

A relação professor/criança em reflexão: abordagem pela via corporal

Atos Prinz Falkenbach*

1. OS ALICERCES DA FORMAÇÃO DO ADULTO

A formação desenvolvida com os estudantes para professores forma uma tríade, que envolve três momentos distintos que são: a formação teórica, a formação pedagógica ou didática e a formação pessoal.

Este artigo tem como finalidade descrever o retrato de uma formação que está sendo levada a cabo com estudantes para professores em curso de magistério. A formação abordada busca focar uma capacitação relacional dos professores com crianças em atividades lúdico-educativas. Nesses termos, os pressupostos teóricos que apresentamos na continuidade servem de sustentáculo às interpretações que fazemos da ação pedagógica realizada entre os estudantes para professores e as crianças que, neste artigo, serão refletidas e analisadas entre o que diz uma teoria e como responde e reflete a prática.

A formação desenvolvida com os estudantes para professores forma uma tríade, que envolve três momentos distintos que são: a formação teórica, a formação pedagógica ou didática e a formação pessoal. Dessas três formações, vamos deter-nos em analisar aspectos respectivos a cada uma delas, considerando desde já que a segunda e a última possuem aspectos que podem ser considerados inovadores para a pedagogia atual. Nesse momento, abordamos a formação teórica. Justifica-se o fato de iniciar pela formação teórica por dois motivos. Primeiramente, para situar os pressupostos teóricos da prática levada a cabo pelos professores com as crianças em atividades lúdicas; e, segundo, refletir teoricamente a necessidade de vivenciar em concreto as formações pedagógica e pessoal.

1.1. Reflexões sobre a formação teórica

A formação teórica é desenvolvida em aula, busca focar aspectos básicos sobre o desenvolvimento humano, bem como os principais grupos teóricos que discutem o binômio desenvolvimento e aprendizagem infantil.

O aspecto introdutório que merece referência é a linha de pensamento que norteia a forma de pensar o desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicopedagógico, destacam-se as referências estudadas pelos psicólogos Luria e Vygotski (1996). Em seus estudos empíricos sobre o funcionamento dos processos mentais elementares e superiores, buscam evidências que esclarecem as aquisições mentais superiores do ambiente cultural. Significa entender que as linhas biológicas do desenvolvimento humano, filogênese (desenvolvimento da espécie) e ontogênese (evolução biológica do ser humano), são influenciadas pela linha histórico-cultural, que retrata os instrumentos externos, construídos pelos seres humanos através da história das culturas.

A explicação dos autores se sustenta por entenderem que as linhas biológicas são responsáveis pelo equipamento biológico do ser humano, ou seja, desde o adulto primitivo até o adulto-cultural. Acontece que o curso do desenvolvimento biológico é limitado à primeira infância, sendo que, a partir dessa ou concomitantemente, inicia-se um processo de reequipamento das funções elementares para

as funções psicológicas superiores movidas pela interação com o ambiente sociocultural.

A abordagem teórica que trata do desenvolvimento e aprendizagem infantil segue essa linha de pensamento. Significa pensar que, se o desenvolvimento é de origem biológica, em contrapartida a aprendizagem é de origem sociocultural, segue a linha histórico-cultural, portanto existem dois aspectos que se influenciam e são influenciados dialeticamente.

O segundo ponto abordado teoricamente é o binômio desenvolvimento e aprendizagem, pertinente às reflexões das linhas de desenvolvimento humano. O aspecto que merece destaque é o conhecimento da existência dos grupos teóricos que pensam de forma distinta, fundamentalmente agrupadas em três categorias.

O primeiro grupo de teóricos parte de um paradigma desenvolvimentista, ao afirmar que o desenvolvimento dá as condições necessárias para que se efetue a aprendizagem e que, principalmente, a aprendizagem não teria influência nenhuma no curso de desenvolvimento. Del Rio (1996) auxilia a explicar quando escreve que:

"A tese de Piaget delimita a ação da aprendizagem, pois o papel unilateral e prévio do desenvolvimento deixa à educação um papel acessório, condenando-a a esperar para poder fazer, então, o que já está feito". (p.95)

A forma de Piaget pensar estabelece independência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, não há intercâmbios entre os processos, delimitando à aprendizagem o papel de acessório do desenvolvimento.

