nas aulas de dança, coloco-me na posição de joelhos ao nível do *olhar* das crianças, à sua *altura*.

Pergunto-me finalmente se a maturidade não consiste precisamente em aceitar aquilo que o indivíduo tem de infantil. Pois, tal como sugere Pedro Strecht a certa altura no seu livro *Interiores* (2003), ser adulto é saber descer à infância dos outros para em seguida elevá-la à justa medida do que eles merecem;

D. o lugar de destaque dado ao mecanismo de Identificação Projectiva. Sobretudo pelas mãos de Alfred Bion, na criação de relações empáticas e promotoras de conhecimento (+ K);

E. o triângulo Psicossomático. Sami Ali, nomeadamente, no seu livro “Corpo Real, Corpo Imaginário” (1993) supera o dualismo psique/soma e abre uma perspectiva onde se pode conceber a unidade psicossomática constitutiva do homem. Ao romper com o pensamento somático de Freud, vai ao encontro da ideia de que o psiquismo é uma criação e não um *a priori*;

F. Movimento / Dança. Vamos abordar os conteúdos explorados nas aulas de movimento e de que modo acompanham as necessidades da criança face ao estágio de desenvolvimento em que ela se encontra. As aulas de movimento e a experiência do corpo na dupla referência ao sentir e ao sentido, ao real e ao imaginário: de que modo as aulas de movimento podem ajudar e enriquecer a criança no seu desenvolvimento e no processo de construção de interiores? ; de que forma se estabelece a comunicação entre professor e alunos já que tudo é relacional e nada se faz fora da relação? ; como é que as aulas de movimento podem ser englobadas no âmbito mais alargado da educação transmitida pela escola e pelos pais às crianças? Neste âmbito referiremos a desadequação dos currículos escolares em relação às aquisições mais ou menos espontâneas que a criança capta do seu meio.

Este quadro, ponto de partida de reflexão, vai ser suportado pelos autores que temos vindo a referenciar ao longo deste momento introdutório. A Infância, o corpo, o espaço, o tempo, o sonho e seus equivalentes, o real e o imaginário, a comunicação, a relação e o afecto, são conceitos que se estendem e cruzam ao longo deste trabalho. Vamos tentar traçar pontes num movimento de universo paralelo entre o espaço cénico e a realidade quotidiana.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O MOVIMENTO COMO A PRIMEIRA FORMA DE PENSAR

1.1 AS POSIÇÕES TEÓRICAS DE HENRY WALLON

Henri Wallon assume uma postura de *interactividade* no seu trabalho científico sobre Psicologia do Desenvolvimento, devotado principalmente à infância.

A obra de Henri Wallon é atravessada pela ideia de que o processo de aprendizagem é dialéctico. Não é adequado, portanto, postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direcções e possibilidades. Uma das consequências desta postura é a crítica às concepções reducionistas, ao propor o estudo da pessoa completa, tanto em relação ao seu carácter cognitivo quanto ao carácter afectivo e motor. O aspecto cognitivo é importante, mas não mais importante que a afectividade ou a motricidade.

Reconhece o factor orgânico como primeira condição para o desenvolvimento do pensamento, ressalta porém a importância das influências do meio. As potencialidades psicológicas e o desenvolvimento do pensamento dependem essencialmente do contexto social e cultural envolvente.

O homem é o resultado das influências sociais e *fisiológicas*, de modo que o estudo do psiquismo não pode desconsiderar nem um nem outro aspecto do desenvolvimento humano. O desenvolvimento do sistema nervoso, então, não seria suficiente para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas.

O processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Sami-Ali (1992) acrescenta que de facto à partida há um potencial relacional biológico e que a evolução deve ser concebida como uma modificação progressiva que vai permitir a este potencial desenvolver-se sempre nas situações relacionais. A função materna não é redutível ao papel habitualmente evocado na patologia freudiana. É preciso que a relação precoce mãe-criança seja considerada sob o ângulo dos *ritmos* o que, para o autor, dá outra dimensão a esta relação.

Jean Piaget e Lev Vygotsky atribuíram importância à afectividade no processo de evolução, mas foi Henry Wallon quem se aprofundou na questão.

Ao estudar a criança não coloca a inteligência como principal componente do desenvolvimento mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afectiva e cognitiva que coexistem e actuam de forma integrada. O que é conquistado num plano atinge o outro mesmo que não se tenha consciência disso.

Para Wallon (1941) o aspecto cognitivo está alicerçado a quatro categorias de actividades cognitivas específicas, às quais dá o nome de *campos funcionais*: o *movimento*, a *afectividade*, a *inteligência* e a *pessoa*.

O movimento seria um dos primeiros campos funcionais a desenvolver-se e que serviria de base para o desenvolvimento dos demais.

Os movimentos, enquanto actividades cognitivas, podem estar em duas categorias: *movimentos instrumentais* e *movimentos expressivos*. Os movimentos instrumentais são acções executadas para atingir um objectivo imediato e, em si, não directamente relacionado com o outro indivíduo; este seria o caso de acções como andar, mastigar, pegar em objectos etc. Já os movimentos expressivos têm uma função comunicativa intrínseca, estando usualmente associados a outros indivíduos ou sendo usados para uma estruturação do pensamento; este seria o caso de acções como falar, gesticular, sorrir.

Wallon dá especial ênfase ao movimento porque acredita que o movimento tem grande importância na actividade de estruturação do pensamento no período anterior à aquisição da linguagem.

A afectividade, por sua vez, seria a primeira forma de interacção com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento. Ao andar o bebé desenvolve a dimensão motora e a dimensão cognitiva com base no estímulo afectivo. Um olhar repressor da mãe poderia impedi-lo de aprender. Essa condição humana recebe o nome de afectividade e é crucial para o desenvolvimento.

À medida que o movimento proporciona experiências à criança, ela vai respondendo através de *emoções*, diferenciando-se do meio. A afectividade é o elemento primordial mediador das relações sociais. Por exemplo; quando uma mãe abre os braços para receber um bebé que dá os seus primeiros passos, expressa com gestos a intenção de acolhê-lo e ele reage caminhando

na sua direcção. Com esse movimento, a criança amplia o seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar.

As emoções são, também, a base do terceiro campo funcional, a inteligência. Na obra de Wallon, a inteligência tem um significado bem específico, estando directamente relacionada com duas grandes capacidades cognitivas humanas: o *raciocínio simbólico* e a *linguagem*: À medida que a criança vai começando a pensar nas coisas fora da sua presença vai-se desenvolvendo o raciocínio simbólico e o poder de abstracção. Concomitantemente, as habilidades linguísticas vão surgindo potencializando a sua capacidade de abstracção.

Wallon dá o nome de Pessoa, ao campo funcional que coordena os demais. Seria também o campo funcional responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade.

As relações entre estes campos funcionais não são harmónicas. À pessoa, como campo funcional, cabe um papel integrador, mas não absoluto. O acto de conhecer desenvolve-se numa dialéctica em constante processo de tese, antítese e síntese entre os campos funcionais.

O desenvolvimento ocorre por uma sucessão de estádios e é movido por conflitos, dialecticamente, de maneira análoga à combinação de acomodação, assimilação e equilíbrio na teoria piagetiana. No entanto, ao contrário de Piaget, Wallon não se limita ao aspecto cognitivo e acredita que o processo não está assim tão bem delimitado; os estádios de desenvolvimento não formam uma sequência linear e fixa ou que um estádio suprima o outro. O processo é assistemático; a criança oscila entre a actividade e a inteligência podendo haver, inclusive, regressão: as aquisições feitas num estádio são irreversíveis mas o indivíduo pode retornar a actividades anteriores ao estádio. Um estádio não suprime os comportamentos anteriores, mas sim integra-os. Um estádio amplia e (re) forma os anteriores. O que resulta é um comportamento que é a “acumulação” e integração das partes.

Neste contexto, o desenvolvimento não seria um fenómeno suave e contínuo. Pelo contrário, o desenvolvimento seria permeado de conflitos internos e externos: é natural que, no desenvolvimento, ocorram rupturas, retrocessos e reviravoltas o que para Piaget e os comportamentalistas parece algo improvável. Os conflitos, mesmo os que resultem no retorno a estádios anteriores, são fenómenos dinamogénicos, geradores de evolução.

Neste ponto, a teoria de Wallon confronta-se com o Behaviorismo. Para um comportamentalista a aprendizagem é um processo de modelagem onde vários comportamentos são modelados e posteriormente extintos, Wallon, acredita que o

comportamento aprendido não é extinto mas sim integrado a outros comportamentos, integrado a outras aprendizagens.

Os estádios sucedem-se de maneira que momentos predominantemente afectivos sejam sucedidos por momentos predominantemente cognitivos. Usualmente, períodos predominantemente afectivos ocorrem em momentos focados na construção do eu, enquanto estádios com predominância cognitiva estão mais direccionados para a construção do real e para a compreensão do mundo físico. Este ciclo não se encerra por aqui mas perdura pela vida toda. Afectividade e cognição não são estanques mas revezam-se na dominância dos estádios.

Wallon, assim como Piaget, divide o desenvolvimento em etapas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional; sensório-motor e projectivo; personalismo; categorial; e puberdade/adolescência. Ao longo do processo afectividade e inteligência alternam-se.

Estádio impulsivo-emocional

Do nascimento até aproximadamente ao primeiro ano de vida a criança passa por uma fase denominada estádio impulsivo-emocional. Até ao primeiro ano de vida, a função que predomina é a afectividade. As emoções são o principal instrumento de interacção com o meio. A criança usa-a para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermedeiam a relação dela com o ambiente. O movimento, como campo funcional, ainda não está desenvolvido, a criança ainda não possui perícia motora. Os movimentos infantis são um tanto ou quanto desorientados mas a contínua resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.

Estádio sensório-motor e projectivo

Dos três meses de idade até aproximadamente ao terceiro ano de vida, a criança passa pelo estádio sensório-motor e projectivo. A inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, a falar e a manipular objectos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Estas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desapareça. Apesar de a sua dominância se alternar, afectividade e cognição não são funções exteriores uma à outra. Ao reaparecer como actividade predominante, uma incorpora as conquistas da anterior. A inteligência predomina e o mundo externo prevalece nos fenómenos cognitivos. A inteligência é em parte accionada pela prática, pela interacção dos objectos com

o próprio corpo, e o discurso, adquirido pela imitação e a apropriação da linguagem. Os pensamentos, comumente projectam-se em actos motores.

Estádio do personalismo

Ao estágio sensório-motor e projectivo sucede um momento com predominância afectiva sobre o indivíduo. Este estágio, que se estende aproximadamente dos três aos seis anos de idade, é um período crucial para a formação do indivíduo, e da consciência do eu. Uma consequência do carácter afirmativo deste estágio é a crise negativista: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. Ao mesmo tempo verifica-se uma fase de imitação motora e social.

Estádio categorial

Entre os seis e os onze anos sucede-se um momento com predominância da inteligência sobre as emoções. A criança começa a desenvolver as capacidades de memória e atenção voluntárias. O poder de abstracção da mente é consideravelmente amplificado. Provavelmente, por isso mesmo é aqui que o raciocínio simbólico se consolida como ferramenta cognitiva. É neste estágio que se formam as categorias mentais: por exemplo, uma criança que antes associasse o conceito de triângulo a triângulos equiláteros adquire a capacidade de compreender que mesmo formatos diferentes – triângulos isósceles e escalenos- também são abarcados pelo conceito de triângulo.

Estádio da Adolescência

A partir dos onze, doze anos, o indivíduo começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas próprias da adolescência. Este é um estágio caracterizado pelo afecto e onde ocorrem uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desta fase são a procura de auto-afirmação e o desenvolvimento da sexualidade.

O que nos parece pertinente no pensamento de Wallon na sua dedicação e tributo dado ao terreno da infância, relacionando-o com o nosso objecto de estudo, prende-se com o facto de não colocar a inteligência e o psíquico como principal componente do desenvolvimento e a ênfase dada à afectividade e ao movimento no processo de evolução. Interessa-nos também a dialéctica e flexibilidade ligadas ao processo de aprendizagem bem como o balanceamento constante entre a afectividade e a inteligência, o movimento e o pensamento, os sentimentos e

a razão, o sentir e o sentido, (o corpo e a psique), ao longo de todo o processo de desenvolvimento e construção do ser humano.

1.2 MOVER OS PENSAMENTOS - O FALAR NÃO É A ÚNICA FORMA DE LINGUAGEM

“Eu uma vez estava com aquele meu filho que vive em Londres, estava com ele e resolvemos entrar numa padaria para comprar umas bolachas de aveia de que ele gosta muito, e eu também, e que cá em Portugal creio que não há. Enfim, entrámos na padaria, que era também pastelaria, e a certa altura entrou uma mulher tão extraordinária que toda a gente, sobretudo os homens, ficou seduzida pela movimentação dela e pela maneira como ela falou para a empregada. Toda a expressão corporal daquela criatura- era uma mulher jovem, devia estar assim no fim da adolescência, à volta dos vinte e poucos anos- chamava a atenção. E então esse meu filho, o Luís, perguntou-me: o pai viu?

- Vi - respondi-lhe eu.

- O que é que achou?

- Achei realmente uma pessoa muito expressiva.

E diz ele:

- É bailarina.

- Mas tu sabes?

- Não, não sei, mas tem que ser, só uma bailarina é que podia movimentar-se assim numa cena como esta.

Eu achei realmente extraordinário e concordei com ele. Só uma pessoa muito treinada, muito versada em expressão corporal, que use muito o corpo para se exprimir, é que pode entrar assim numa loja que está cheia de gente, homens e mulheres, e fazer um tal sucesso, que fica tudo a olhar para o corpo dela, para a movimentação, nem é para o corpo, é para os movimentos, para a expressão corporal. Isso é extremamente importante“ (Santos 2000, pp. 132-133).

Com vimos no capítulo anterior, antes de haver diálogo verbal entre a criança e os outros, há um diálogo corporal. O movimento é a primeira forma de pensar. O bebé pensa e comunica o seu pensamento através do movimento. As relações da mãe com a criança não se baseiam apenas em cuidados de ordem vegetativa. *O que a mãe introduz a mais na sua relação com a criança*, o que ela procura impor-lhe tem um carácter emocional-afectivo a que pode chamar-se linguagem.

Vimos também como qualquer que seja a forma de linguagem – corporal, gestual, mímica ou verbal, a presença do outro é indispensável; e aqui entra o conceito de afectividade. O afecto é linguagem. A emoção primária está na base de todos os sistemas de comunicação e de interacção. E a razão tem por base a relação afectiva, a psicomotricidade e a linguagem. A razão tem geneticamente, um ponto de partida emocional.

“O *primum movens* está na emoção, sentimento e afecto, devendo, portanto, admitir-se que é o amor da mãe, ou de quem cuida da criança, em apelo constante a ela, que acaba por conseguir a sua adesão à nossa «instituição fundamental», a linguagem (Wallon)” (Santos, 1986, p. 29).

Vimos também como a descoberta do mundo se faz através da exploração do espaço pelo movimento global do corpo e pela manipulação dos objectos. Um (pensamento) e outro (linguagem) desenvolvem-se ao mesmo tempo que a expressão corporal ou comunicação pelo corpo. A expressão corporal é, como Wallon nos ensinou, linguagem.

Afecto e inteligência, emoção e pensamento operam nesse espaço simultaneamente, e não são dissociáveis. Os estudos da escola de Palo Alto (Watzlawick et al., 1973) confirmam a importância da complementaridade entre estas duas linguagens, a que os autores chamam de analógica e digital. A comunicação analógica tem as suas raízes em períodos muito mais arcaicos da evolução e, portanto, é de muito maior validade geral do que o relativamente recente e muito mais abstracto modo digital de comunicação verbal. O homem é o único organismo conhecido que usa os modos analógico e digital de comunicação. Por um lado, não é possível duvidar de que o homem comunica digitalmente. A maioria, se não a totalidade das suas realizações seria impensável sem que ele tivesse desenvolvido uma linguagem digital. Isto é particularmente importante para a partilha de informações sobre *objectos* e para a função de transmissão de conhecimentos. Entretanto, existe uma vasta área em que confiamos quase exclusivamente na comunicação analógica. Trata-se da área das *relações*. Se nos lembrarmos de que toda a comunicação tem um conteúdo e uma relação, podemos esperar

concluir que os dois modos de comunicação não só existem lado a lado mas complementam-se em todas as mensagens. Também poderemos esperar concluir que o aspecto de *conteúdo* tem toda a probabilidade de ser transmitido digitalmente, ao passo que o aspecto *relacional* será predominantemente analógico na sua natureza.

Para João dos Santos (1982) a educação é, na fase da vida da criança que corresponde à aquisição da linguagem falada, fortemente impregnada pelo afecto do educador; toda a educação que anule o afecto, e portanto elimine certa liberdade de experiência emocional ligada à prática, não é mais do que mau *adestramento*.

Aproximando-se do pensamento walloniano, o símbolo ou linguagem socializada tem evidentemente de ser imposto à criança, mas se essa imposição é apenas uma antecipação destinada a estimular na criança a actividade simbólica, para se tornar uma automatização de gestos e expressões, faz-se *adestramento* e não educação. A linguagem não se ensina, aprende-se pelo exercício e integração de todas as formas de comunicação, a começar pelas pré-verbais.

E todos os jogos e diálogos corporais que se possam promover ao nível da actividade escolar, facilitam o desenvolvimento autónomo da criança e o aparecimento de outros espaços mais amplos que favorecem a adesão aos rituais da escola para aprendizagem da leitura e da escrita.

Se aceitarmos que a definição e o aprofundamento do espaço lúdico têm importância no funcionamento psicoafectivo e intelectual, é lógico que esse espaço deve ser amplamente explorado pela criança, numa base de segurança e interesse espontâneo. Colectivamente, com os seus companheiros e educadores, vai organizando, na realidade dos objectos e da fantasia do seu pensamento, um espaço onde a linguagem gestual das primeiras ideias facilita a linguagem verbal que precede a escola, descobrindo um ambiente propício a um certo tipo de linguagem escrita que exige a escola.

“A livre experiência está na base de toda a *actividade simbólica ou linguagem* e segundo pensamos, a aprendizagem das disciplinas de carácter teórico, relacionadas com o pensamento racional, o *pensar*, deve ser precedida e acompanhada de larga utilização das formas de linguagem, relacionadas com a vida emocional, com o *sentir*. O conhecimento humano resulta da possibilidade oferecida à criança, de aprender livre e espontaneamente. *Na família*: a palavra e o essencial das relações humanas. *Na escola*: a compreensão da *forma* ligada ao

gesto e à palavra, a expressão ligada à actividade pictural e gráfica, e as regras da vida social do grupo, ligadas ao trabalho” (Santos, 1982, p. 157).

Tal como o desenho não é a forma mas a maneira de ver a forma à criança deve portanto ser reconhecida a liberdade de interpretar de forma diferente da nossa e de experimentar, observar e descrever de acordo com o seu próprio sentir.