O segundo grupo de teóricos tenta conciliar os dois processos dizendo que aprendizagem e desenvolvimento acontecem ao mesmo tempo. Afirmam que uma está à sombra da outra, ou seja, que, quando acontece aprendizagem, também há desenvolvimento e vice-versa. A dificuldade consiste em sustentar a temporalidade dos acontecimentos, ou o que acontece antes e o que é acarretado em seqüência.

Já o terceiro grupo, exemplificado pelo teórico Koffka, prediz que o desenvolvimento é a interação entre maturação e aprendizagem, transferidos ao nível geral. Porém, ao mesmo tempo que essa tese aproxima dois pontos distintos, aprendizagem e desenvolvimento, e amplia o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança, Koffka apóia-se no papel educativo das "disciplinas formais". O autor supõe que cada disciplina tem uma determinada influência real na formação da mente da criança e que intervém especificamente em seu desenvolvimento, transferindo-se depois para o seu desenvolvimento geral, que chegaria, assim, mais longe que a aprendizagem inicial.

Vygotski parte dessa análise para acrescentar e ao mesmo tempo discordar. Inicia afirmando que o estudo desse problema central das transferências demonstra que a aprendizagem nessas disciplinas tem uma influência mínima sobre o desenvolvimento geral. Por isso, Vygotski (1991) destaca o papel da instrução de qualidade, ou seja, que vai adiante do desenvolvimento, quando desperta as funções que estão em processo de maturação ou na zona de desenvolvimento próximo. É justamente assim que a instrução desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento.

Assim, não significa que qualquer aprendizagem vá atuar sobre o desenvolvimento geral. Vygotski se fixa em determinadas aprendizagens, mais do que em outras, isso devido ao fato de que algumas dessas obrigam que haja o processo de mediação e o potencializam, diferentemente de outras aprendizagens visuais, motoras ou cognitivas, que não se utilizam do processo mediador. Nesses termos, no desenvolvimento preconizado por Vygotski, dois elementos essenciais entram em jogo, que são:

- a) os aspectos sociais da situação de interação, denominada mediação social na construção dos processos mentais superiores;
- b) os aspectos representacionais da interação; denominada mediação instrumental na construção dos processos mentais.

Os dois aspectos citados, francamente

O primeiro grupo de teóricos parte de um paradigma desenvolvimentista, ao afirmar que o desenvolvimento dá as condições necessárias para que se efetue a aprendizagem e que, principalmente, a aprendizagem não teria influência nenhuma no curso de desenvolvimento.

voltados para a abordagem interacionista de teor sociocultural, vão dar corpo à teoria da zona de desenvolvimento próximo, que Vygotski (1991) preconiza como a diferença entre a zona de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento potencial. Assim, a zona de desenvolvimento próximo é estimulada por instrumentos, mediadores socioculturais, ou seja, pessoas, professores e os iguais, que através da imitação originarão as zonas de desenvolvimento. Vygotski (1984) afirma:

"O caminho do objeto para a criança e desta para o objeto passa através de outra pessoa. O caminho através de outra pessoa é a via central de desenvolvimento da inteligência prática." (p.29)

Nesses termos, Vygotski afirma que toda a ação educativa perpassa através das pessoas, em especial do adulto para a criança, pois a mesma se converte em imitação prestigiosa e essa significa a internalização real de comportamento. São os signos psicológicos internos da criança. Saber que os símbolos externos se convertem em signos internos através da ação mediadora sociocultural é provocar constantes modificações e diversificar as formas de interagir o conhecimento com a criança.

A ajuda que o entendimento dessas teorias fornece aos educadores é, sem dúvida, condição para sustentar a abordagem de aproximação dos professores com as crianças. Entender que a criança se utiliza da imitação para desenvolver-se significa permanecer atento ao que, na posição de educador, realizamos. Favorecer modelos, oferecer ajuda, estar próximo, saber escutar, dar segurança e confiança são requisitos para a criança ter no professor seu modelo e continente.

A atividade lúdica se constitui em um ambiente privilegiado para as mediações. Primeiro, porque é um espaço lúdico, provocativo à expressão livre da criança; segundo, por ela estar em contato com o adulto, os coleguinhas e objetos variados à sua disposição. Sendo assim, o professor que tem ciência do valor dos modelos de prestígio saberá utilizar-se da própria desenvoltura para provocar situações e modelos educativos para a criança, também para criar ambientes que favoreçam a expressividade e criatividade entre os iguais, como

espaço de comunicação, interação e aprendizagem mútua.