A linguagem escolar é, muitas vezes, uma linguagem rígida que se inspira do preconceito de que o que observamos é objectivo para todos e portanto não susceptível de ser visto de maneira diferente. Importa ter em conta que a linguagem não tem sempre o carácter objectivo que os educadores às vezes lhe querem atribuir. O *símbolo não é a realidade*, mas uma forma de interpretar a realidade; quando descrevemos o que vimos estamos a dar uma interpretação da realidade que nos parece objectiva; o mundo exterior existe mas o que tomamos por realidade é apenas uma forma de interpretar o que vemos; os mesmos factos podem ser interpretados por outras pessoas de forma diferente, de acordo com a sua maneira de ser, o seu sentir ou o seu estado de espírito. Não se nega a existência de uma realidade exterior, mas a possibilidade de uma objectividade humana universal.

A educação pela arte corrige esse vício do pensamento, permitindo à criança ter os seus próprios pontos de vista, observar à sua maneira, descrever segundo a sua própria objectividade. Neste sentido, a educação pela arte é uma das melhores e mais eficientes formas de higiene mental infantil, aquela que permite uma mais perfeita integração das emoções no contexto geral de uma linguagem convencional.

A educação estética é a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana – actividade simbólica – desenvolvida a partir de movimentos espontâneos primários, e não através de uma linguagem convencional construída para adultos.

“A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos. Para esclarecer o seu efeito, poderia dizer-se como em psicoterapia: é melhor fazer que pensar, é melhor falar que fazer, ou, dito de outra forma: é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las” (Santos, 1966, p. 66).

No curso do desenvolvimento das sociedades humanas, a linguagem verbal foi cedendo lugar à linguagem escrita, que, representando uma cristalização da palavra, cristalizou também o movimento corporal que a impregna. A expressão corporal passou a ser tomada como forma de expressão artística ou desportiva. E portanto, desligada e à parte.

Não podemos dizer que a cultura escrita seja superior; ela enriqueceu certamente, e de uma forma excepcional, a cultura humana, mas é possível que tenha empobrecido o homem noutras formas de linguagem, quer dizer, noutras maneiras de compreender e sentir.

Antes da palavra ligada às coisas, que já é discurso, a criança comunica sobretudo por gestos, por movimentos, por expressões de júbilo diversas, até por sons que não são ainda um *falar*, mas são já um esboço do falar.

O falar não é um fenómeno gutural que vem da laringe, ou que vem da boca ou da língua. O falar vem do pensamento. O pensamento do movimento. O homem comunica com o outro através da actividade simbólica ou linguagem, instrumento da inteligência que lhe permite *conhecer*. Pensamento e linguagem são aspectos *únicos* da emoção, pelos quais o homem pode representar mentalmente o mundo exterior e pelo qual tem o poder de criar símbolos.

A este respeito, na entrevista realizada por Ana Gerschenfeld a Michael Corballis ao Jornal O Público (2012), o autor defende não só que as origens da linguagem humana são gestuais e não vocais mas que o pensamento não precisa da linguagem para surgir “A linguagem gestual é tanto uma linguagem como a fala... Mas mesmo a fala é na realidade gestual: quando falo, estou a fazer gestos com órgãos internos. Como não é possível vê-los, a única maneira de os transmitir é inserindo sons no sistema – mas ainda assim, são gestos. Não é preciso muito para passar dos gestos das mãos aos gestos na boca. Costumo dizer que a fala é um gesto facial parcialmente engolido. Mas, na minha opinião, a verdadeira vantagem da fala é a miniaturização que implicou. Conseguimos encaixar o sistema de comunicação todo dentro da boca – e esse confinamento libertou o resto do nosso corpo. A partir daí, podíamos fazer outras coisas com as mãos e com o corpo, enquanto falávamos. Gosto de pensar que a fala foi o primeiro exemplo de miniaturização da comunicação... Trata-se de saber o que veio primeiro, mas nem toda a gente concorda. Para mim, o pensamento veio antes da linguagem, a linguagem gestual veio antes da linguagem falada” (p.6).

O conhecimento processa-se a partir do global ou sincrético, passando pelo analítico, para atingir a síntese. A síntese da escrita implica a utilização de gestos, palavras verbalizadas e desenho. Espontaneamente, a criança fala para desenhar e gesticula para ilustrar as suas histórias, mas no ensino corrente o uso da palavra não é ligado à escrita; *as crianças não falam o que vão escrever*, e portanto não *sentem* a escrita praticada através de exercícios de passividade, a que se chama «cópia» e «ditado». As próprias «redacções», que poderiam ser exercícios activos e de ligação entre o sentimento, a palavra e a escrita, são quase sempre

feitas por encomenda, por temas sugeridos pelo professor e sem relação com a *espontaneidade*, os interesses e as experiências feitas pela criança.

Na escola, os exercícios de *falar* não fazem parte do programa. As crianças defendem-se falando por falar, mas essa actividade verbal, que tão necessária seria se convenientemente canalizada para uma integração perfeita das várias formas de linguagem não é aproveitada no ensino corrente, o que se torna particularmente grave na escola primária, onde muitos professores centram a sua acção na frase tradicional das velhas escolas «Estejam calados!».

1.3 A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR AGE, A CRIANÇA ESCOLAR PENSA?

Na maior parte dos casos, a escola *pega* na criança para a iniciar na leitura, escrita e cálculo, sem considerar que a linguagem escrita é a consequência do desenvolvimento da palavra e do gesto, ligados à inteligência prática da criança. Tal como bem sugere Wallon, de que o desenvolvimento na criança e pela vida fora se faz pelo balanceamento constante entre o afecto e a inteligência, a escola ignora, muitas vezes, os aspectos fundamentais da linguagem escrita: Ignora, por exemplo, que o veículo da inteligência prática e do pensamento é o corpo. O corpo, através da expressão corporal, e em particular do gesto.

Os começos da linguagem e da linguagem falada estão na criança do homem, como no homem no decorrer da sua história natural, muito estreitamente ligados à expressão do corpo. Muito frequentemente as dificuldades surgem quando é exigido à criança que ela aprenda sem introdução do movimento, que aprenda na quietude e na passividade.

Na nossa opinião, o que acontece na maior parte dos casos, é que a escola toma a criança como se todas as aquisições anteriores estivessem completas de uma forma satisfatória. É como se a escola se reduzisse à aprendizagem da escrita, esquecendo a atitude, o movimento, a posição corporal, o gesto e a palavra falada, tomando-as como adquiridas. Os educadores, ainda hoje, por vezes impedem as reacções e manifestações emocionais expressas em movimento corporal, ou em formas dele derivadas como a dança, o canto, a música, o jogo dramático, o desenho ou a pintura. A este respeito, Corballis (2012) diz “A maneira chomskiana de pensar no pensamento parece-me deixar muitas coisas de fora: a dança, a música, até as metáforas. Acho que a minha noção do que é o pensamento é muito mais lata.

Acho que permite tirar os símbolos do nosso cérebro e substituí-los pelo corpo. Nós, humanos, pensamos em termos corporais, não por símbolos. Os gestos, os movimentos, fazem mais sentido em relação à maneira de funcionar dos humanos. Colocam-nos numa perspectiva mais biológica de continuidade em relação aos outros animais (p.6).

O professor, ao iniciar a criança na linguagem escrita, deve, de certa maneira, procurar seguir, ou, pelo menos, ter em conta a evolução histórica da humanidade, cuja inteligência se desenvolveu a partir do movimento corporal, do movimento parcelar e psiquicamente dirigido, da manipulação de objectos, da transformação dos materiais em objectos utilitários ou simbólicos, da transformação dos objectos em símbolos aplanados ou reduzidos a traços ou manchas, até chegar ao grafismo actual.

A actividade gráfica faz parte das funções sociais do homem, isto é, das funções que lhe permitem relacionar-se com os outros; a vida de relação desenvolve-se paralelamente à *aprendizagem da existência e das funções do próprio corpo* que estão na base do grafismo: tomando *consciência do gesto* que define o corpo próprio ou um outro corpo, a criança pode-o prolongar pelo *traço* desenhado e este pode conduzir ao *senal*, que se transforma em *símbolo*. O caminho a percorrer entre as primeiras garatujas e a ortografia é longo e complexo, exigindo experiência livre e em actividades gráficas diversas.

A este respeito, João dos Santos, no artigo *Pedagogia e Didáctica das Dificuldades Escolares* (2007) refere que na escola a escrita é imposta à criança como uma cultura e não como um instrumento de cultura. Ela é aprendida de uma forma demasiado directa para que a criança possa compreender que esta linguagem serve as pessoas. “A linguagem que a criança utiliza, como a linguagem que pratica, não são necessariamente as mesmas que ela fala na escola. Muito raramente coincidem e penso que elas deveriam ser as mesmas para que a escola cumprisse a sua função. É preciso que a linguagem da criança seja respeitada e que uma ligação compreensível seja estabelecida entre uma e outra para que a educação seja eficaz. A maneira de ser perante os outros, de encarar as situações novas, as atitudes, os gestos, a expressão mímica e pantomimas, a forma de falar e as expressões vocais e a articulação de palavras, sofrem necessariamente na escola um rearranjo que nem sempre é tido em conta mas que é essencial para uma nova forma de pensar na criança. A inadaptação escolar, de que se fala habitualmente, é essencialmente uma inadequação entre a linguagem da escola e a linguagem da criança. A imposição da língua falada como língua escrita agrava frequentemente a inadequação da linguagem” (pp. 348-349).

Paralelamente, às expressões artísticas, não tem sido dado o necessário relevo como um dos mais importantes instrumentos pedagógicos de formação da personalidade humana, sendo, pelo público e por muitas pessoas responsáveis, confundida com o desporto, a ginástica e a cultura física e tida em conta somente no seu aspecto espectacular e higiénico.

De forma geral, as famílias e os professores exigem dos filhos e dos alunos bom aproveitamento escolar nas matérias classicamente importantes, ciências e letras, e desprezam a aprendizagem ligada aos aspectos emocionais da actividade escolar; tornar os filhos mais fortes e resistentes às doenças do que para melhorar a capacidade expressiva do corpo, que integra ou pode ser integrada por outras formas de expressão.

Por que meios pode ser melhorado o nível mental da sociedade? E a educação artística um deles.

No artigo, *Fundamentos Psicológicos da Educação pela Arte* (1966) o autor diz, “Não seria absurdo pedir que se sacrificassem as salas de aula para nelas fazer locais de educação física e artística, porque, se as matérias clássicas, quando se aprendem só nos manuais, podem ser trabalhadas em casa, a educação física e artística não pode ser praticada senão em ambiente apropriado e com direcção conveniente. Na verdade, pensamos que a instrução clássica, e a educação física e artística devem fazer parte de um mesmo programa conjunto, que integra as várias formas de aprendizagem e proporcione um desenvolvimento harmónico da personalidade.

Hoje, as escolas de «meio tempo pedagógico» existentes na Bélgica e em França reduziram a educação escolar clássica a metade do tempo, consagrando a outra metade do tempo à educação física e artística e ao mesmo tempo eliminando os «trabalhos para casa». Os resultados parecem ser, do ponto de vista puramente intelectual, melhores do que a escola clássica, mas sobretudo as crianças são mais saudáveis, desenvoltas e eficientes...” (pp. 70, 71).

A educação/expressão artística pode ser um dos meios de formação e cultura humana. A sociedade está em evolução acelerada, e é urgente que os pais se apercebam se caminhamos para a luz e progresso ou se nos dirigimos para o abismo. Os estádios de futebol estão cheios e os palcos/espacos de cultura comparativamente vazios.

1.3.1 A CRIANÇA E OS INSTRUMENTOS DE CULTURA/MEIO ENVOLVENTE

Para Izabel Galvão (1995), Wallon considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma contribuição recíproca. Via a escola, meio peculiar à infância e *obra fundamental da sociedade contemporânea*, como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Assim, a pedagogia oferecia campo de observação à psicologia, mas também questões para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil oferecia um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica.

A escola é o local onde a criança passa a maior parte do tempo. É um local onde há, ou deveria haver, instrumentos de cultura sobretudo no que respeita aos instrumentos de cultura escrita e aos materiais para fazer objectos, para fazer coisas, para experimentar coisas. Mas tão ou mais importante do que isso a escola é um local de *encontro* onde se fazem amigos e se constroem relações. Uma aprendizagem fundamental na sua vida futura.

Os acontecimentos na idade pré-escolar têm um papel decisivo na construção da personalidade e carácter da criança que um dia mais tarde se vai tornar adulto. A criança é curiosa, experimenta e arrisca. Aprende a uma velocidade vertiginosa. Mas mais do que aprender o meio cultural dos adultos ela está a construir a sua personalidade, a construir a sua pessoa. Há toda uma organização mental e psíquica a ocorrer no seu *interior*. A criança só pode aprender, se primeiro sentir e o sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional, jogo, pintura, dança ou canto. A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente pelos problemas: aprende a falar porque a mãe lhe fala; aprende a servir-se do lápis, porque vê os adultos servirem-se dele; pinta, porque a cor e a descoberta da forma a coloca em contacto com os outros e com o meio, porque estas actividades a emocionam.

É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante, que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não possa ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional. Paralelamente, a construção do seu mundo interior estabelece-se a partir de três matrizes; a percepção do espaço, a percepção da temporalidade e a noção do corpo e neste sentido é importante que ao se estabelecerem

orientações de educação haja uma preocupação em respeitar e estimular a interiorização destas dimensões.

Brincar é lançar pontes entre a fantasia e a realidade. É um rito de entrada que prepara o caminho para a adaptação ao objecto real. É uma preparação instintiva e inconsciente para as futuras actividades “sérias”, um acto de desenvolvimento pessoal não intencional. Os jogos e as brincadeiras são muitas vezes uma tentativa da criança experimentar o mundo dos adultos mas são também uma forma de comunicação entre os adultos e as crianças; uma linguagem que ambos podem falar e a partir da qual podem trocar experiências. Muitas vezes a vida ocupada dos pais não permite que os adultos brinquem o tempo desejável com as crianças não se predispondo a gozar o tempo necessário de qualidade com os seus filhos. Dificuldade também em estar atentos, de se disponibilizarem e ter paciência para assistir a uma brincadeira e brincar também. Não raras vezes falam com as crianças como se falassem com outros adultos. Escondem as suas infantilidades ou tomam-se muito a sério.

Tudo o que as crianças fazem ou dizem tem um sentido. Respeitar verdadeiramente uma criança é procurar entender o que ela faz. Se um adulto conseguir disponibilizar um tempo mínimo diário para brincar com a criança tem mais possibilidade de entender o que ela faz; porque a criança exprime-se muito nas suas brincadeiras. É muito saudável que os adultos guardem o que há de positivo na sua infância e sobretudo a capacidade de brincar. É importante que esta atitude passe para as crianças.

Enquanto uma criança ouve uma história dá a impressão que está a recordar e a elaborar coisas importantes para ela. Porque há coisas que não se devem dizer directamente porque seria abusivo para a necessidade que ela tem de se construir a ela própria, sem demasiada ajuda. Por isso surge a importância dos contos infantis. Uma *forma* de comunicação que os adultos têm para chegar até elas. Não só preenchem e desenvolvem o imaginário como permitem ensinar coisas importantes para a sua vida futura numa linguagem que elas entendem. Meios que as ajudam *a sonhar, a sonhar acordadas e a sonhar a dormir*, a resolver problemas pelo imaginar e pelo raciocinar.

Contar histórias, ouvir histórias parece ser uma boa maneira de resolver problemas importantes.

2. PENSAR O CORPO

Para João dos Santos (1988), a interiorização pelas crianças das noções de tempo e espaço vai-se adquirindo e estruturando a partir das referências da sua própria vida e da sucessão dos acontecimentos significativos e da sua relação com os objectos do meio envolvente.

2.1 O RITMO, O CORPO, O ESPAÇO E O TEMPO NA TEORIA PSICOSSOMÁTICA DE SAMI-ALI. CORPO REAL/CORPO IMAGINÁRIO

«Nada seríamos, não fosse a imaginação»

Ibn Arabi (1164-1240)

A perspectiva enunciada por Sami-Ali apresenta-se como *radical* e por isso em ruptura com aquilo que em Psicossomática se define, seja de que forma for, como *tradição*. Tradição da psicossomática – face à qual a Psicossomática de Sami-Ali rompe – construída em redor de afirmações; existe o corpo e existe a alma; existe o corpo e existe o espírito. Tal como o corpo influencia a alma e o espírito, assim também a alma e o espírito influenciam o corpo. A tradição psicossomática mais comum organizou-se em redor destes dois enunciados.

Sami-Ali coloca o problema do *corpo* em função da oposição dialéctica entre o real e o imaginário e supera o dualismo psique/soma ao abrir uma perspectiva onde se possa conceber a unidade psicossomática constitutiva do homem; não se separa o espírito do corpo, nem os sentidos da inteligência, soma e psique não constituem duas entidades mas os extremos entre os quais oscila todo o funcionamento somático psíquico. Aqui, o somático é visto não como uma falha psíquica, mas na sua complexidade (a totalidade do ser subjectivo com o seu próprio corpo). E segundo o autor (1992), “Temos de nos afastar dos modelos freudianos e dos seus desenvolvimentos para podermos reflectir sobre a ligação entre o orgânico e o relacional” (p.159).

Para Sami-Ali pensar o psíquico foi o propósito de Freud. Pensar o somático é específico do que considera como domínio da Psicossomática e que vai ser radicalmente diferente do modelo freudiano e de todas as modificações que ele sofreu, posteriormente, as quais, a seu

ver, continuam a ser, sempre, tentativas de pensar o psíquico. Na descoberta dos mecanismos psíquicos e em afirmar a partir deles que se compreendeu o somático.

Para o autor (1992), “A Medicina Psicossomática é uma maneira de introduzir variáveis psicológicas num domínio que se define como orgânico, adicionando variáveis psíquicas às variáveis orgânicas, e deixando inteiramente vaga e não especificada a natureza das ligações que podem existir entre as variáveis psíquicas e as variáveis orgânicas. O que justifica a tentativa em si mesma é o facto que esta faz apelo a factores considerados do domínio psíquico. Pelo contrário, eu considero, que não há dum lado o psíquico e do outro o orgânico. Para mim, tudo é relacional, o que se designa como psíquico e o que se considera como orgânico. Não tenho assim que me colocar o problema de determinar qual é exactamente o domínio do psíquico e qual é o domínio do orgânico. Se tudo é relacional, o problema deve ser posto nos termos desta relação, a qual não é a relação de objecto, da Psicanálise, nem tão pouco uma relação definida à partida por um sujeito e um objecto redutíveis ao modelo linguístico” (p.159).

Para o autor, o ritmo, o corpo, como esquema de representação, o espaço e o tempo surgem aqui como dimensões fundamentais na compreensão da realidade humana. E o facto de que a relação precoce mãe-criança seja considerada sob o ângulo dos ritmos, dá outra dimensão a esta relação.

“É qualquer coisa que reenvia a uma relação original, existente antes do nascimento e depois do nascimento. Está-se em relação desde a concepção. É esta relação que vai permitir pôr o conjunto dos problemas psicossomáticos, num funcionamento que não parte do sujeito e do objecto, como dados psicológicos, o que acontece na teoria da relação de objecto. Com efeito, o que existe primeiro é esta relação, sem sujeito e sem objecto, e o sujeito e o objecto vão suceder-se em seguida em situações regidas por sua vez pelo biológico, pelo relacional e pelo fisiológico. O conjunto desta relação pede para ser pensada de outro modo, segundo as dimensões do espaço e do tempo. Os ritmos biológicos, os ritmos fisiológicos, os ritmos relacionais são dimensões fundamentais para compreendermos o que se passa no fenómeno relacional” (p.160).