Finalmente, saber que o entendimento dessas teorias dá ao professor uma perspectiva diferenciada na forma de atuar, tirando-o de uma posição passiva e expositiva, para uma posição ativa e interativa, provocando-o a estar próximo das crianças ou, no mínimo, fazer uma leitura diferenciada dos acontecimentos, refletindo a forma de atuar frente às mesmas. Pois o papel do professor junto à criança na mais tenra idade é determinante para impulsionar os processos em que a aprendizagem ocupa lugar de destaque no processo de desenvolvimento humano.

Assim, ao mesmo tempo que refletimos sobre os aspectos teóricos, sabemos das limitações respectivas à aprendizagem internalizada pelos estudantes para professores, nesse sentido a formação teria que estar mais próxima, fazer-se sentir e ser vivenciada. Por esse motivo e ciente dos ensinamentos de Coll (1995), sobre aprendizagem significativa, elaboramos como estratégia momentos de práticas corporais, bem como vivências concretas com crianças, em formação pedagógica.

O aspecto essencial, a saber, significa que a formação teórica se constitui em um dos três pilares da formação para professores, ou seja, os atributos que favorecem a relação professor e criança nas atividades lúdicas devem passar simultaneamente pela formação pessoal e pedagógica, assunto que será abordado na seqüência.

1.2. A formação pessoal como prática de autoconhecimento para professores e aproximação das crianças

Antes de descrever as estratégias metodológicas levadas a cabo, com os estudantes para professores, convém analisar o que são as formações pessoal e pedagógica e o significado dessas práticas na formação dos professores.

Quanto ao significado, deve-se saber que a interação com crianças no meio educacional sugere reflexões que se fazem necessárias para esclarecer esse raciocínio. Sendo as-

O segundo grupo de teóricos tenta conciliar os dois processos dizendo que aprendizagem e desenvolvimento acontecem ao mesmo tempo.

sim, será que os professores, ao atuarem com crianças, possuem conhecimento das dificuldades e potencialidades pessoais? Os professores conseguem realizar auto-reflexão do comportamento corporal implicado na relação com o outro? E para complementar, o professor, que também um dia foi criança, consegue compreender as demandas das crianças que lhe rodeiam? Ou melhor: o professor consegue permitir que as crianças sejam elas mesmas, ou, ao contrário, as crianças devem comportar-se como o professor deseja?

Se fazemos essas reflexões com ênfase humanística e relacional no âmbito pedagógico, é porque entendemos que o verdadeiro sentido educativo acontece através das relações humanas.

Para analisar como se desenrolam essas atividades, iniciamos explicando que são formações que acontecem em momentos diferentes e possuem características próprias. O ponto comum entre as duas formações é a capacitação relacional do professor com a criança. Nesse sentido, vamos deter-nos na formação pessoal, e seus reflexos na formação pedagógica.

A formação pessoal se situa no rol das práticas corporais alternativas e visa, prioritariamente, ao autoconhecimento do adulto, pela via corporal. Aucouturier (1986) ajuda nessa definição, classificando-a como terceira via de formação para psicomotricistas. Essa vertente é totalmente inovadora em se tratando de professores que trabalham em escolas ou creches e jardins de infância.

A formação pessoal do adulto se processa pela via corporal, são sessões práticas que oportunizam vivenciar situações lúdicas, dinâmicas e de sensibilização. Aucouturier (1986) estabelece um tempo de até 3 a 4 horas de desenvolvimento dessas sessões. Quanto à sua estrutura, são demarcados três momentos distintos:

*rito de entrada;

*desenvolvimento da sessão;

*rito de saída.

O rito de entrada introduz a sessão, prepara a atividade principal, é o momento de reunir o grupo em círculo, livrar as roupas mais pesadas ou ainda os calçados e dar as palavras iniciais sobre a atividade a ser desenvolvida. Na sequência, a sessão são as atividades em si, são pautas orientadas pelo formador, devendo ser as mais diversas, buscando justamente potencializar e sensibilizar o lúdico, favorecendo aos participantes que voltem a brincar. Outro momento da atividade é o de sensibilização, podendo ser individual, em duplas ou ainda em grupo, seja de contato corporal direto ou através de objeto mediador. Finalmente, o rito de saída reúne novamente o grupo. É realizado em círculo, a tônica central é a verbalização pessoal no grupo, evitando ao máximo emitir juízo sobre os colegas. Esse momento é compreendido como processo, uma vez que, no início, as pessoas apresentam grande dificuldade para falar de si, e, quando começam, é porque a formação inicia a atingir um de seus objetivos.