Para Sami-Ali, na psicossomática tem de se levar em conta que o mais importante é a própria *relação* e verificar quais os factores orgânicos e psíquicos que estão em jogo nela. A ideia fulcral é que tudo é relacional, nada se faz fora da relação. Existem situações de vida que determinam doenças e torna-se mais importante a situação real da vida da pessoa que o seu

funcionamento mental, para o surgimento da doença. Afastando-se de Freud, o psiquismo é para o autor (1992) uma criação e não um *a priori*. Tal como Wallon, não pensa que se deva considerar que tudo foi dado à partida. De facto, à partida há um potencial relacional biológico, e a evolução deve ser concebida como uma modificação progressiva que vai permitir a este potencial desenvolver-se sempre nas situações relacionais.

Poderíamos dizer que Sami- Ali, se aproxima assim do conceito de interactividade walloniana, nomeadamente, (“a dimensão cognitiva é importante mas não mais que o afecto e a motricidade”), bem como de Damásio (“primeiro existimos, depois pensamos”), ou de Corballis, que ao contrário de Vygotsky crê, (“o pensamento não precisa da linguagem para surgir, o pensamento veio antes da linguagem, a linguagem gestual antes da linguagem falada”).

Outros aspectos fundamentais na sua abordagem à psicossomática são o sonho, enquanto poder extraordinário, que cada um possui em si, de criar um mundo feito através do sonho, ainda que seja através do sonho mais limitado, mais repetitivo ou mais pobre. O real, enquanto espaço real e tempo real, e o imaginário e as suas correlações positivas e negativas.

O imaginário tem uma função enquanto processo invisível pelo qual se constrói a representação a partir da noção do espaço e do tempo. Para o autor (1992), as pessoas que têm um mundo imaginário mais rico poderão estar mais protegidas de doenças orgânicas. O recalçamento da função do imaginário poderá influenciar o início de uma doença orgânica mas também há pessoas que funcionam sem sonho, nem equivalente do sonho, com uma incapacidade total de compreenderem o que pode significar a vida psíquica, todo o conflito sendo para elas de origem exterior, sem forçosamente ficarem doentes organicamente, ou seja, a doença orgânica não deriva dum funcionamento específico ou de uma falha deste. E assim, a patologia pede para ser pensada pelo funcionamento e pelas situações conflituais.

Ainda para o autor, a patologia da adaptação (doença da contemporaneidade) ou loucura da normalidade como sugere Gruen (1995), aparece ligada à ausência da actividade onírica. O recalçamento da subjectividade tende para aquilo a que chama de subjectividade sem sujeito. O que se perdeu do interior ao nível da actividade onírica, encontra-se compensado pela possibilidade de efectuar operações que permitem ao sujeito um lugar, mas em detrimento do sonho e dos equivalentes do sonho, isto é, do fantasma, do afecto, do jogo, da alucinação, etc.

Ao “deslocarmos” a patologia do plano orgânico para o psíquico, do corpo real para o corpo imaginário, um surto psicótico poderá curar organicamente.

Este balanceamento entre a doença orgânica e a psicose é sempre regido por uma correlação negativa e inversamente. Estas duas possibilidades são do domínio da patologia.

Uma terceira possibilidade aparece ligada à dinâmica terapêutica e artística. Aqui em vez de se ficar doente, orgânica ou mentalmente, o impasse, a contradição é integrada.

Ao mesmo tempo, não é possível reduzir o espaço e o tempo a formas simbólicas. É preciso falar verdadeiramente dum espaço real, de um tempo real e da transposição de espaço em tempo e deste em espaço de representação, em relação com a projecção.

Sami-Ali evidencia o papel do corpo próprio como poder original de projecção e na génese da representação. O sonho é sempre produzido por uma projecção e a projecção é mediatizada pelo corpo e o corpo funciona como «esquema de representação»: os objectos são imagens do corpo, o espaço, é um espaço corporal.

Então, o sonho é antes de tudo uma criação da realidade e não uma realização de desejo, como pensou Freud. “ Se um pequeno sonho é perigoso, a cura para ele não é sonhar menos, mas sonhar mais – o sonho inteiro” (Segal, 1991, p. 92). Porque toda a projecção é identificação nalguma medida.

Paralelamente, os primeiros desenhos e pinturas das crianças, independentemente do conteúdo, não serão sempre uma projecção do seu próprio corpo sobre a superfície? Não será sempre a criança que se projecta, que projecta o seu próprio corpo?

A visão do mundo própria da cultura dentro da qual Freud viveu reforçou os seus (pre) conceitos e deficiências, a sua crença ambígua nos valores da ciência, mais do que nas faculdades imaginativas do mundo interior, da emoção e do afecto.

“Toda a concepção freudiana pode progressivamente entrar no domínio do imaginário, da vida e da realidade interior, de onde provavelmente não deveria nunca ter saído” (Dias, 1995 p.94).

2.2 O CONCEITO DE IDENTIFICAÇÃO PROJECTIVA E SUAS LIGAÇÕES COM AS AULAS DE MOVIMENTO

Para Pedro Strecht (2003), ser adulto é saber descer à infância dos outros para em seguida elevá-la à justa medida do que eles merecem.

É então de Bion que vamos falar agora. Quer pela ampliação que deu ao conceito de *Identificação Projectiva*, quer pelo sentido de aproximação ao nosso objecto de estudo. Antes de passarmos aos contributos de Bion na interpretação do mecanismo de identificação projectiva, um breve preâmbulo teórico poderá ajudar a tomar mais preciso o conceito.

A abordagem kleiniana ao termo “identificação projectiva” é tida essencialmente como um mecanismo intrapsíquico. Uma modalidade de projecção na qual a operacionalidade característica dá-se no plano psicopatológico. A influência do conceito freudiano de projecção tomando-o como ponto de partida das relações objectais no qual o instinto de morte é tomado como a força pulsional e a projecção como mecanismo necessário para mitigar o seu processo destrutivo interno, levou Klein a entender o mecanismo de identificação projectiva sob uma valência essencialmente defensiva normalmente associada à patologia. Desta forma, o indivíduo projecta para se defender, projecta aquilo que é mau, que recusa ou desconhece em si. Pelo processo permanecer intrapsíquico seria mais adequado falar em projecção para dentro da representação objectal, uma vez que há uma identificação como os seus próprios conteúdos para dentro da relação objectal. Ao gerar o luto pelo plural, a identificação projectiva surge no contexto de uma só pessoa (projecção). A operacionalidade suprema no campo da psicopatologia cria um obstáculo à compreensão do lado empático, relacional e comunicativo do modo como “funciona” o mecanismo.

Tal como sugerem J. Laplanche e J. Pontalis (1990) “A expressão identificação projectiva foi introduzida por M. Klein num sentido muito especial que não é aquele que a associação destas duas palavras sugere à primeira vista, quer dizer, uma atribuição a outrem de certos traços de si próprio ou de uma semelhança global consigo mesmo” (p. 202). A este respeito, J. Grotstein (1981) introduz o conceito de des – identificação. Basicamente esta opor-se-ia à identificação projectiva realista que leva em linha de conta a existência real do objecto externo, a empatia. Fenómenos basicamente caracterizados pelo enriquecimento do projector e por aquilo que dele vem modificado na resposta do receptor. Quando a sua finalidade é

defensiva talvez fosse mais correcto chamá-la de des – identificação projectiva. A este respeito, citando Milheiro (1985) “Será que ao falarmos em identificação projectiva ela não contém já em si elementos introjectivos e será que a identificação projectiva não contém em si elementos projectivos?” (p. 58). Meissner (Sandler, 1989) acrescenta “ O que se internaliza mediante a introjecção é função de uma interacção entre as qualidades reais do objecto e as qualidades a ele atribuídas, derivadas do mundo interior do sujeito. Esta atribuição é projecção” (p. 41).

No nosso profundo entendimento, julgamos que o mecanismo de identificação projectiva não opera do modo como Klein o descreve. A identificação projectiva poderá servir antes os interesses da diferenciação e do desenvolvimento espontaneamente e sem intenções e só depois então poderemos falar (ou não) da possibilidade do mecanismo se encontrar ao serviço das defesas. A este respeito Kernberg (cit In Sandler, 1989) diz “A sequência não poderia dar-se ao contrário, de maneira a que mecanismos normais de desenvolvimento e crescimento acabassem por tornar-se operações defensivas? (...)” (p. 91).

Ainda a partir da concepção kleiniana (aproximando-se da concepção de desenvolvimento Piagetiana e afastando-se da visão de desenvolvimento assistemático preconizada por Wallon) a entrada na posição depressiva marcaria a passagem de um estágio esquizoparanoide para um estágio depressivo (Ps → D). A noção de posição esquizoparanoide ganha uma carga de loucura primária e de disjunção à qual se associa o conceito de processos primários enquanto função arcaica e a noção de uma fronteira de ego estática que permanece uma vez criada, aproximando-se das concepções e do psiquismo freudiano onde a reapropriação desses mecanismos é tida como pouco adaptada.

Nos trabalhos de muitos dos que se integram na tradição pós-kleiniana a noção de posição esquizoparanoide e dos processos primários tem sofrido uma revisão drástica. Tal revisão tem sido estimulada, em parte, pelos problemas levantados pela natureza da arte.

W. Bion, por outro lado, ao propor o seu modelo do psíquico como um aparelho gerador de pensamentos que possam servir a pensar, utiliza este mecanismo aplicando-o às funções psíquicas em geral e não somente às partes cognitivas da personalidade aproximando-se assim de Wallon na importância dada ao estímulo afectivo nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Tal como sugere A. Dias (1995) “ Os níveis afectivos, cognitivos e trans-formadores presentes na identificação projectiva foram pelas mãos de Bion introduzidas no conceito” (p. 68).

A este respeito, as investigações de Bion acerca da identificação projectiva permitem passar de uma linguagem psicopatológica a uma teoria de inter – acção. $Ps \leftrightarrow D$, cujo nome completo é flutuação entre a posição de dispersão esquizo-paranóide (Ps) e a posição depressiva e de integração (D). É um dos eixos de que nos fala Bion.

Este movimento perpétuo entre dissociação e introjecção permite também ultrapassar a noção de reparação de Klein com a sua carga adaptativa e definitiva e chegar à tolerância à dispersão de Bion. Já que sem ela, nenhuma introspecção, nenhuma deriva interna, nenhuma procura é imaginável.

A este propósito, Amaral Dias (1985), ao retomar os desenvolvimentos de Bion acerca do mecanismo de identificação projectiva, considera a identificação projectiva como um conteúdo que se aloja num continente, sendo que, quer continente (φ) quer conteúdo (σ) são formações mentais cuja génese se encontra no relacionamento com os objectos primários. Daí que ambos se influenciem e que promovam reciprocamente desenvolvimento. Alcançar uma significação supõe algum nível simbiótico ($\varphi - \sigma$), ou melhor $(\varphi - \sigma) = K$, ou seja, tornar a relação apta aos processos de aprendizagem.

Bion, propõe-nos nem mais nem menos que uma teoria emocional para a significação, “embrulhando” por isso significação e anti -significação.

Bion foi o primeiro a acentuar a importância da identificação projectiva realista que leva em linha de conta a existência real do objecto externo constituindo um dos factores principais, seja na formação de símbolos seja ainda em toda a comunicação humana. Também aqui Wallon se demarcou ao referir a importância do estímulo afectivo como propulsor do movimento e instigador do conhecimento. Qualquer que seja a forma de comunicação a presença do outro é indispensável.

A identificação projectiva, como fenómeno que envolve um sujeito continente (φ) e um objecto conteúdo (σ) apela a uma maneira da criança nela se situar. Uma realidade que possa confirmar as suas (pré) concepções: «pensamentos à procura de um pensador que os pense». Bion, deslocou a psicanálise do domínio do patológico para a procura de um saber sobre a

natureza do homem. Do intrapsíquico e mesmo de uma teoria da relação para uma praxeologia da comunicação.

Transformou a expressão $(Ps) \rightarrow (D)$, em $(Ps) \leftrightarrow (D)$, balanceamento necessário à comunicação em geral e imprescindível na relação entre professor e alunos e nas aulas de movimento em particular. Ao mesmo tempo, chama a atenção para a existência real de um objecto externo através do modelo $(\rho) - (\sigma)$. Realça o lado empático do mecanismo ao conceber a Identificação Projectiva como um mecanismo ao serviço da comunicação antes que ao serviço das defesas e com a carga patológica tal como o havia sugerido M. Klein.

O mecanismo projectivo ganha significação no contexto do mecanismo psíquico correlato de introjecção. Não fazemos projecções nos objectos do mundo externo, fazemos projecções nas nossas imagens deles, donde, toda a projecção é identificação nalguma medida. A articulação dos processos é um regulador da interacção do indivíduo na relação com os objectos externos que se revelam desde logo operantes na experiência do organismo e permanecem sendo em variados graus pela vida fora. Esta perspectiva lembra-nos o balanceamento entre a actividade e a inteligência preconizada por Wallon sem que tal signifique uma regressão no sentido patológico do termo, ou a necessidade perspectivada por Sami- Ali de que se tudo é relacional o problema do que se designa como psíquico e o que se considera como orgânico deve ser posto nos termos desta relação. Projecção e identificação devem ser vistas numa perspectiva de desenvolvimento que não as reduza a simples mecanismos de defesa.

Poderíamos dizer que Wallon está para Piaget assim como Sami-Ali para Freud ou Bion para Klein. Aquilo que une, os primeiros, é basicamente uma perspectiva humana não redutível ao psíquico e à patologia.

3. AS AULAS DE MOVIMENTO/EXPRESSÕES

“O poder universal da grande música é proveniente de uma coincidência prodigiosa: esta música serve como uma luva nos códigos secretos através dos quais o corpo transmite os seus sinais ao cérebro e dado que os códigos do corpo e da música são os mesmos, o cérebro trata as mensagens desta música como se fossem do coração e não do ouvido” (Damásio).

Quando falo do trabalho que desenvolvo com as crianças no domínio das expressões e do movimento não raras vezes me perguntam se as crianças são deficientes. Este modo de pensar expressa o modo como o *Corpo* é tido sobretudo nas sociedades mais ocidentalizadas. O sentir sempre calcado pelo sentido, quando é o corpo que nos fornece discursos. Discursos que existem para além das categorizações de doença mental ou física. O corpo não é pensado. É tido como um fim que acaba nesses grandes centros comerciais - ginásios e não como um meio de expressão. A este respeito vimos que o Eu é antes de mais um Eu corporal e que não se separa *soma* da *psique* nem os sentidos da inteligência. Vimos também como pode ser extremamente enriquecedor para a criança as actividades ou disciplinas que envolvam formas de linguagem relacionadas com a vida emocional, com o *sentir* e a necessidade dos educadores ajudarem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante que os adultos utilizam.

Segundo o pedagogo João dos Santos, os acontecimentos na idade pré-escolar têm um papel decisivo na construção da personalidade e carácter da criança que um dia mais tarde se vai tornar um adulto. Todos os jogos e diálogo corporal que se possam promover ao nível da actividade escolar facilitam o desenvolvimento autónomo e o aparecimento de outros espaços mais amplos que favorecem a adesão aos rituais da escola para aprendizagem da leitura e da escrita. Este espaço deve ser amplamente explorado pela criança que vai organizando na realidade dos objectos e da fantasia do seu pensamento um espaço onde a linguagem gestual das primeiras ideias facilita a linguagem verbal que precede a escola, descobrindo um ambiente propício a um certo tipo de linguagem escrita que a escola exige.

A construção do mundo interior de uma criança, como já aqui supra citado, estabelece-se a partir de três matrizes: a percepção do espaço, a percepção da temporalidade e a noção de corpo. Aquisições imprescindíveis a apreensões futuras. É importante que ao se estabelecerem estratégias de educação haja uma preocupação em respeitar e estimular a interiorização destas dimensões.

Na aproximação ao nosso objecto de estudo, e do modo como as aulas de movimento e expressões podem ajudar a criança no seu desenvolvimento e no processo de construção de interiores, no meu entender, acredito que o “sucesso” deste trabalho assenta sobretudo no modo como se estabelece a comunicação e a relação entre professor e alunos (ρ - σ). Trabalhar neste domínio requer que se estabeleça com as crianças uma relação emocional e afectiva. E sobretudo, que se goste de trabalhar com crianças. (Tenho amigos que dizem – Não sei como

é que tens paciência! Tens um dom. Ao que retribuo – Paciência é o que é preciso ter muitas vezes para o mundo dos adultos). Implica um saber descer à infância. Se vamos para estas aulas sempre “muito adultos” a comunicação e passagem de conhecimentos não se concretiza. Mas há que ser ao mesmo tempo adulto, (Ps ↔ D), para saber ouvir, transformar e devolver com sentido as expressões emocionais das crianças. Ao mesmo tempo, ir-lhes transmitindo noções de responsabilidade e disciplina.

As aulas de *Movimento/Expressões* têm um carácter preventivo, adaptativo, acompanham e são planeadas face à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, o seu universo comunicativo, as suas capacidades motoras e de concentração. Têm como princípio instigador que o trabalho sobre o corpo abre o sentir e reforça o pensamento e que este retribui; como o próprio pensamento pode impulsionar e coagir o movimento.

No caminho para o conhecimento e no (des) dobrar da inteligência, a arte tem-me mostrado que uma frase, uma imagem, um som, permitem a vivência de experiências estéticas que possibilitam outro tipo de conhecimento para além do que é proposto pelos métodos lógico-dedutivos.

As aulas de *Movimento/Expressões* têm como objectivos gerais mostrar que existem outras formas de comunicação que não passam única e exclusivamente pela palavra. Há o movimento, o desenho, a escrita criativa, a música ou a mímica. Pensar, explorar e desenvolver estes e outros temas onde o Corpo assume o meio de expressão primordial. Trabalhar o corpo com o objectivo de diminuir o hiato entre o que sentimos e o modo como categorizamos e atribuímos funções ao que vivemos.

Ao longo do ano são realizadas aulas abertas no sentido dos pais poderem ter contacto com o *processo* de trabalho e não somente a festa, o resultado *final*. Ao mesmo tempo, as aulas abertas, ao abriremos terreno do que estamos a trabalhar, sobretudo nestas idades, funcionam como uma espécie de sensibilização, educação e aculturação dos próprios pais relativamente ao que é o trabalho em movimento/dança, neste contexto, desmistificar o estereótipo do ballet *por si* e as novas tendências da dança sem qualquer conteúdo que andam por aí a surgir, espelho da sociedade, onde o parecer e a forma predominam.

As aulas de *Movimento/Expressões* desenvolvem-se em torno de três eixos: O Corpo/Movimento, A Expressão Dramática e a Técnica de Dança Clássica.

A. As sessões de corpo assentam no triângulo psicossomático: corpo, espaço e tempo. Pelo trabalho do corpo pretende-se o desenvolvimento das potencialidades motoras (motricidade/coordenação) e das potencialidades expressivas (expressão corporal). Aqui, através de um aquecimento mais prolongado e pormenorizado dá-se especial atenção aos diferentes modos de articular o corpo e de articular o corpo no espaço e no tempo. A música é um elemento quase permanente no acompanhamento das sessões. No entanto, face aos objectivos de cada exercício poderá funcionar como estímulo do movimento ou servir como música ambiente.

Normalmente, as sessões começam num círculo de pé, damos as mãos, abrimos a roda e sentamo-nos. A aula inicia-se com a chamada. Mais do que saber se o aluno está ou não presente é importante chamar pelo nome, puxar pela sua identidade. Sobretudo, com as crianças mais pequenas os movimentos iniciam-se na posição sentada de modo a apelar a alguma contenção e concentração nos exercícios propostos, progressivamente passamos para a posição de pé e só depois para a projecção do corpo no espaço e no tempo.

Na posição sentada, começamos por fazer exercícios iniciais de aquecimento e reconhecimento das diferentes partes do corpo. Exemplos destes são: *a borboleta, o barco, o ovo*; “transformamo-nos num ovo e do ovo (que são as pernas) saem dois pintainhos”, “Olá, como estás?” (Olá – flexão dos pés. Como estás – esticar os pés). Aqui muitas vezes pergunto, “Qual é a parte do corpo que está mais longe da cabeça”, “E os pés, nunca pensamos neles, estão sempre dentro do sapato!”. *O caracol, a lagartixa, o bebé, os pés de pato e pés de bailarina* (para os mais crescidos) “Pés de pato porque é bom termos os pés bem abertos em contacto com o chão, na dança e na vida”... Todo o trabalho de movimento é acompanhado de imagens lúdicas próximas do seu universo comunicativo de modo a que a comunicação se estabeleça e os conteúdos passem, fluam melhor mas sempre na ligação com o real. Trabalhamos a postura, “de onde sobem as costas?”, dou-lhes a imagem do saca-rolhas. A torsão, a relação dos braços com o tronco – (imagem do Cristo Rei), o movimento de dentro para fora e de fora para dentro, a lateralidade (esquerdo/direito), a simetria do corpo, “esta perna nasceu no mesmo dia que esta?”, a iniciação ao contar, da matemática implícita no exercício da flor; onde damos um nome, contamos as pétalas e movimentamos de acordo com as estações do ano “no inverno as flores fecham, no verão as flores abrem...”.

Progressivamente, ainda em círculo, evoluímos para a posição de pé através do exercício 8/8, 4/4, 2/2, 1/1. Este exercício pressupõe o trabalho do corpo no tempo e a introdução da noção de ritmo; usando o tempo todo o corpo desenrola-se até à posição de pé, “se for a 8 é mais rápido ou mais lento do que se for a 2?”. Ainda em círculo, começo por fazer movimentos que envolvam as diferentes partes do corpo que os alunos devem tentar acompanhar. Posteriormente, cada um cria os seus movimentos que os outros devem seguir. Aqui é estimulada a capacidade de autonomia e individualidade de cada um poder expressar-se, tal como a ideia, de que não é imitar o outro que se pretende mas tentar acompanhar, seguir os movimentos que o outro produz. Na sequência deste exercício evoluímos para a noção de visão periférica; a capacidade de alargarmos o nosso campo de visão sem olhar directamente e a importância do conceito na vida (quotidiano) como no palco (dança); em círculo, um aluno sai, em grupo e por gestos decidimos uma pessoa para dirigir o grupo, o grupo deve acompanhar os movimentos do líder e o aluno que saiu deve tentar descobrir quem é o chefe do grupo.

Evoluímos para a relação do corpo no espaço; cada aluno encontra um lugar na sala, abre os braços no prolongamento dos ombros e faz um movimento de torsão corporal de um lado para o outro, explico que esse é o seu espaço pessoal. Ainda no lugar, vou nomeando partes do corpo, “cabeça, ombros, pés...” e os alunos devem procurar *em si* movimentos a partir dessas partes. Introduzo a noção de ritmo ao sugerir que os movimentos criados podem ser mais lentos, mais rápidos, mais fluidos ou cortados. Começamos portanto a entrar no domínio dos processos de improvisação e nas diferentes dinâmicas do movimento. Depois, integramos as várias partes do corpo e projectamos o corpo no espaço que é a sala de aula- exploração de movimento. É-lhes sugerido que utilizem o espaço da sala, pois, não raras vezes imitam os outros e criam-se grandes espaços vazios. Introduzo a noção de direcção de movimento de forma a evitar o movimento em círculo, os diferentes níveis; “podemos saltar, sentar ou rebolar” e acrescento a variável temporal, isto é, as diferentes dimensões do tempo no movimento. Aqui a música funciona como um estímulo “se aumentar o volume os movimentos são mais rápidos, se diminuir o volume os movimentos tornam-se mais lentos e se não houver som o movimento pára”. Com os mais crescidos, sugiro pelo inverso, se o volume da música aumentar dançamos mais devagar, se diminuir, dançamos mais depressa. Pela exploração do movimento de cada aluno trabalhamos a noção de corpo todo/partes do corpo, a relação entre os corpos, a relação do corpo com o chão, peso do corpo, transferência de peso, espaço geral/espaço pessoal, distância/proximidade, direcção de movimento, mover

para, impulsos interiores/exteriores, diferentes dimensões do tempo no movimento (ritmo), quedas suspensão, equilíbrio/desequilíbrio, flexibilidade, resistência, força, voltas e saltos. Ao longo deste processo é reforçada a ideia de que devem sentir o que estão a fazer e não executar por executar (forma). Essa autenticidade, veracidade transparece para fora e é determinante na qualidade de movimento expressa.

Reproduzimos os princípios do exercício em solo, desta vez no contacto e na relação com os outros. Isto é, em duetos ou trabalho conjunto. Por exemplo, improvisação de movimento dois a dois e quando a música pára trocamos de par, de forma, a que os alunos possam partilhar e desenvolver temas e ideias de movimento com todos os outros.

Da abertura pelo movimento exploratório e criativo, passamos à construção de sequências de movimento em grupo através dos exercícios de composição- noção de movimento e sequência (s) de movimento. Começamos a construir frases de movimento que apelam por um lado à memória e por outro à noção de cooperação e trabalho conjunto. Aqui, a música, serve como estímulo do movimento o que implica um trabalho prévio de aprendizagem da contagem dos tempos (ritmo). A escolha do material musical, sobretudo no trabalho com os mais pequenos, tende a aproximar-se do seu universo comunicativo por ex. o tema da pantera cor-de-rosa. O conceito de visão periférica é aqui largamente utilizado no sentido em que os alunos devem *sentir* que vão todos ao mesmo tempo no movimento e no ritmo.

Cantamos a execução dos movimentos a par do ritmo da música, o que ajuda à interiorização e memorização da sequência dos mesmos. Também, em silêncio, sem o estímulo musical, os alunos executam a sequência recorrendo para isso aos seus processos internos o que obriga também a uma maior atenção ao grupo, cooperação e trabalho conjunto. Ou, colocar outra música e como podemos integrar a mesma coreografia. Ou como podemos desfragmentar a coreografia e colocá-la noutras referências da música.

Ao longo do processo de construção de frases de movimento criamos pela relação entre os corpos no espaço diferentes figuras geométricas como o círculo, o triângulo e o quadrado. O recurso ao papel e ao lápis é largamente utilizado nestas aulas porque ajuda a criança a melhor situar-se, perceber e interiorizar a relação do corpo no espaço, e do corpo na relação com os outros. Aqui, aproveito para introduzir a noção de circunferência, “um círculo, quantos graus tem”, “um quadrado, quantos lados tem”, um triângulo, quantos lados tem”, “qual é a forma desta sala” ou “o que é uma diagonal”, conceito muito trabalhado em dança. É muito interessante conseguirmos cruzar diferentes áreas; como a experiência da dança pode cruzar-

se com o domínio da matemática e como podem estar tão intimamente ligadas nesta dinâmica corporal.

Estes são alguns dos exercícios de movimento praticado que se enquadram neste primeiro bloco e que dizem respeito ao triângulo psicossomático; a noção de corpo e um corpo que se desdobra e projecta no espaço e no tempo.

B. A expressão dramática tem como pano de fundo o jogo dramático e o trabalho sobre as emoções na exploração de potencialidades expressivas e de comunicação. A criança durante a improvisação intervém com o corpo e a palavra, a sua timidez e a sua sensibilidade, as suas recordações e os seus sonhos. Actua só ou com as outras crianças, fala-lhes ou responde-lhes, adere ao real ou foge-lhe. Toda a sua personalidade é sempre comprometida no jogo, até quando o recusa. É esta a principal característica dos jogos de expressão; permitir que a criança através de vários exercícios de corpo/movimento se exprima totalmente.

Não temos tempo para apresentar também aqui uma descrição exaustiva de todos os exercícios praticados neste domínio. Seleccionámos aqueles cuja compreensão mais facilmente se traduzem pela escrita, o poder de visualização e que melhor exibem o movimento expressivo.

Começamos pelo exercício de representação gráfica do corpo na superfície da sala de aula. Em duetos, um aluno cria uma forma corporal no chão e o outro com uma peça de giz desenha o seu contorno corporal. A criança que estava deitada levanta-se. A que desenhou cria uma nova disposição corporal a partir dessa forma original. A criança, inicialmente deitada, desenha agora os contornos do corpo do seu colega e assim sucessivamente- criação de movimento das imagens a partir de representações estáticas.

As histórias, o desenho, a mímica – Como já aqui referido, o recurso ao papel e aos lápis é largamente utilizado nestas aulas. Na disposição em círculo é sugerido às crianças que criem um tema e contem uma história. Normalmente, uma criança inicia a história, outra desenvolve a partir do ponto em que ficou e assim sucessivamente. Num momento seguinte é-lhes sugerido que esbocem um desenho da história. Por último, individualmente ou em trabalho conjunto transformamos o conto para o domínio do corpo e da expressão corporal.

As letras/os números – As crianças espalham-se e encontram um lugar na sala. São-lhes mostrados cartões contendo p. ex. um “a”, o que é sugerido é que independentemente da criança conhecer ou não o alfabeto (conteúdo) procure *em si*, uma forma no seu corpo que se

aproxime à imagem. Os cartões do alfabeto são em letras minúsculas porque obrigam a uma maior envolvência corporal na procura da forma da letra. É muito interessante ver como as respostas são tão diferenciadas (por ex. se alguns envolvem o corpo todo nessa procura outros cingem-se a um detalhe do corpo para fazer a letra, por ex. as mãos). “Dizem os investigadores dos primeiros sons emitidos pelo homem, que se produziram palavras pelo prolongamento dos sons vocálicos ou pela sua aspiração inicial, e que os primeiros sons são os das vogais. Nós hoje sabemos que estas exprimem mais sentimentos, enquanto as consoantes exprimem mais razão, o que leva a concluir que o estabelecimento de diálogos verbais com a criança deve estimular muito o uso de vogais. Como as vogais exprimem emoções que são, de alguma forma, principalmente corporais, parece-me logico sugerir que essas vogais sejam expressas em jogos e exercícios ginásticos e que sejam aproveitadas para a escrita que nos ensinavam os professores antigos do A,E,I,O,U” (Santos, 1988, p.99).

Sobretudo, com as crianças mais pequenas (3/4 anos) é-lhes pedido que em casa recortem de jornais ou revistas imagens de pessoas. Na sala de aula em trabalho conjunto é reunido e escolhido o material mais expressivo. As imagens com posturas e expressões diferenciadas são mostradas uma a uma, a criança reproduz a imagem. A partir dos 6 anos o exercício desenvolve-se a partir de cartões de adjectivos propostos pelo aluno, que eles próprios escrevem, a exemplo;” curioso”, “cansado”, “alegre”, “triste” etc. A criança procura a expressão. Com os mais pequenos, começo por sugerir imagens como “chuva”, “sol”, “pássaro”, “floresta”, “mar” etc., e instigo depois que vão sugerindo. Pelo movimento e produção de sons vocais procuram a expressão. É interessante, que as crianças de seis anos muitas vezes querem fazer desta maneira. Como diz João dos Santos (1988), “Os jogos de mímica e de pantomima que vários professores de educação física e de iniciação musical, expressão dramática ou outros, possam introduzir nas actividades mais especificamente escolares, podem ser completados por movimentos expressivos acompanhados de sons vocálicos, mais no sentido de um desbloqueio do som e da palavra que de uma aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 99).

O trabalho sobre os sentidos é explorado nestas aulas – Por ex. é-lhes sugerido que procurem em casa objectos diferenciados. Pelo tacto, vamos tentar descobrir qual é o objecto. Outro ex. em duetos, uma criança cria uma sequência de três movimentos. A sequência é reproduzida sistematicamente até a outra criança, que colocada atrás desta, e através do tacto, reconheça a sequência das partes do corpo que estão a ser movimentadas. Outro ex. relacionado agora com a audição; as crianças dispõem-se voltadas para a parede (porque há muitas crianças que não

conseguem fechar os olhos). É escolhida uma que se coloca no centro da sala e é-lhe sugerido que cante uma música, conte uma história ou fale do seu dia. Pela audição, reconhecimento da voz, vamos tentar perceber quem é.

Os exercícios de confiança são aqui também amplamente explorados, a exemplo, em duetos, “deixa que te leve”, mão nas costas, um de olhos fechados e o outro, guia, conduz.

No exercício do Pinóquio trabalha-se a direcção de movimento. O exercício é realizado dois a dois. Começamos por abordar a história do Pinóquio e definimos quem é quem. O Pinóquio coloca-se na posição deitado com os braços no prolongamento dos ombros e o Gepeto manipula a marioneta através de fios imaginários. Com as crianças mais pequenas o exercício é feito pela manipulação, através do contacto.

O exercício dos animais é realizado sobretudo com os mais pequenos (3/4 anos); os alunos escolhem um animal por ex. o elefante. Começamos por o caracterizar. “O elefante é pesado ou é leve, movimenta-se rápido ou lentamente, qual é som que emite e qual a característica que o diferencia dos outros animais. Passamos de seguida à procura do movimento e da expressão.

Ao longo das aulas tento sempre puxar por eles em termos da sua identidade, da sua autonomia e capacidade crítica nomeadamente pela exploração de temas e tomada de decisões. Disciplina. E sobretudo, no respeitar dos *ritmos* de cada um.

C. Na técnica de dança clássica são introduzidas as noções básicas do *ballet*; posições e passos elementares. A maior ou menor complexidade dos movimentos/exercícios é transmitida face à idade e a preparação inicial dos alunos.

Os momentos anteriores no que refere ao reconhecimento do corpo e a sua relação no espaço e no tempo são imprescindíveis à aprendizagem desta técnica. O trabalho sobre as expressões vem enriquecer este último domínio.

Esta tripla entrada funciona numa perspectiva/lógica de convergência e interacção das partes.

No capítulo seguinte tentaremos, a partir da apresentação da síntese de duas entrevistas feitas a pais de duas crianças participantes neste trabalho, e às próprias crianças, perceber se este tipo de metodologia; é percebida pelos participantes e sua família como tendo um impacto nas dimensões referidas.

III. CORPO E MENTE NA DANÇA: A VISÃO DAS CRIANÇAS E DOS PAIS

Para investigar o objectivo a que nos propomos, “se os pais notam diferenças nos filhos que atribuem às aulas de dança, do movimento e das expressões”, escolhemos a entrevista semi-directiva; uma orientação dirigida para aspectos particulares/pontuais, no sentido de encaminhar o sujeito para os objectivos determinados mas dando-lhe a liberdade para formular a sua resposta de forma que entender.

Para a condução da entrevista seguimos o guião em anexo (anexo A). E como apoio na recolha de informação recorreremos a um gravador.

Neste estudo, acolhemos a contribuição de dois pares de trios. As entrevistas foram realizadas, as crianças primeiro, os pais depois. Criámos a legenda (C1-Criança 1, M1- Mãe 1, P1- Pai 1, C2-Criança 2, M2- Mãe 2, P2- Pai2) de forma a facilitar a leitura e interpretação do texto. O local para a realização das entrevistas foi o espaço onde normalmente decorre a actividade.

Ao longo das entrevistas parece transversal a ideia de que o trabalho das aulas de movimento/dança é querido tanto pelas crianças como pelos pais.

Em ambas as situações, o gosto das crianças pela dança vem de um movimento interno, de casa. A este respeito, a mãe M1 refere: “Desde novinha que se dança em casa e dança-se efectivamente. Um gosto pela música, por se mexer. E eu também tenho sempre isso um bocadinho, que trago da infância. Esse desejo”. Este momento lembra-nos o papel e a influência dos instrumentos de cultura referidos por João dos Santos, neste caso, os pais, na abertura proporcionada à criança de experiências e aprendizagens diferentes daquela que o ensino corrente oferece. Apela, em simultâneo, para a perspectiva walloniana na ênfase dada ao meio social e cultural envolvente no desenvolvimento das potencialidades psicológicas, no desenvolvimento do pensamento e na abertura que pode proporcionar a novas conquistas e domínios.

Os pais referem o trabalho do corpo/movimento e das expressões como um complemento importante ao desenvolvimento da criança e um complemento à escola. A este respeito, o pai P2 diz: “Um complemento às aulas, lúdico e criativo. Uma actividade que ligasse a música e o corpo. E sobretudo, uma actividade de que ela gostasse”, por seu lado, M1 acrescenta: “A

expressão do corpo, a organização do corpo no movimento. Um movimento que não fosse inconsequente, aleatório. Na possibilidade do sentimento sair corporalmente”.

A possibilidade de conjugar o movimento do corpo com o ritmo e a música é um aspecto também valorizado nestas aulas.

É consensual para os pais, sobretudo nestas idades, o trabalho das aulas privilegiar o movimento expressivo. A aprendizagem da técnica de dança clássica, (*ballet*) não é no entanto descurada por ser um elemento estruturante para a criança e dar-lhe alguma disciplina. A este respeito P2 diz: “Acho importante também a par do lado mais lúdico a componente técnica mais disciplinadora. Porque também é muito importante a capacidade de autodisciplina e de seguir técnicas no processo de aprendizagem”. Na alusão à componente técnica da dança, M2 refere: “Não é o sacrifício pelo sacrifício, é o sacrifício para ter estrutura. Para fazer o que me apetece. É o sacrifício não como um fim mas o processo para chegar a uma coisa positiva. E aí a dança pode dar uma boa estrutura”, “Acho que nos devemos superar a nós próprios e a dança por ser uma linguagem corporal muito própria desafia-nos constantemente, acho que também não pode ser castradora da libertação daquilo que nós queremos expressar-nos”. Por outro lado, P1 diz: “Muitas vezes a formação clássica corta alguma criatividade nas pessoas. As pessoas aprendem logo desde muito cedo o que é que é correcto e o que é que é incorrecto. Não aprendem o que é incorrecto por experiência própria mas por decreto... Não podemos de forma alguma estar a negar às crianças a possibilidade de falharem ou de errarem se não, não percebem o que é que têm de emendar”. A aprendizagem pela experiência é valorizada pelos pais e da experiência associada à prática das aulas de dança. A este respeito M2 refere: “Nas aulas de dança há espaço para o erro, para experienciar e viver o erro. A dança ajuda muito a saber lidar com a frustração, o erro, na dança estamos a falhar muitas vezes. Não interessa se dança bem ou mal. O que interessa é fazer”.

Para ambas as crianças a preferência vai para os exercícios de movimento de livre expressão (ver C1 e C2). Dançar livre pela sala em detrimento da componente técnica. O que vai ao encontro da fase de desenvolvimento em que a criança está. A necessidade de se expressar e explorar o espaço ainda muito corporalmente. No mesmo sentido, quando lhes perguntamos: “E esse exercício como é que é? Consegues explicar?”, as crianças tendem a mostrar os exercícios com o corpo. Tendem a privilegiar a linguagem gestual em prol da linguagem

verbal, o que nos remete para o pensamento de Wallon quando diz que a expressão corporal é linguagem ou da importância desta forma de comunicação, sobretudo nestas idades.

Traçamos a ponte para João dos Santos ao preconizar a livre experiência como a base de toda a actividade simbólica e o conhecimento humano como resultado da possibilidade oferecida à criança de aprender livre e espontaneamente. Se aceitarmos que a definição e o aprofundamento do espaço lúdico têm importância no funcionamento psicoafectivo e intelectual é lógico que esse espaço deva ser amplamente explorado pela criança. A criança vai organizando na realidade dos objectos e da fantasia do seu pensamento um espaço onde a linguagem gestual das primeiras ideias facilita a linguagem verbal que precede a escola descobrindo um ambiente propício a um certo tipo de linguagem escrita que exige a escola. A este respeito, P1 refere: “É isso um bocado o problema dos miúdos bem comportados que fazem tudo o que os pais mandam. Esses preocupam-me mais do que os outros. As meninas bem comportadas vão para o céu. As outras vão para todo o lado”.

A forma como se estabelece a relação entre professor e alunos é apontada como determinante nos processos de aprendizagem. A procura de um movimento não de fora para dentro, como referido pelos pais negativamente nas experiências de dança anteriores, mas de dentro para fora e que fosse ao encontro da criança, como sugere M1: “O primeiro cruzamento na dança foi muito infeliz, uma professora muito metódica, muito rígida. Não resultou. Era uma aula. Uma aula muito rígida em que – faz-se isto, isto! - Era uma atitude e uma voz de comando. Não um comando harmonioso. Porque o comando tem de haver sempre, mas com um reforço pelo optimismo, pelo reforço do que se consegue e não – tem de se fazer! - Isso não. Uma atitude que com todo o optimismo que confere que também de que ela pode pensar por ela, tentar por ela, procurar fazer”, e M2 reforça esta ideia: “- A princesa dobra, a princesa estica, a princesa apanha a varinha! - O oposto do que eu achava que a dança deveria ser. Parecia que a dança era um complemento à toilette, que era uma coisa de fora para dentro e não de dentro para fora. E não é essa a minha perspectiva do que deve ser a dança muito menos nestas idades”. Estas observações lembram-nos Wallon quando alude à importância da dimensão afectiva nos processos de aprendizagem. A afectividade seria a primeira forma de interacção com o meio e a motivação primeira do movimento. A criança desenvolve a dimensão motora e cognitiva com base no estímulo afectivo. O diálogo corporal/movimento seria a primeira forma de pensar e o afecto linguagem, e qualquer que seja a forma de linguagem, a presença do outro é indispensável. João dos Santos reforça que toda a educação que elimine o afecto não é mais do que mau adestramento.

O conceito de identificação projectiva tal como é suportado por Bion transparece nestes e nos momentos seguintes. A este respeito, M2 diz: “Eu acho que nas aulas nós temos muita dificuldade em jogar a bola para o outro lado, discutir com eles o que é que vamos fazer. Mas já me apercebi que tu fazes isso com eles. Tu jogas a bola para o outro lado, discutes com elas o que se faz (\leftrightarrow) – E agora o que é que acham que deveríamos fazer? - Acho que isso deve continuar a existir porque o resto das aulas que elas têm é só do professor para elas (\rightarrow)”.

No mesmo sentido, M1 refere: “Mais do que mudar é a atitude que eu sinto que é diferente que é pegar em coisas dela da vida dela e explorar (\leftrightarrow). As letras por exemplo (exercício onde são mostradas as letras do alfabeto em minúsculas, por permitir um maior envolvimento corporal, e a criança individualmente procura a expressão corporalmente) pegar no mundo que às vezes até as destrói. Dizem - não sou capaz, eu não consigo, e de repente estão ali a dizer, a exemplificar que conseguem de uma outra forma. Não é de mudar, é de explorar, este é o momento, é o momento de desenvolvimento que é isso que eu acho que aqui está presente. Mas para elas poderem comunicar tem de haver alguém que as saiba seduzir. E ela, isso encontrou aqui, o mote organizado com alguém que dominando e conhecendo etapas do desenvolvimento. Que eu não vejo isso, eu vejo muitas vezes nas outras áreas e na mesma área da dança as pessoas ligadas ao movimento puro. E aqui não. É olhar para a criança, em termos do desenvolvimento o que é que ela faz, o que é que ela consegue fazer nos diferentes níveis. Não é ao nível, físico, a nível cognitivo, a nível escolar. Não existe a conquista isolada ao nível físico mas nas outras áreas porque estão todas inter-relacionadas e assim o progresso acontece também na escola, desenvolvimento da área cognitiva, proprioceptiva. E isto, ela encontrou aqui contigo...”.

Esta observação apela para o conceito de interactividade apontado por Wallon onde a dimensão motora afectiva e cognitiva coexistem e actuam de forma integrada. Lembra-nos novamente as investigações de Bion, acerca do mecanismo de Identificação Projectiva, ao permitirem passar de uma linguagem psicopatológica a uma teoria de interacção (Ps) \leftrightarrow (D) e comunicação. É este movimento perpétuo entre dissociação e integração que conduz à tolerância à dispersão e que torna a relação apta aos processos de aprendizagem (+K). Nas aulas, a relação (Ps) \leftrightarrow (D), pode ser entendida como o tal saber descer à infância, o olhar para dentro do outro, de forma a saber receber, transformar e devolver com sentido a expressão do mundo emocional da criança. Aqui a Identificação Projectiva surge ao serviço da comunicação antes que das defesas e é tido o lado empático da forma como o mecanismo opera e num apelo constante à existência real do objecto externo (ϕ) - (σ).

Quando colocamos aos pais a questão de se notaram diferenças nos filhos que atribuem às aulas os pais não conseguem estabelecer uma relação de causalidade linear porque as crianças estão num processo de desenvolvimento constante. No entanto, acreditam que o movimento expressivo quando bem trabalhado só poderá ter boas influências e ser um elemento enriquecedor no processo de desenvolvimento. A criança é vista de uma perspectiva holística, como um todo. A este respeito, M1 diz: “Não é a motricidade pela motricidade. É a motricidade dentro do desenvolvimento cognitivo da criança”, o que nos lembra o pensamento de Wallon no que refere ao balanceamento constante entre a actividade e a inteligência a afectividade e a cognição ao longo do processo de desenvolvimento ou a concepção de unidade psicossomática constitutiva do homem protagonizada por Sami-Ali, não se separam os sentidos da inteligência, ou João dos Santos ao aconselhar que a aprendizagem das disciplinas de carácter teórico relacionadas com o *pensar*, o raciocinar, deve ser precedida e acompanhada de larga utilização das formas de linguagem relacionadas com a vida emocional, com o *sentir* de forma a facilitar o desenvolvimento autónomo e o aparecimento de outros espaços mais amplos.

Os jogos de expressão, como “O Pinóquio”, “As letras”, ou as “Histórias/Desenho/Mímica” que requerem um grande envolvimento corporal/imaginário são outros dos exercícios apontados pelas crianças como os que mais gostam de fazer (ver C1 e C2), o que nos remete quer para a ideia do corpo linguístico, como forma de comunicação e linguagem, sobretudo nestas idades, quer, nomeadamente, também, para o momento de desenvolvimento teórico do nosso trabalho em que abordamos a criança e o papel dos instrumentos de cultura e o meio envolvente. Ou seja, a criança só pode aprender, se primeiro sentir e o sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional como o canto, o conto, a pintura, a música, a dança ou o desenho. A ideia de que a escola admita que a aprendizagem não possa ser exclusivamente racional. A necessidade de que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal. Ou, a importância dos jogos e das brincadeiras como meios que as crianças dispõem para comunicar e preparar o caminho para a adaptação ao objecto real.

Os pais denotam mudanças nos filhos no sentido do desenvolvimento de uma maior capacidade de autonomia e autoconfiança. Na forma de lidar com o corpo. Na dança como veículo de expressão/comunicação, promotora de (auto) e conhecimento. Na expressão corporal e linguagem. A este respeito, M1 refere: “Ela tem capacidade de solidez de

linguagem e fluidez de movimento ultimamente muito gira e eu acho que isto não é um acaso só de aprendizagem da escola”.

É apontado também o recurso aos conteúdos das aulas, quer pelos pais, quer pelas próprias crianças para ultrapassar determinados obstáculos próprios do desenvolvimento (ver M1).

No mesmo sentido, M2 diz: “A Joana era uma miúda muito reservada com uma enorme dificuldade de interacção social. Muito facilmente duvidava de si no contexto com outras crianças. E achei que a dança podia ser securizante de a ajudar num complemento de ela perceber que tem direito a um espaço em que se expressa de maneira diferente e isso não tem de ser um problema. Tem que ser a forma dela e que nós temos direito a sermos nós próprios e só com diversidade é que temos um contributo a dar. Há uma tendência para formatar os alunos para um padrão único e portanto achei que era importante um espaço em que a Joana se pudesse expressar. Eu acho que também a relação cérebro/movimento é diferente da ligação cérebro/palavra e acho que a escola está excessivamente centrada na palavra. Aliás às vezes para os meus alunos perceberem determinados processos como a *meiose* uso o corpo, a expressão corporal deles porque é uma linguagem diferente e que perspectiva as coisas. Quando não vai pela palavra se calhar pelo corpo conseguimos chegar de outra maneira”.

Esta observação e seguintes transportam-nos/traçam a ponte para alguns momentos teóricos do nosso estudo: O corpo como meio de expressão tantas vezes esquecido e a importância da expressão corporal como forma de linguagem (Wallon). A ideia de que o mundo passa-nos primeiro pelo corpo antes de o podermos pensar e portanto que o acto de pensar não pode ser visto como uma actividade separada do corpo.

Não se separa o espírito do corpo nem os sentidos da inteligência. Não há de um lado o psíquico e do outro o orgânico (Sami-Ali).

Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos visto o pensamento ser na verdade causado por estruturas e operações do Ser (Damásio).

Lembra-nos também João dos Santos ao preconizar a ideia de que a escola esquece-se, por vezes, que os começos da linguagem e da linguagem falada estão estreitamente ligados à expressão do corpo. E que muito frequentemente as dificuldades surgem quando é exigida à criança que ela aprenda sem introdução do movimento, que aprenda na quietude e na passividade. No ensino corrente apercebemo-nos da falta de exercícios activos e de ligação

entre o sentimento, a palavra e a escrita sem relação com a espontaneidade, os interesses e as experiências feitas pela criança.

Ou, as origens da linguagem humana são gestuais e não vocais, a linguagem gestual é tanto uma linguagem como a fala (Corballis).

A este respeito, M2 acrescenta: “Gosto do trabalho físico da dança e da componente física que isso traz e depois a componente psíquica que é, não vamos conseguindo uma coisa mas com um esforço continuado vamos conseguindo cada vez mais. Eu acho que esta mensagem é fundamental para uma criança que é não se consegue logo mas insistindo aos poucos, vai-se conseguindo cada vez mais, quando damos por nós já conseguimos mais um bocadinho, porque acho que a vida é muito isso essa continuidade, a persistência e a dança dá muito essa estrutura. E depois a expressão. Eu acho que nós usamos muito mais uma linguagem corporal de nos afirmarmos do que pensamos muitas vezes. Achamos que é o que dizemos. O corpo fala imenso do que nós somos e consegue dizer coisas que às vezes as palavras não dizem. Por isso detestei a abordagem da outra escola porque parecia ser um apetrecho”.

O corpo/movimento como potencializador do auto/conhecimento surge também no momento seguinte. M2 diz: “Tudo o que as ajude a auto conhecerem-se ajuda precisamente nesse processo de viver bem consigo. Não me interessa que ela seja uma aluna ou uma bailarina maravilhosa. Interessa-me é que ela seja uma pessoa feliz e equilibrada e se a dança, a meu ver, porque para mim é uma forma de autoconhecimento... Também porque o movimento antecipa-se muitas vezes ao nosso raciocínio – Porque é que eu fiz isto! - E isto abre janelas para olharmos também para nós e portanto acho que ela está a ganhar essa confiança, essa segurança, e se lhe apetece fazer uma coisa completamente diferente já consegue fazer”.

Ou, como os currículos escolares se encontram tão desfasados das aquisições mais ou menos espontâneas que a criança capta do seu meio e muito centrados na relação professor/aluno. A este respeito M2 refere: “Acho que a Joana se soltou muito mais – Falhei, pronto qual é o drama! Faço melhor a seguir! - Não é preciso dramatizar uma falha e na dança nós estamos a falhar muitas vezes. A dança ajuda muito a lidar com a frustração. Porque falhar é normal e com esforço alteramos isso e eu acho que os miúdos hoje são muito criados para não saber lidar com a frustração. – Eu portei-me bem e consegui! – O que é que isso interessa? Há tudo o resto, não é? Não chega estar quietinha, sossegadinha, passiva a receber as coisas se não tem nada para se trazer, então aí o que é que interessa? Porque farta de alunos passivos, a receberem, ando eu. Gostava que viesse dali qualquer coisa. A escola ainda é muito centrada

nesse tipo, essa atitude sempre passiva, de receber”. Como aponta João dos Santos, a escola ignora muitas vezes os aspectos fundamentais da linguagem escrita; ignora por exemplo que o veículo da inteligência prática e do pensamento é o corpo. O corpo através da expressão corporal e em particular do gesto. A linguagem que a criança utiliza, como a linguagem que pratica, não são necessariamente as mesmas que ela fala na escola, muito raramente coincidem. Talvez elas deveriam ser as mesmas para que a escola cumprisse a sua função. Deste modo, todos os jogos e diálogo corporal que se possam promover ao nível da actividade escolar facilitam o seu desenvolvimento e autonomia e o aparecimento de outros espaços mais amplos que favorecem a adesão aos rituais da escola para aprendizagem da leitura e da escrita.

E acrescenta, “As tuas aulas de dança, ajudaram muito a Joana a sair de si mesma e a ganhar alguma segurança na forma como lida com os outros. Antigamente estava sempre a ver como é que os outros faziam para fazer igual, ela tinha muita tendência sempre para imitar os outros e desde que dança ela está a fazer muito menos isso. Está a encontrar um EU que pode ser legítimo como o dos outros. Tu tentas estimular o Eu”.

Por sua vez, M1 refere: “Ela tem solidez de linguagem e fluidez de movimento ultimamente muito gira. E eu acho que isto não é um acaso só de aprendizagem da escola. É a constelação de todos estes universos que ela frequenta e que tem a possibilidade de conjugá-los e torná-los únicos. A alteração de alguns fonemas que ainda estão presentes em algumas palavras apresentam outra consciência quando associados ao ritmo, ao movimento do corpo, permitindo de uma forma corporal, ritmada, encadear essa sequência fonológica e logo a dicção correcta da palavra. Ela recorre a ritmos para ultrapassar os problemas de articulação e a dança, o movimento do corpo, faz isto. O “t” por exemplo foi uma coisa difícil e então – Lembra-te lá da tua posição! (exercício das letras/aulas de dança). Estratégias, a que eu recorri para ela memorizar determinadas letras”. Esta alusão é muito interessante porque nos permite repensar no modo como o trabalho sobre a linguagem corporal feito de este modo pode ajudar a criança na superação e conquista de outros domínios como a linguagem verbal ou linguagem escrita.

Traçando a ponte para Sami-Ali, não há de um lado o psíquico e do outro o orgânico. As variáveis psíquicas e as variáveis ditas orgânicas são duas maneiras de colocar o problema da relação. E tudo é relacional, o que se designa como psíquico e o que se considera como orgânico. O conjunto da relação pede para ser pensada segundo as dimensões do espaço, do

tempo e dos ritmos. M1 diz: “Aquilo que era uma actividade, só por actividade, passou a ser uma actividade que ela gosta muito de fazer. Que faz com a alegria de que conquistou, que domina o espaço, que consegue, e desafia os outros para participar”.

O sentimento de pertença, a interacção com as outras crianças que a actividade proporciona, a dimensão corporal, relacional, rítmica e a possibilidade de explorarem no seu corpo, no seu espaço e na relação de espelho são outros dos conteúdos valorizados positivamente pelos pais e pela criança.

Na questão “Se quisessem divulgar as aulas de dança junto de outros pais, o que diriam?”

M1 diz: “Há duas coisas que eu acho que são giras, primeiro o sentirem que estão num grupo, que têm a possibilidade de explorarem no seu corpo, no seu espaço, na relação de espelho e na descoberta. Não estou aqui a ver mas estou a ouvir. No som, no som que é sempre diferente, que é sempre inovador e que eu acho que leva para diferentes situações também. Nós não temos as mesmas paisagens, haverá sempre paisagens diferentes, cores diferentes e os pais querem preparar os filhos para essas coisas diferentes, para essas coisas inovadoras e que devem ser criativos para poderem enfrentar as diferentes etapas que vão ser problemáticas com forma criativa e optimismo”.

IV. REFLEXÕES / CONCLUSÕES

Não foi nosso objectivo determinar se o que nasceu primeiro foi “o ovo ou a galinha” (o movimento, o pensamento ou a linguagem). Antes, quisemos perceber como o trabalho sobre o corpo, sobretudo nestas idades, pode ser entendido como fonte de linguagem e expressão, como pode ajudar na estruturação da criança e permeabilizar internamente como uma luva no sentido de mais e melhoradas conquistas. Na possibilidade de ser integrado no Eu que um dia mais tarde se vai tornar um adulto enriquecendo-o, melhorando a sua pessoa, e tornando-a mais capaz socialmente de pensar, comunicar, fazer e agir. Torná-lo mais completo e orgânico.

Ao longo deste trabalho, senti muita dificuldade em encontrar terrenos que não dessem primazia à *psique* e à patologia e julgo que a psicologia se poderia ligar muito mais ao relacional e à vida e pensar depois então nas “defesas”, na doença mental ou orgânica.

Neste estudo, parece consensual a necessidade em existir a prática de uma actividade corporal que, ligando o corpo ao ritmo, proporcione à criança experiências diferentes daquela que a escola tradicionalmente oferece. O movimento é aceite como linguagem/expressão e portanto, neste modo de entender, o trabalho sobre o corpo enriquece e reforça o pensamento, facilita o desenvolvimento autónomo e favorece o aparecimento de outros espaços mais amplos.

Os exercícios de livre experiência “dançar livre pela sala” (espaço), envolvendo a exploração das diferentes partes do corpo, aliada aos diferentes ritmos e dinâmicas de movimento (tempo) é o exercício de que as crianças mais gostam de fazer nas aulas de dança, o que vai ao encontro do momento de desenvolvimento em que a criança está, no qual a exploração do conhecimento ainda se encontra muito ligada ao corpo. E tanto assim é, que quando pedimos às crianças que expliquem um exercício elas exemplificam-no corporalmente. Este momento, lembra-nos João dos Santos, ao preconizar a ideia de que a construção do seu mundo interior estabelece-se, a partir de três matrizes; a percepção do espaço, a percepção da temporalidade e a noção de corpo e que é importante que ao se estabelecerem orientações de educação haja uma preocupação em respeitar e estimular a interiorização dessas dimensões. Também nos lembra Sami-Ali e o triângulo psicossomático (corpo, espaço, tempo) aliado à importância dos ritmos relacionais na compreensão da realidade humana.

A criança é percebida como um todo. Não é a motricidade pela motricidade. É a motricidade dentro do contexto do desenvolvimento cognitivo. Não existe a conquista isolada. A conquista no plano físico repercute-se no plano cognitivo e inversamente. Esta percepção vai ao encontro da perspectiva de Wallon ao defender que, ao longo do desenvolvimento, as dimensões, motora, afectiva e cognitiva coexistem e actuam de forma integrada. O acto de pensar não pode ser visto como uma actividade separada do corpo e o que é conquistado num plano atinge o outro.

A escola tradicional é apontada por estar excessivamente centrada quer na “palavra” (linguagem verbal) quer na relação unidireccional professor (\rightarrow) aluno e portanto, quer a dimensão corporal/intenção de movimento quer o modo como a relação professor (\leftrightarrow) aluno se efectiva, numa lógica de interacção, são dois aspectos sentidos como devendo continuar a ser amplamente explorados nestas aulas numa perspectiva de enriquecimento pessoal e na convergência dos sentidos com a inteligência.

A união/convergência entre as duas áreas do meu saber académico (psicologia) e prático (dança) é referido e sentido como algo que privilegia o modo como decorrem as aulas. Não é o movimento pelo movimento, é olhar para a criança para em termos do desenvolvimento perceber o que é que ela faz e o que é que ela consegue nos diferentes níveis. A este respeito, a mãe M1 refere: ” As letras. Pegar num mundo que às vezes até as destrói, dizem – Não sou capaz não consigo – e de repente estão ali a dizer, a exemplificar que conseguem de uma outra forma”. Por seu lado, M2 diz: “Quando não vai pela palavra se calhar pelo corpo conseguimos chegar de outra maneira”.

Também surgiu a utilização de exercícios, a que os próprios pais recorrem para ultrapassar dificuldades da criança a nível escolar. M1 refere: “ O t por exemplo. Foi uma coisa difícil. – Então lembra-te lá da tua posição”. “Mas tem. Tem repercussões falar assim desta forma...”.

Também a própria criança recorre a exercícios (ritmo e movimento do corpo) para ultrapassar dificuldades de articulação (ver M1).

Podemos concluir que a procura destas aulas surge associada à necessidade de explorar o corpo enquanto corpo expressivo/linguístico. A expressão do corpo, a organização do corpo no movimento. A procura de um movimento não inconsequente, aleatório. O trabalho é compreendido no sentido do enriquecimento pessoal ao invés do carácter meramente físico,

espectacular ou competitivo do mesmo. Ou seja, o corpo é percebido como um todo, como um meio e não um fim em si mesmo.

O trabalho em dança, feito desta maneira, ao acompanhar o desenvolvimento da criança, é sentido como tendo boas influências nestas e parecer repercutir-se ao nível de outros domínios, nomeadamente o escolar. Simultaneamente parece facilitar a entrada, a aprendizagem e a conquista de espaços mais amplos, ajudando até a superar dificuldades sentidas, nomeadamente no campo linguístico. Aqui, vamos novamente ao encontro de Wallon, ao dar especial ênfase ao movimento por acreditar que este tem grande importância na actividade de estruturação do pensamento no período anterior à linguagem e, por consequência, nas aquisições seguintes. Também Watzlawick nos fala da linguagem analógica e digital e na confirmação da importância da sua complementaridade, parecendo-nos que a primeira se está a perder no mundo contemporâneo (*área das relações*).

Relativamente ao ensino corrente, às expressões artísticas não tem sido dado o necessário relevo como um dos mais importantes instrumentos pedagógicos de formação da personalidade humana, sendo pelo público e por muitas pessoas responsáveis até confundida com o desporto, a ginástica e a cultura física e tida em conta somente no seu aspecto espectacular e higiénico.

De forma geral, as famílias e professores exigem dos filhos e dos alunos bom aproveitamento nas matérias classicamente importantes, ciências e letras e desprezam a aprendizagem ligada aos aspectos emocionais da actividade escolar.

Poderíamos repensar o ensino corrente e as expressões artísticas como fazendo parte de um mesmo programa conjunto que integra as várias formas de aprendizagem e proporcione um desenvolvimento mais harmónico da personalidade, sobretudo, nestas idades em que fica tudo muito marcado, impregnado.

É pela educação, formação e cultura que se constroem pessoas capazes. Capazes de mudança, de autonomia e vontade própria, sensibilidade, capacidade crítica e ética. No nosso entender, a educação/expressão artística deveria ser considerada uma disciplina curricular como as outras e não meramente uma actividade extra tal como está actualmente no plano curricular. Uma área que pudesse funcionar numa lógica de convergência e numa perspectiva circular com as disciplinas de saber mais teórico. Ao mesmo tempo, repensar na formação de professores para pôr a disciplina convenientemente em prática não no sentido meramente físico e espectacular

mas para melhorar a capacidade expressiva do corpo que integra ou pode ser integrada por outras formas de expressão.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ali, S. (1993) *Corpo real, corpo imaginário*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ali, S. (1992) *Pensar o somático, Imaginário e Patologia*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada – CRL

Amaral Dias C. (1988) *Para uma Psicanálise da Relação*. Porto: Edições Afrontamento.

Amaral Dias C. (1995) «Reflectindo a partir de Bion», (A) *re-pensar*, pp. 65-73 Porto: Edições Afrontamento.

Anzieu, D. (1995) *El Pensar Del Yo-piel al Yo-pensant*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Carvalho e Branco, M. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carvalho e Branco, M. (2010). *João dos Santos: Saúde Mental e Educação*. Lisboa: Coisas de Ler.

Corballis, M. *In Jornal Público*, (2012, 1, 16) pp. 4,5,6.

Damásio, A. (1994) *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa América, Lda.

Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: Uma concepção dialéctica do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Grinberg, L. (1985) *Teoría de la Identificación*. Madrid: Tecnipublicaciones.

Gruen, A. (1995) *A Loucura da Normalidade*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Laplanche, J. e Pontalis, J.B. (1990) *Vocabulário de Psicanálise*. Lisboa: Presença.

Meltzer, D. (1982) «Les concepts d’ “identification projective” (Klein) et de “contenant-contenu” (Bion) en relation avec la situation analytique». *Revue Française de Psychanalyse*, 2, pp. 541-550.

Meltzer, D. (1982) «La distinction entre les concepts d’identification projective (Klein) et de “contenant-contenu” (Bion). *Revue Française de Psychanalyse*, 2, pp. 551-569.

- Milheiro, J. (1985) «Identificação - Projecção- Identificação Projectiva». *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 1, pp. 49-66.
- Milner M. (1987) *A Loucura Suprimida do Homem São*. Nova Iorque: Tavistock Publications 1991.
- Sandler, J. (1987) *Projecção, Identificação, Identificação Projectiva*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989
- Santos, J. (1966) «*Fundamentos psicológicos da educação pela arte*», in *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América, pp.19-75.
- Santos, J. (1982) “*Ensaio sobre a Educação I. A Criança quem é?* “. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1988) *A Casa da Praia – O psicanalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J., Monteiro, J.S. (1988) *Se não sabe porque é que pergunta?* Lisboa: Assírio & Alvim.
- Santos, J., Monteiro, J.S. (1990) *Eu agora quero-me ir embora*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Santos, J. (2007) *Ensinaram-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Segal, H. (1991) *Sonho, Fantasia e Arte*. Londres: Routledge 1993.
- Strecht, P. (2003) *Interiores*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Wallon, H. (1975) *Psicologia e Educação na Infância*. Lisboa: Estampa.
- Wallon, H. (1941) *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: A. Colin.
- Watzlawick, P. Beavin, J. & Jackson, D. (1973) *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix.

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA NO ÂMBITO DAS AULAS DE MOVIMENTO/EXPRESSÕES

OBJECTIVO: Se os pais notam diferenças nos filhos que atribuem às aulas.

A Criança:

- Gostava de conversar um bocadinho contigo sobre as tuas aulas de dança.
- Como te chamas? E os teus pais?
- Quantos anos tens?
- Lembras-te se foste tu que pediste aos teus pais para ir para a dança?
- Então e as aulas, como é que é? Gostas, não gostas?
- O que é que gostas mais de fazer? E menos?
- Algum exercício... Como é que é esse exercício? Gostas porque ... consegues explicar?
- Do que é que te lembravas das aulas?

Os Pais:

- Porque a trouxeram para a dança, ela quis ou foi vossa a iniciativa?
- O que procuravam com as aulas de movimento?
- Há quanto tempo está?
- Sentem algumas mudanças? Se sentem mudanças, diferenças em quê? Podem dar exemplos, explicar um bocadinho melhor.
- A X fala das aulas de dança, do que faz? Se fala o que é que diz das aulas?
- Se quisessem recomendar as aulas a outros pais/crianças, o que diriam?
- O que acham que poderia melhorar nas aulas?

ANEXO B*CRIANÇA 1*

- Olá, eu gostava de conversar um bocadinho contigo sobre as nossas aulas de dança.

Pode ser? Como é que te chamas?

C1 Sara.

- E os teus pais?

C1 Carlos e a Fernanda.

- Então e quantos anos tens?

C1 Seis.

- E olha uma coisa, tu lembras-te se foste tu que pediste aos pais para ir para a dança?

C1 Sim.

- Foste tu que pediste aos pais, porquê?

C1 Porque eu queria muito.

- Gostas muito de dançar?

C1 Sim.

- De onde é que essa ideia apareceu, sabes?

C1 Ah! Havia um canal na *Disney* e havia ballet e eu gostei e depois quis experimentar.

- E decidiste experimentar.

Está bem. Olha, então e as nossas aulas. Como é que é? Gostas, não gostas?

C1 Gosto.

- E o que é que gostas mais. O que é que gostas mais de fazer?

C1 *Poing-poing*.

- A dança do *poing-poing* e mais?

C1 A dos cavalinhos.

- A dança dos cavalinhos? E algum exercício...

C1 Ah! As letras.

- A dança das Letras? E como é que é esse exercício, sabes explicar?

C1 É aquelas letras que tu mostras...

- Sim, e depois, o que é que vocês devem tentar fazer quando mostro as letras?

C1 Ah! Temos de tentar fazer.

- Tentar fazer o quê?

C1 As letras com o corpo.

- Então e o que é gostas menos?

Silêncio

- O que é que gostas menos de fazer?

C1 A pantera cor -de -rosa. (A pantera cor-de-rosa é um tema musical que serve o trabalho de iniciação à técnica de dança clássica. Por a técnica de dança clássica ser muito exigente o tema musical foi escolhido no sentido de melhor fazer passar a aprendizagem da técnica numa aproximação ao universo da infância).

- Não gostas da dança da pantera cor-de-rosa.

C1 (Não com a cabeça).

- Porquê?

Silêncio

- O que faz com que não gostes da dança da pantera, consegues explicar?

Silêncio

C1 Já não me lembro. Já não me lembro como é que era.

- Então como é que é isso? Não gostas e não te lembras?

Silêncio

- Não gostas! É isso?

C1 Riso.

- Então e assim mais algum exercício que tu te lembres? Do que é que te lembras das aulas?

C1 Das estátuas,

- Como é que é esse exercício? Consegues explicar?

C1 Nós dançamos e quando pára a música nós temos de parar de dançar.

- E se aumentar o volume, o som?

C1 Temos de fazer movimentos rápidos.

- Movimentos rápidos?

C1 Não é para correr.

- Pois, a ideia não é correr, os movimentos é que são

C1 Rápidos.

- E se baixar o volume da música?

C1 Dançamos devagar.

- E mais alguma coisa que te lembres?

C1 O Pinóquio.

- E como é que é?

C1 Nós deitamo-nos e depois uma pessoa levanta... a fingir que é uma corda invisível. Aquelas cordas invisíveis, que quase não se vêem. Se nós largarmos a mão cai se nós fizermos o nó fica assim em pé, (mostra com o corpo).

- E mais coisas assim que te lembras das aulas? Lembras-te de mais alguma coisa?

C1 Não.

Silêncio

- Então e como se chamam estas aulas?

C1 Eu acho que é danças. Algumas coisas que fazemos de ballet.

- Às vezes fazemos ballet também, e mais?

C1 Ah! Lembro-me de um exercício.

- Qual?

C1 É aquele que nós fazemos uma roda,

- Sim,

C1 E depois alguém vai, vai tapar os olhos...

- Sim, e o que é que acontece?

C1 Nós escolhemos quem é que dança, e depois a outra vai e depois tem de adivinhar, mas não pode ser adivinhar assim, é ela, não, é ela, é ela, não pode ser assim.

- Não pode ser assim pois não? Então como é que é? O que é que nós temos de fazer para descobrir, tentar perceber, consegues explicar?

C1 Observar bem.

- E mais alguma coisa que te lembres?

- Mais não.

PAIS I

M1 Não gosto disso. (o gravador) Numa experiência – quando ela traduziu a escrita olha eu não disse nada daquilo. Portanto, depois disse, olha, isto não quer dizer nada neste contexto.

- Tem de se ter imenso cuidado a transcrever.

M1 A linguagem é tão livre que não está.

- Pois, isso era uma das razões porque eu gostava de filmar. A mímica, a imagem corporal perde-se. Já senti isso na entrevista com a Sara. Perde-se a linguagem corporal. E o trabalho é sobre isso. Há de ter cuidado no passar das coisas.

Olha, vou colocar-te aqui algumas questões muito livres sobre as aulas de dança, esta entrevista integra a minha dissertação de mestrado sobre a relação movimento e pensamento e o trabalho com crianças no domínio do movimento e das expressões, e portanto gostava, queria ouvir, saber um bocadinho mais sobre isto partindo de vocês? A Sara veio para a dança por iniciativa dela ou por vossa iniciativa?

M1 Por iniciativa dela.

- E como é que surgiu essa vontade?

M1 Provavelmente, por não só desde novinha se dança em casa. Porque dançasse sim efectivamente.

- Dança-se em casa? Ai que bom!

M1 As mulheres.

- Ah! O homem não.

Risos

M1 Não. Esse é pé de chumbo. Mas alguma influência de amigas provavelmente e muito remotamente, a televisão.

- E o que procuravam com estas aulas?

M1 A expressão do corpo. A organização do corpo no movimento. Um movimento que tivesse, que não fosse inconsequente. Que não fosse aleatório. Na possibilidade do sentimento sair corporalmente porque ela é muito pouco dada à palavra. Numa fase que era muito pequena tinha três anitos, quatro, tinha muito lá dentro e eu sabia que ela não conseguia dizelo e explodia com muita facilidade. Física. Explodia fisicamente, batia no chão e num momento de alegria tinha muita manifestação física que é difícil conter entre quatro paredes. E com um gosto por ouvir música, por se mexer, e eu também tenho sempre isso um bocadinho que trago da infância, esse desejo, então, andámos à procura e o primeiro cruzamento na dança foi muito infeliz, uma professora muito metódica muito rígida. Não resultou, era uma aula. Uma aula. Era uma aula muito rígida em que faz-se isto, isto.

- Uma aula de *ballet*!

M1 Com ballet e com mais do que isso. Com uma atitude e uma voz de comando. Não é um comando harmonioso.

- Pois. É a comunicação, a forma como se estabelece a relação.

M1 Porque o comando tem de haver sempre mas com um reforço pelo optimismo, pelo reforço do que consegue e não tem de se fazer, isso não.

- Claro.

M1 Não certifica. Ou seja uma atitude mais de que vá, sim, com todo o optimismo que confere que também de que ela pode pensar por ela, tentar por ela, procurar, fazer. Autonomia.

- E a Sara está comigo...?

M1 Desde Setembro. E no outro ano tinha tido também a experiência que durou um mês e pouco.

- E sentem algumas diferenças na Sara? Mudanças que atribuam às aulas?

P1 É um bocado difícil perceber porque ela está em mutação permanente. Mas o que eu posso dizer é que isto, não sei se é por isto quero acreditar que também é por isto, isto a vida é o conjunto de todas as coisas que se vivem mas sei que isto está a ser importante para ela quanto mais não seja porque se ela não estivesse a gostar já tinha dito que não queria mais. E que isto, claro, isto é uma coisa que vai acompanhando o desenvolvimento dela de maneira

que, se for bem feito, se for bem vivido claro que é importante. Claro que tem que ter boas influências. Muita pena tenho eu que não me tenham posto na música com a idade dela.

Risos

Seria um músico diferente de certeza. Não sei se melhor, se pior. Se calhar estava pior. Mais quadrado. Muitas vezes a formação clássica corta alguma criatividade às pessoas. As pessoas aprendem logo desde muito cedo o que é que é correcto e o que é que é incorrecto. E o que é incorrecto não aprendem que é incorrecto por experiência própria mas aprendem que é incorrecto por decreto. Viver, eu acho que é importante viver os erros. Eu acho que errar é tão importante como acertar. É com os erros que nós aprendemos. Não podemos de forma alguma estar a negar às crianças a possibilidade de falharem ou de errarem se não, não percebem o que é que têm de emendar. É isso um bocado o problema dos miúdos bem comportados que fazem tudo o que os pais mandam. Esses preocupam-me mais do que os outros. As meninas bem comportadas vão para o céu. As outras vão para todo o lado!

Risos

M1 Lidar com o corpo. Aquilo que antes era uma actividade só por actividade passou a ser uma actividade que ela gosta muito de fazer. Faz com a alegria de que conquistou, que domina o espaço, que consegue e desafia os outros para participar.

- E a Sara fala das aulas em casa, do que faz?

M1 Ela, geralmente, ela gosta de dizer as coisas dela, gosta de mostrar. Não fala muito do que acontece nas aulas. É dela! Pontualmente é capaz de ter falado de uma outra situação ou do que aconteceu. Mas não é um hábito.

- Não é um hábito.

M1 Provavelmente, se eu lhe perguntar ela é capaz de dizer. É a resposta à pergunta. Não vai divagar. É o espaço dela. Isso, eu respeito. Respeito porque confio. Se não tivesse confiança, explorava.

- Então, e se quisesses recomendar as aulas de dança a outros pais o que é que dirias?

M1 Há duas coisas que eu acho que são giras, primeiro o sentirem que estão num grupo, que é o informal, que têm a possibilidade de explorarem no seu corpo, no seu espaço, no espelho, na relação de espelho e na descoberta que me apercebi. Não estou aqui a ver mas estou a ouvir.

No som. O som que é sempre diferente, que é sempre inovador e que eu acho que leva para diferentes situações também. E portanto eu gosto um bocadinho que ela poderá ser o futuro, que é, nós não temos as mesmas paisagens, haverá sempre paisagens diferentes, cores diferentes, e os pais querem preparar o filho para essas coisas diferentes, para essas coisas inovadoras e que devem ser criativos para poderem enfrentar as diferentes etapas que vão ser problemáticas com forma criativa e optimista. Portanto, é um bom *slogan* publicitário!

Risos

- Olha, e o que é que achas que poderia melhorar nas aulas?

M1 Mais do que mudar, é a atitude que eu sinto que é diferente que é pegar em coisas que são dela, da vida dela e explorar. As letras (exercício das letras/cartões de movimento). Eu acho que isso é, é espectacular. Pegar no mundo que às vezes até as destrói. Dizem que "não sou capaz, eu não consigo", e de repente estão ali a dizer, a exemplificar que conseguem de uma outra forma, não é de mudar é de explorar, eu acho que este é o momento, é o momento de desenvolvimento que é isso, que eu acho que aqui está presente. Não é a motricidade pela motricidade. É a motricidade dentro do contexto de desenvolvimento cognitivo, que ela, que a criança tem. Ainda, por cima agarrando temáticas que a nível escolar a conflituam e de repente esta possibilidade de ter outra faceta, é espectacular pá! A que eu recorri, a esta faceta para ela memorizar, decorar determinadas letras.

Risos

O "t" por exemplo. Foi uma coisa difícil e, M1 "Então, sim, lembra-te lá da tua posição". C1 "Ah!". Mas tem. Tem repercussão na vida, falar desta forma...

Nesta reflexão, isto lembra-me também aquilo que é a nossa ida a um consultório e aquilo que foi, no fundo, uma resposta que eu dei há pouco tempo. Quando a criança entra, neste caso, num estomatologista, que olha para ela como criança, e no seu mundo e utiliza os objectos do seu mundo. Nós começámos a ver hospitais com desenhos, com bonecos, e deixaram de ser aqueles mundos hostis, brancos, fantasmas, vazios, para apelar realmente à criança, e a pessoa está mais desperta a essa..., ao desenvolvimento da criança está, ao patamar em que está como também a apela pelos diferentes instrumentos, objectos em relação ao que têm, àquilo que do desenvolvimento vai emergir. Quando a criança tem dificuldades ao nível desta, nesta área, ter estes apelos, ter estes objectos, conseguir utilizá-los faz emergir na criança também a atitude comunicativa. Qualquer que ela seja. Nós, é que temos de ter esses instrumentos em

nós que é o nosso conhecimento ou por outros instrumentos externos para aceder a esta comunicação. E comunicar para a criança poderá ser uma coisa muito específica, uma conquista muito importante, quando estão lesadas áreas motoras que limitam a capacidade da criança conseguir comunicar e para esta pode ser um momento brilhante de ela dizer qualquer coisa que nunca conseguiu dizer a tempo e às vezes num momento lúdico a criança diz-nos coisas muito importantes e às vezes muito dolorosas, que passou. Isto às vezes é..., é na brincadeira, no faz de conta.

- Pois. É muitas vezes pelo imaginário, o brincar, que acedemos à criança. É a forma que ela tem de comunicar.

M1 Mas para elas poderem comunicar tem de haver alguém que as saiba seduzir. E ela isso encontrou, aqui, o mote organizado mas com alguém que dominando e conhecendo etapas de desenvolvimento que eu não vejo isso. Eu vejo, muitas vezes nas outras áreas e na mesma área da dança as pessoas ligadas ao movimento puro. E aqui não. É olhar para a criança para em termos do desenvolvimento, o que é que ela faz, o que é que ela consegue nos diferentes níveis. Não é ao nível físico, a nível cognitivo, a nível escolar. Não existe a conquista isolada ao nível físico, mas nas outras áreas porque estão todas inter-relacionadas e assim o progresso acontece também na escola, desenvolvimento da área cognitiva, proprioceptiva. E isto, ela encontrou aqui contigo com a possibilidade de não só, de dizer as palavras e agir porque não acredito que seja só pelo momento da escola mas é aquela associação do movimento, do ritmo. Ela tem capacidade de solidez de linguagem e fluidez de movimento ultimamente muito gira e eu acho que isto não é um acaso só de aprendizagem da escola. É a constelação de todos estes universos que ela frequenta e que tem a possibilidade de conjuga-los e torna-los únicos. Isto é, a alteração de alguns fonemas que ainda estão presentes em algumas palavras, apresentam outra consciência quando associados ao ritmo, ao movimento do corpo, permitindo de uma forma corporal, ritmada, encadear essa sequência fonológica e logo a dicção correcta da palavra. Ela recorre a ritmos para ultrapassar os problemas de articulação e a dança, o movimento do corpo, faz isto. O mesmo aconteceu em relação ao nervosismo quando confrontada com novas situações, mexia-se, cantarolava, utilizava o movimento do corpo para ultrapassar o nervosismo. O movimento, a consciência do corpo no espaço, o domínio de conceitos, o controlo de sentimentos,... são os diferentes domínios que se encaixam para definir o seu EU.

CRIANÇA 2

- Olá Joana, eu gostava de conversar um bocadinho contigo sobre as nossas aulas de dança, pode ser? O teu nome é Joana e os teus pais como se chamam?

C2 Catarina e Carlos.

- Então e quantos anos tens?

C2 Seis.

- Olha Joana, tu lembras-te se foste tu que pediste aos teus pais para vir para a dança?

C2 Sim.

- Ou foram os teus pais que tomaram essa iniciativa?

C2 Fui eu que pedi porque pensava que a dança era muito divertida.

- E essa ideia veio de onde?

C2 É que, é que, eu dizia sempre, os meus pais, eu pensava que, ouvia muito falar sobre o ballet e então a minha mãe dizia-me sempre, queres ser pintora, bailarina ou ... de ginástica. E eu dizia sempre, bailarina.

Risos

- Porquê, tu gostas de dançar?

C2 Sim, mas a primeira vez que fui. Era noutra sítio. Então fiquei cheia de vergonha porque não tinha as minhas amigas lá. Então foi assim que quando eu fui a este ballet vi as minhas amigas que eu conhecia. Comecei a quere ir.

Risos

- Então e o que é que fazias no outro *ballet*?

C2 Nós estávamos a fazer de capuchinho de vermelho e também estávamos a fazer de fadas.

- Pois. Então e porque saíste, lembras-te, sabes?

C2 Porque estava muito, muito, um bocadinho triste. Eu era mais nova tinha para aí uns quatro e ficava, ficava cheia de medo porque os meus pais estavam lá em baixo e eu pensava que eles foram embora.

- Olha, mas e gostavas dessas aulas que fazias?

C2 Gostava, mas às vezes estava um bocadinho assim a cair-me lágrimas por causa das saudades da minha mãe e do meu pai.

- E então e agora, isso já não acontece?

C2 Não. Mas eu sei que eles perceberam que notavam que eu era mais nova.

- Olha, e então estas aulas. Como é que é? Tu gosta, não gostas...

C2 Eu gosto.

- E o que é que gostas mais de fazer?

C2 Eu gosto de fazer a música do *poing-poing*.

- Gostas da música do *poing-poing*? Como é que é isso, explica lá.

C2 Acho um bocadinho engraçada e divertida porque no fim nós podemos dançar livre pela sala.

- E mais exercícios que tu gostas mais de fazer? Vê lá, pensa na aula... Alguns exercícios que tu gostes mesmo muito de fazer?

C2 Também gosto do jogo das letras.

- Gostas do jogo das letras. Como é que é esse jogo das letras?

- Nós temos de imitar as letras.

- Temos de imitar, como?

C2 Por exemplo (exemplifica com o corpo), o “a” temos de fazer do “a”. Por exemplo, gosto mais assim. E o “b”, podemos fazer assim. (as letras em minúsculas/cartões de movimento) foram colocadas de propósito para que houvesse maior procura da expressão)

- Ou seja, podemos fazer de várias maneiras, não é?

C2 É.

- Ou não?

C2 É. Podemos.

- Cada pessoa faz de sua maneira.

C2 E não é preciso imitar.

- Pois!

C2 Porque imagina, uma pessoa mais velha e uma mais pequenina, depois a pessoa faz assim (mostra o equilíbrio com o corpo) a pequenina também quer mas depois cai no chão e pode-se magoar.

- Como é que é isso? Explica lá, que eu não percebi,

C2 Uma com quatro anos,

- Sim,

C2 E uma com dez anos,

- Sim,

C2 Depois uma faz um equilíbrio (mostra com o corpo) e a pequenina tenta equilibrar-se e cai.

- Pois! Anda cá mais aqui para o pé de mim. Que eu gosto de te ter aqui ao pé de mim. Para te ouvir melhor!

Risos

- Olha, e lembras-te de mais alguma coisa, mais algum exercício da aula de que gostes de fazer ... Já disseste as letras, o *poing-poing* ...

C2 Eu gosto muito de dançar livre, que é dançar e quando uma menina está a fazer uma coisa nós temos de tentar imitar

- De seguir, acompanhar

Qual é esse exercício?

- É aquele em que (mostra com o corpo) começa a música depois há uma menina que está a dançar assim e nós temos de imitar.

- Ah, está bem, sim é aquele em que nós estamos numa roda e uma pessoa faz e as outras seguem, não é?

C2 Sim

- E mais algum que tu gostes de fazer assim mais?

C2 Ok, dançar livre pela sala e dançar às estátuas.

- E como é que é isso?

C2 Estamos a dançar livre pela sala mas depois quando a música pára ficamos em estátua. Se ficar mais alto nós dançamos muito depressa mas não é a correr e se ficar mais baixinho nós ficamos a dançar mais lento.

- E dançamos como?

C2 Dançamos com as partes dos nossos corpos.

- Muito bem, então e o que é que gostas menos de fazer?

C2 Eu acho que não gosto muito de fazer tanto a pantera.

- E porquê, sabes explicar? Sabes dizer porquê?

C2 Não sei, não sei porque não gosto. Eu gosto também do filme da pantera... Não sei porque não gosto. Deixa-me pensar... Não sei explicar lá muito bem.

- Não gostas da dança, é isso?

C2 É.

- E da música, gostas da música?

C2 Gosto.

- E dos desenhos animados?

C2 Também gosto muito.

Risos

C2 Eu às vezes escolho um filme mas é que o pai gosta da música mas não gosta de desenhos animados.

- Ai é! O pai não gosta dos desenhos animados, e tu não gostas da dança, não é?

Risos

- Olha, e então do que é que te lembras assim mais das aulas?

C2 Da máquina de lavar.

- Como é que é esse exercício?

- Nós pomos assim os pés e temos de rodar. (pés juntos, rotação de 360 graus, frente, lado, costas, lado e frente. É um exercício em que, através de um objecto quotidiano, a máquina de lavar, lhes tento transmitir de forma lúdica noções de matemática, passando-as por vezes para o domínio da técnica de ballet “ *o rond jambe à terre* é uma meia - lua a 180 graus”, bem como a relação do corpo no espaço, na dança, normalmente desenho com as crianças, a giz no chão, ou a lápis e numa superfície mais reduzida, folha de papel, estas diferentes perspectivas).

- E mais, mais alguma coisa que queiras dizer destas aulas?

C2 Adoro dançar.

- E tens mais alguma coisa para dizer?

C2 Sim.

- Então?

C2 Eu gosto muito destas aulas.

- E sabes porquê?

C2 Porque são divertidas. Aprendo muitas coisas. Nós fazemos aprender a dançar e aprender a ouvir o que a professora diz.

- E mais?

C2 Desenhamos, quando fazemos histórias.

- E como é que é esse exercício das histórias?

C2 É que por exemplo uma vez nós escolhíamos uma história. Foi “a *panela e o tacho*”. Depois desenhámos, e depois fizemos as coisas da “trovoada”.

- Fizemos os movimentos dos elementos da história.

C2 Sim.

- E mais. Mais alguma coisa?

C2 É que, ... Tu ensinas nós muito.

Risos

PAIS 2

- Esta entrevista integra a dissertação de mestrado na relação entre movimento e pensamento e qual o impacto/ou não que os pais sentem que o trabalho desenvolvido nestas aulas poderá ter no filho. Não se pretende fazer um estudo científico de chegar a conclusões numa perspectiva de causalidade linear de que as crianças que dançam são mais inteligentes ou que os sonhos, por exemplo são mais ricos ou têm mais movimento, não. Mas tentamos reflectir, a importância que poderá ter, ou não, as aulas de movimento e sobre as expressões no contexto de desenvolvimento, sobretudo nestas idades. E então, eu começaria por vos perguntar se foram vocês que a trouxeram para a dança ou se foi uma iniciativa da Joana?

P2 Acho que fomos nós.

M2 Sim. Nós sugerimos. Ela concordou. E veio. Ela queria e pronto.

- E a Joana, está na dança comigo...

P2 Há três

M2 Este é o terceiro. Quer dizer, desde que ela nasceu que eu danço com ela. E portanto ela tinha muito esse hábito de dançar, de dançar uma coisa. Bem, disposta. E portanto quando houve a hipótese sugeri e ela quis.

- A Joana estava-me a dizer que tinha estado noutra *ballet* antes mas que não correu muito bem porque era muito nova e tinha muitas saudades dos pais.

P2 Ela lembra-se disso?!

Risos

Foi um episódio infeliz.

M2 Quando nós decidimos que era importante pô-la na dança falaram-nos no Ginásio Club.

M2 Só que nós percebemos que era este aqui perto (Anjos – Lisboa Ginásio Clube). Fomos lá. Só que entretanto aquilo não tinha aulas de dança então, fomos a correr para o outro (Rato/amoreiras - Ginásio Clube Português).

P2 Tinha mas só a partir dos seis anos

M2 Sim. Fomos a correr para o outro num *stress* enorme chegámos lá em cima da hora atirámo-la para dentro da sala...

P2 Pois. Porque nós tínhamos o horário. Tínhamos tudo só,

- Enganaram-se no sítio!

P2 Fomos rapidamente para o outro sítio para ela ter a aula

- Foi um início stressante...

M2 Ultra! Éramos nós a voar no carro, para chegar a horas atirá-la para dentro da sala de aula e ela detestou porque aquilo eram também miúdas muito diferentes dela, com uma perspectiva do que é dança, muito diferente da dela, que era tudo “a princesa dobra”, “a princesa apanha”, “a princesinha”, “a princesa estica”, aquilo não é o registo dela. Ela sentiu-se completamente deslocada. Não teve a ver com a dança em si mas com a abordagem da dança e com o *stress* todo. Então chorou imenso, detestou mas depois quis voltar e quis ir só que não se identificou nada com as miúdas e com a abordagem

P2 Depois fomos, depois passámos, acho que foi no próprio dia que passámos no *Full Out*,

M2 Pois, porque eu dava aulas no “Camões”, era ali ao lado e depois soube que a Ana que estava lá a dar aulas. Achei que não ia ser “a princesa apanha a varinha”...

P2 Não estávamos nada convencidos não podíamos ir com ela para o Rato assim muito facilmente. Começámos a pensar em alternativas.

M2 E, eu não gostei da ambiência, não gostei da visão da dança. E aquilo dava-me a ideia que era preparar as meninas para um baile de debutantes, para saberem estar, para fazer parte quase da *toilette* e aquilo irritou-me. Que era o oposto do que eu achava que a dança devia ser. Parecia que a dança era um complemento à *toilette* que era uma coisa de fora para dentro e não uma coisa de dentro para fora e não é essa a minha perspectiva do que deve ser a dança muito menos nestas idades portanto era tudo direccionado de fora para dentro e aquilo para ela foi desagradável.

- E o que é que vocês procuravam com as aulas de movimento, o que é que achavam que poderia ser importante, ou não...

P2 A Catarina tem opiniões mais fundamentadas.

M2 Eu fiz dança desde os cinco anos, tinha uma professora medonha que nos batia com varas nas pernas e sempre achei um milagre ter continuado a gostar de dançar depois daquela abordagem inicial. Tinha de gostar muito de dançar para depois daquilo, ter continuado a gostar de dançar. Portanto, essas aulas muito severas têm aspectos formativos mas também muito deformantes do carácter de uma criança embora eu tenha um lado austero, que acho que devemos superar as nós próprios e a dança por ser uma linguagem corporal muito própria desafia-nos constantemente... acho que também não pode ser castradora da libertação daquilo que nós queremos expressar-nos. Também no Conservatório senti isso. Senti um foco excessivo na técnica em detrimento da expressão do eu. E quando vimos Pina Baush e outros movimentos percebemos que a dança não tem de ser castradora mas até pode ser libertadora e a meu ver deve ser libertadora. Portanto, quando eu quis que a Joana viesse para a dança foi por vários motivos. Primeiro, a Joana era uma miúda muito reservada com uma enorme dificuldade de interacção social. Muito facilmente duvidava de si no contexto com outras crianças, não com adultos. Com adultos sempre conseguiu comunicar muito bem e achei que a dança podia ser securizante de uma forma de a ajudar num complemento de ela perceber que tem direito a um espaço em que se expressa de maneira diferente e isso não tem que ser um problema, tem que ser a forma dela e que nós temos direito a sermos nós próprios e só com diversidade é que temos um contributo a dar. Portanto, saindo um bocado do modelo pedagógico, muito, anos setenta, ao contrário do que nós pensamos, muito no sentido de formatar os alunos para um padrão único e há uma tendência em Portugal para dizermos mal das Ciências da Educação. Como se fosse uma coisa única. Mas, há movimentos diferentes, que insistem muito na criação da diversidade porque só uma sociedade verdadeiramente plural em que as pessoas estejam habilitadas a lidar com a diversidade é que a sociedade pode evoluir. Porque se o modelo corre mal corre mal para todos. E portanto, achei que era importante um espaço em que a Joana se pudesse expressar. Eu acho que também a relação cérebro movimento é diferente da ligação cérebro palavra e acho que a escola está centrada excessivamente na palavra. Aliás às vezes para os meus alunos perceberem coisas uso o corpo a expressão corporal deles para eles memorizarem processos porque acho que é uma linguagem diferente e que perspectiva as coisas... Quando não vai pela palavra se calhar pelo corpo conseguimos chegar de outra maneira. E uso isso a explicar meioses ou outros processos. E depois, para a Joana propriamente dita a questão física também. Eu acho que a ginástica é deformativa. As pessoas ficam com o corpo demasiado compacto e o stress da competição é uma coisa que me desagrada. Mas acho que dá jeito ter abdominais, dá jeito ter uma posição física que nos dê segurança. E portanto gosto do trabalho físico da dança e da

componente física que isso traz e depois a componente psíquica que é não vamos conseguindo uma coisa, mas com um esforço continuado vamos conseguindo cada vez mais eu acho que esta mensagem é fundamental para uma criança que é, não se consegue logo mas insistindo aos poucos vai-se conseguindo cada vez mais, quando damos por nós já conseguimos mais um bocadinho, porque acho que a vida é muito isso, acho que a vida é exactamente essa continuidade, a persistência, e a dança, eu acho que dá muito muito essa estrutura e depois a expressão. Eu acho que nós usamos muito mais uma linguagem corporal de nos afirmarmos do que pensamos muitas vezes, achamos que é o que dizemos. Dizemos exactamente a mesma coisa mas com as costas direitas afirmativas, a mensagem passa de outra maneira. O corpo fala muito mais do que o que as pessoas... as pessoas pensam que são as calças da marca tal, são os apetrechos. Por isso é que eu detestei a abordagem da outra escola porque parecia ser um apetrecho enquanto eu acho que o corpo fala imenso do que nós somos e consegue dizer coisas que às vezes as palavras não dizem. E tu, Carlos porque é que achaste que era importante a Joana...

P2 Eu queria que a Joana tivesse um complemento às aulas. Lúdico e criativo. E uma actividade que liga a música e o corpo pareceu-me óptimo. E o mais importante é que ela gostasse. Que fosse uma coisa de que ela gostasse. Desde pequenina que adora dançar. Ela tinha uma apetência e depois de experimentar, tirando essa primeira aula terrível, mas a partir daí gostou sempre e gosta muito.

M2 Sim! Não interessa se está a dançar bem ou mal.

P2 Não, não, mas o que eu sinto que gosto e faz sentido como complemento justamente é ver... quer dizer, não há uma coisa que eu possa medir claramente mas perceber que há uma desenvoltura que eu deduzo que venha daí. Uma desenvoltura física...

- É o terreno pelo qual gostaria de entrar a seguir. Se notam diferenças na Joana que possam atribuir às aulas?

P2 Eu sinto, mas eu não tenho o mesmo olho para perceber isso. Acho que a Catarina percebe... A Catarina diz muitas vezes que sim que nota que ela está muito bem. Eu noto em termos de confiança. Isso sim. Agora em termos técnicos...

- Não, não. Não estou a falar em termos da técnica.

P2 Eu noto, embora, quer dizer, como já é há três anos. Eu tenho que fazer a comparação com o início das aulas. Ela era muito pequenina. Mas a percepção, a ideia que eu tenho é que sim. Que contribui fortemente para isso e sobretudo também para essa interação com os outros miúdos porque é uma aula que implica essa interação.

M2 Mas mesmo nas férias. A Joana passa férias com um grupo de amigos que só têm filhos rapazes e a Joana sente-se muitas vezes um bocado excluída porque esfalfa-se para ser rapaz mas não consegue lá muito bem e portanto, ela usou a dança para se afirmar nesse grupo e ela sente que tem muito mais facilidade do que eles e aquilo deu-lhe ali algum poder e como há um miúdo que eu acho que é um *hip - poper* nato ela adora dançar com ele, pronto. E aquilo é uma relação deles, muito engraçada porque começam a dançar e é o momento deles. E o que eu acho bom é que a Joana se lhe apetece dançar não está preocupada se está a dançar bem ou mal está a divertir-se a dançar e isso intimida muitas vezes depois os outros. O ela estar-se nas tintas, se está a fazer bonitinho ou se faz um gesto completamente estranho. Ela não dar valor a isso a meu ver é um sinal da evolução dela, desde que está nas aulas de maior autoconfiança.

P2 Sim, sim. Isso é visível.

M2 Porque eu acho que há uma tendência as pessoas quererem que os filhos sejam o extremo máximo. Tem que ser um excelente bailarino, tem que ser um excelente... e eu tenho aqui a modéstia ideia do que é importante é que as crianças sejam equilibradas, estejam bem com elas próprias e tudo o que as ajude a autoconhecerem-se ajuda precisamente nesse processo de viver bem consigo. Nós somos professores, temos muitos alunos infelicíssimos que são brilhantes alunos e portanto não é esse o modelo que eu quero para a minha filha. Não me interessa que ela seja uma aluna ou uma bailarina maravilhosa. Interessa-me é que seja uma pessoa feliz e equilibrada e se a dança a meu ver, porque para mim é, uma forma de autoconhecimento também porque o movimento antecipa-se muitas vezes ao nosso raciocínio. “Porque é que eu fiz isto, porque é que eu fiz isto” e isso abre janelas para olharmos também para nós e portanto eu acho que ela está a ganhar essa confiança e essa segurança e se lhe apetece fazer uma coisa completamente diferente já consegue fazer. Antigamente estava sempre a ver como é que os outros faziam para fazer igual, ela tinha muita tendência sempre para imitar os outros e desde que dança, acho que ela está a fazer muito menos isso. Está a encontrar um Eu que pode ser tão legítimo como o dos outros.

P2 Acho que é um ótimo exercício que engloba e que reúne várias dimensões que são enriquecedoras.

- Tais como?...

P2 Corporal, a relacional, a de ganhar disciplina, de ganhar alguma segurança física também como a confiança.

M2 Na relação com a música também...

- E a Joana, fala das aulas de dança?

M2 Fala, às vezes, simulações também. Ontem fez a simulação da *máquina de lavar*. (exercício) Ela fala, umas vezes mais do que outras... Às vezes quer replicar comigo o que faz nas aulas *o Pinóquio* ou *a dança das estátuas*.

P2 Ela esta semana mostrou-nos...

M2 Era a “máquina de lavar a roupa”.

P2 Isso, isso!

M2 Portanto quer mostrar o que é que mais ou menos faz. Não nos fala muito das aulas. Porque a Joana fala imenso de muitas coisas e portanto... e está sempre a inventar histórias, muitas histórias, muitas histórias.

P2 Mas ela não fala disto também. Como não fala destas aulas nem das outras. Das aulas da escola ela fala muito pouco.

M2 Fala um bocadinho também das de música...

P2 Mas fala pouco.

M2 Mas faz os movimentos lá em casa e quer depois pôr os outros amigos a fazer. Quando sente que não está a conseguir entrar como rapaz que não é tenta que os outros tenham que fazer o que ela faz aqui nas aulas que é para mostrar que ela é capaz de fazer uma coisa que eles também não são. Portanto, usa aquilo como uma forma de poder basicamente. Mas conosco às vezes fala mas não é, não é sempre mas o “feed-back” que temos é positivo. Aliás não me lembro nunca de ser negativo. Não ouço nada... Quando as coisas correm mal, nós temos um contra exemplo que é as aulas de inglês. Temos de fazer um esforço para não

nos rirmos com as descrições que são feitas. Portanto, ela conta quando as coisas correm mal e essa correu mal. Portanto o *feed-back* é positivo.

- E se quisessem recomendar estas aulas a outros pais o que é que diriam?

M2 Eu recomendei as aulas, agora, para um pai que tenha a perspectiva de querer ter uma filha competitiva, bailarina “x p t o”, não era isto que eu recomendaria mas normalmente eu não me dou com esses pais. Portanto, não tenho essa dificuldade.

Risos

O que eu disse foi que as tuas aulas de dança ajudaram muito a Joana a sair de si mesma e a ganhar alguma segurança na forma como lida com os outros. Que isso ajudou-a a afirmar-se mais. Claro, que outras coisas, temos de trabalhar com ela, como pessoa. Porque a Joana não é muito o protótipo das crianças desta idade e portanto muitas vezes sente assim um bocadinho, pronto, não é aquela menina princesa, maravilhosa, de que as mães tanto gostam e portanto eu não estimulo nada disso. Não sei se também ela às vezes não se ressentir um bocadinho disso. E portanto eu acho que isto ajudou a Joana a encontrar-se mais e a perceber que há diversidade. Tu tentas estimular o Eu também! Não se limitam a imitar umas às outras e eu acho que essas questões depois na adolescência se são descuidadas na infância trazem constrangimentos medonhos e vimos isso muito nas idades com que trabalhamos que são as miúdas terem muito medo de serem elas próprias. E têm que ter todas, o mesmo cabelo, as mesmas calças... é tudo igual. Mas eu acho que o que eu disse foi exactamente isso acho que a Joana se soltou muito mais. “E falhei, e pronto, falhei, qual é o drama, faço melhor a seguir” não é preciso dramatizar uma falha e na dança nós estamos a falhar muitas vezes. Eu acho que a dança também ajuda muito a lidar com a frustração. Porque falhar nas primeiras vezes em muitas coisas é normal, e com esforço alteramos isso e eu acho que também os miúdos hoje são muito criados para não saberem lidar com a frustração. “Eu portei-me bem. Ah! Eu portei-me bem e consegui”. O que é que interessa? Há tudo o resto, não é? E não chega estar quietinha, sossegadinha, passiva, a receber as coisas se não tem nada para se trazer, então aí o que é que interessa? Porque farta de alunos passivos, a receberem, ando eu. Gostava que viesse dali qualquer coisa, não é? E eu acho que não é isso o que vai ser pedido no futuro às pessoas. A passividade... Eu não acho que se vá arranjar no futuro grandes empregos ou interessantes pelo menos com essa atitude sempre passiva, de receber, que é o que a escola, ainda é muito centrada nesse tipo. Vai demorar a mudar. Uns séculos!

Risos

- Mas notas algumas mudanças, diferenças?

M2 Na Joana?

- Não. Na escola agora.

M2 Não.

Risos

M2 Eu acho que não e com o que para aí vem, menos ainda. Porque muito mais alunos por turma e existir menos espaço em cada um que vai haver... Eu penso que as perspectivas não são positivas. As pessoas já estão a aceitar que é normal serem infelizes e terem vidas desgraçadas e portanto os miúdos no meio disto tudo destas referências estão um bocado desorientados. Estão muito desorientados, acho eu. Nem se sentem no direito de ousar e decidir... Muitas vezes a minha conversa é “mas o que é que tu queres afinal ser, o que é que queres fazer da tua vida? Traça o teu rumo. Vai à luta. Não te submetas só aquilo que já decidiram por ti”.

- E o que é que acham que poderia melhorar nestas aulas?

M2 Eu sei o que é que a Joana possivelmente gostaria de fazer que não tem feito, acho eu, não tenho a certeza. A Joana adora uma vertente de expressão dramática ou seja poder inventar uma história e recriá-la.

- Sim, temos feito pouco, fizemos uma há pouco tempo, cujo tema e a história foram trabalhados por eles, “A panela e o tacho”, fizemos o desenho e passámos para a expressão. Dançámos os vários elementos, escolhidos por eles, que envolviam a história. Mas sim, temos feito pouco ultimamente. Tenho de fazer mais.

M2 “A panela e o tacho” a Joana falou sim! Falou, falou! E fez um desenho lá em casa com o tacho e a panela! Ela passa a vida a fazer isso a inventar histórias e o que ela faz muito é ela assumir diferentes personagens “estão a fazer uma personagem de boazinhas. Mudou, agora são muito más. Mudou”.

P2 Sim. Ela dramatiza muito. Ela gosta muito de conjugar a dança com a dramatização quando está a tentar perceber uma música que está a tocar. Ela não dança só. Ela faz os gestos que vão ao encontro da letra. Da situação.

M2 O que eu acho é que ela gosta de assumir diferentes personagens e faz vozes diferentes e acho que é engraçado o teatro de mudarmos as personagens repentinamente para percebermos que a diversidade... que muitas pessoas para já têm capas e não são aquilo, não é, e que nós podemos brincar a isso. E até porque muitas vezes na vida dá jeito, não é. Agora pomos assim uma capa dura porque nesta situação é preciso e portanto porque não brincar um bocado na multiplicidade. No fundo é quase como uma coisa caleidoscópica. Nós brincarmos num caleidoscópio, podemos ser muitas coisas, muitas peças. A desfragmentação, e depois partir daí para juntar as peças outra vez. Acho que é giro. Mas isto é a Joana. Não sei se tem a ver com as necessidades dos outros. Acho que é importante, embora eles não gostem, haver também momentos ... a barra (iniciação à técnica clássica) estavas tu a dizer no outro dia, “não gostam”. Isso de vez em quando também é importante.

- Claro.

M2 Não é o sacrifício pelo sacrifício. É o sacrifício para ter estrutura para fazer o que me apetece. É o sacrifício não como um fim. Que eu acho que a mentalidade portuguesa, não saímos do fascismo nesse aspecto. É, o sacrifício é o fim “Eu sou muito sofredora portanto gostem de mim”, isso para mim é uma coisa que nós não ultrapassámos. O 25 de Abril aí não fez muito. Mas o sacrifício às vezes só é útil se for um processo para chegar a uma coisa positiva. Sacrifício pelo sacrifício não tem piada nenhuma. E aí, eu acho que a dança pode dar uma boa estrutura.

- Pois, a técnica como um meio não como um fim é estruturante até para a vida. Elas não gostam nada de fazer barra (ballet) porque o *plié* não é só dobrar os joelhos, é preciso perceber o corpo, a relação do corpo com o espaço, é preciso saber ouvir a música, é preciso repetir, repetir, até sentir que está bem feito. E o *plié* é a base da vida. Porque te permite saltar, melhor! Normalmente dou-lhes as imagens “imagina que o teu corpo é um elástico ou um saca-rolhas”. Os joelhos dobram mas o corpo cresce.

M2 Pois o alongar, o subir.

- E o movimento é interno, antes de mais o crescer por dentro, como a espiral do saca-rolhas. Nestas idades é o que penso ser importante transmitir-lhes, os ingredientes todos [corpo,

espaço, tempo, expressão e técnica] para fazer um bolo. Não se fazem omeletes sem ovos. E se queres plantas tens de as regar, mudar a terra, vitamina-las. Agora, pode-se sempre ter plantas artificiais. Actualmente, quase reais. E como pai podes decidir que queres que uma criança aos quatro, cinco anos seja um grande bailarino. Como não raros pais me perguntam. “Acha que o meu filho pode ser bailarino?”. Portanto, isto mexe muito com mentalidades também. Porque é que eu só tenho 1 rapaz em 40 raparigas? E isto também vem de casa, na grande maioria das situações.

M2 Eu acho que nas aulas, nós temos muita dificuldade em jogar a bola para o outro lado porque se não gera-se o caos e temos que sentir que sabemos o que é que estamos ali a fazer e é muito pouco precarizante para nós pessoas discutir com eles o que é que vamos fazer. Mas já me apercebi que tu fazes isso com eles. “ E então e agora o que é que vocês acham que devíamos fazer?” Acho que isso deve continuar a existir. Porque o resto das aulas que elas têm é só, do professor para elas.

- Unidireccional,

M2 E eu por exemplo acho e faço isso com os meus alunos, discutir metodologias, como é que funcionam melhor para vocês? E eles ficam sempre muito perplexos porque... muitas vezes não sentem isso como uma insegurança mas como uma segurança. Dizeres, - “Eu aguento-me com o que vocês estiverem a sugerir”. Que eu acho que faz todo o sentido. Portanto, acho que isso deve continuar. Mais coisas, não sei, o que é que tu achas?

P2 Acho importante também a par do lado mais lúdico, a componente técnica, mais disciplinadora. Porque também é muito importante a capacidade de autodisciplina e de seguir técnicas no processo de aprendizagem. Não pode ser só a componente lúdica.

M2 Tu tens estudos neurológicos sobre a relação da música com o/as pessoas envelhecerem melhor. Mas na dança não tens. Tu tens o Castro Caldas por exemplo, lembro-me de ver uma conferência dele, engraçada. Que explicava a relação do desenvolvimento neurológico com a aprendizagem da música na infância. E porque é que as pessoas envelheciam melhor quando estudavam música na infância mas a música é uma coisa de homens e de mulheres, a dança, erradamente é muito atribuída ao género feminino e portanto não estimula a investigação. É o M. Jackson! E os rapazes, erradamente, a educação dos rapazes é mais futebol. Os nossos amigos têm os dois filhos rapazes na dança agora nos Anjos, uma coisa mais exploratória.

- Pois, eu costumo fazer aulas abertas de dança nas escolas. Dia X dia vai a sala dos três, X dia vai a sala dos 4 e por aí adiante até ao 4º ano. Para abrir e mostrar que a dança não é só *ballet* e não é só para meninas. Abro a porta também aos pais no sentido dessa sensibilização e pela importância do trabalho de movimento do corpo, sobretudo nestas idades. Os rapazes perguntam logo, “mas nós também vamos?”. Alguns rapazes adoram e querem ir para a dança mas depois dizem-me que os pais não deixam.

M2 “Ainda fica maricas. Ainda fica maricas!”.

- Pois.

M2 Pegando no que tu estás a dizer, há esta ideia de que as crianças mandam lá em casa, tudo tem de ser prazer, tudo serve para entreter. A escola também tem de ser motivadora e divertida e eu não tenho paciência nenhuma para esse discurso. Nós nunca fomos dos pais que se levantam às oito da manhã porque a criança quer sair de casa. Nós nunca fizemos os fins-de semana de escravatura da criança. E a Joana coitada não tem essas sortes, não tem.

- Tem muita sorte!

M2 E eu acho que as pessoas estão-se a esvaziar para ter crianças princesas.

P2 E um programa de actividades cheio.

M2 Que a mim é uma coisa que me assusta. Acho que isto vai ter consequências... São umas crianças insuportáveis depois. Eu não consigo aturá-las, nem tu!

Risos

P2 Completamente... Repleto.

M2 Porque acham que mandam em toda a gente. E a escola depois tem de ser para os entreter também. Tem de ser tudo muito divertido, muito lúdico. Eu parto logo a louça toda com os meus alunos. Não tenho paciência para isso. É trabalho, ninguém gosta de fazer não sei quantos exercícios mas tem de se fazer. Disciplina. Tem de ser. Porque se não o que é que estas pessoas vão ser, vão viver como no dia- a- dia. Não estão nada preparadas para a vida adulta. Uma miúda de 13, 14 anos, uma aluna do 7º ano, “a princesa hoje não quer escrever” ela auto intitulava-se de a princesa. A disciplina é importante.

ANEXO C



ANEXO D

SINOPSE DO DOCUMENTÁRIO KINDER

A partir da actividade de enriquecimento curricular, *dança/expressões - iniciação ao movimento*, nas escolas, com crianças em idade pré-escolar; que conteúdos são explorados, que estratégias de intervenção são adoptadas, como é que as crianças respondem aos exercícios propostos, como é que se envolvem, se empenham ou se desinteressam.

Nestas idades, é natural a dificuldade da criança em manter a atenção por muito tempo. A forma como facilmente se “dispersam” e se abstraem do que se está a passar na sala de aula e a sua espontaneidade são aspectos que nos interessam captar.

A relação entre professora e alunos implica o entendimento, a compreensão e a aproximação à infância. O conhecimento de questões essenciais sobre o funcionamento e o desenvolvimento emocional da criança de forma, a que a comunicação e a aprendizagem se estabeleçam e se processem de modo satisfatório: Saber receber, transformar e devolver com sentido as expressões do mundo emocional da criança. Sentir, ouvir, ver. E depois, pensar, compreender. Por último, falar e agir.

Como é que a dança e o trabalho sobre o corpo e as expressões podem ajudar a criança numa altura em que ela tem de se construir a ela própria sem demasiada ajuda?

Os exercícios são pensados face à idade dos alunos, as suas necessidades, o seu universo comunicativo, as suas capacidades motoras e de concentração. As aulas desenvolvem-se em torno do triângulo psicossomático: *O corpo, o espaço, o tempo* e o domínio das *expressões*. Pilares da organização do mundo interior da criança.

Os jogos, as brincadeiras e as histórias são os meios que a criança dispõe para comunicar e são óptimos meios de aprendizagem. Esta ideia passa no filme através da construção dos bonecos *kinder* e o contar histórias pelas crianças e os pais.

Um adulto só pode entender uma criança se brincar com ela. Convidámos os pais a envolver-se no projecto desafiando-os a fazer a mesma brincadeira que as crianças fizeram com os bonecos.

Não importa ver como é que os pais brincam mas reforçar a ideia de que é fundamental para as crianças que os pais brinquem com elas.

A escola como instrumento de cultura é o local onde a criança passa a maior parte do seu tempo. As passagens pelas imagens do recreio, das salas de aula, dos desenhos e dos brinquedos surgem como uma forma de enquadrar a criança no seu meio. De envolver também a escola nesse processo de construção.

A história do Pinóquio serve de fio condutor/espina dorsal ao documentário; para o projecto foi pedido a um pai, Amadeu Neves, que contasse a história do Pinóquio ao seu filho Sebastião. É uma história que aborda a relação entre o brincar e o aprender. É uma história que visa a educação da criança, a relação dos pais com os filhos, a necessidade também, dos pais em restringir a criança nos seus actos, a necessidade da criança brincar, fazer disparates mas também de ser responsável e ir à escola para se construir.

A *Festa*, é um acontecimento que ocorre habitualmente nas escolas no final do ano lectivo. Um evento, que deveria ser um encontro onde professores e crianças apresentassem resultados de objectivos traçados por ambos ao longo do ano lectivo.