As sessões são realizadas em grupo sob a orientação do formador. O objetivo dessas práticas é proporcionar uma análise pessoal, reflexiva da atuação corporal. Significa perceber o movimento no nível da tonicidade, gestualidade e expressividade corporal, com diversos objetos e situações. Também apurar as relações pessoais, seja com o grupo, com o outro e ainda consigo mesmo.

Lapierre (1984) explica que a formação pessoal tem por objetivo tornar a pessoa o mais consciente possível da própria problemática, para não projetá-la na relação e que seja capaz, de outra parte, de analisar a problemática da criança e saber intervir conscientemente. Biagini (1988) estende a formação pessoal para a forma de ser e também de compreender o que lhe rodeia dizendo que

"só pode haver mudança na ação profissional se houver primeiro mudança no nível pessoal. O ser humano é uno, inteiro e global." (p.20)

Nesses termos, justifica-se o fato de estarmos introduzindo a formação pessoal no curso de magistério por dois motivos, que são unidos por afinidades: o primeiro se explica pela dimensão humanística que alicerça essa formação de professores, que considera a to-

Já o terceiro grupo, exemplificado pelo teórico Koffka, prediz que o desenvolvimento é a interação entre maturação e aprendizagem, transferidos ao nível geral.

talidade do ser humano nas ações e comportamentos. O segundo motivo deve ser entendido como seqüência do primeiro, uma vez que essa formação capacita uma comunicação de qualidade relacional entre o professor e a criança, principalmente quando fazemos referências ao ambiente lúdico-educativo.

2. A AÇÃO-REFLEXÃO METODOLÓGICA DA FORMAÇÃO PESSOAL

Quando se iniciou os trabalhos de formação pessoal, com os estudantes para professores, tivemos algumas dúvidas quanto à exeqüibilidade do projeto. Desde a forma de conseguir desenvolver as sessões, observar, acompanhar o desenvolvimento e evolução dos praticantes, até o fato de verificar como os objetivos e finalidades seriam compreendidos pelos praticantes.

Ao mesmo tempo que estávamos cientes da importância do processo de formação também tínhamos claras as limitações e dificuldades, dadas pelo fato de ser um projeto inovador e principalmente por mexer internamente com os praticantes. Provocar situações de desconforto ou prazer corporal, situações de escuta do próprio corpo e do corpo do outro, atividades que buscam o contato e exploração corporal através de diversos materiais, no grupo, com o outro e ainda consigo mesmo, necessitam de segurança e confiança da parte de quem está dirigindo os trabalhos, para não acontecer de os objetivos virarem às avessas e a formação se acabar.

Nesse sentido, temos plena consciência das limitações, pois participam do estudo 26 adolescentes do terceiro ano do curso de magistério, sendo 11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, as idades variando entre 16 e 20 anos.

Na forma de estruturar a composição das sessões de formação pessoal, levou-se em consideração os seguintes aspectos funcionais: locais adequados para prática corporal, tempo de duração disponível, materiais utilizados, princípios metodológicos e estratégias para atender as evoluções e dificuldades individuais de cada praticante.

Primeiramente, os locais selecionados para as sessões levaram em consideração os critérios de espaço para a prática corporal de um grupo com 26 pessoas. O silêncio e certa privacidade do ambiente, condições do piso, para contato com o solo, atividades de relaxamento e sensibilização corporal. Sendo assim, os locais escolhidos foram a quadra do ginásio, a pracinha do pátio externo, o salãozinho do prédio do juvenato e o salão de festas da escola. Os dois últimos são mais utilizados pela privacidade que dão ao desenvolvimento das práticas que exigem concentração.

Quanto ao tempo, as sessões não podem ultrapassar o tempo total de 50 minutos, duração de um período de aula de Educação Física regular. Como há dois períodos semanais, organizamos um período para as sessões práticas de formação pessoal e outro destinado ao reforço teórico-pedagógico do processo formativo levado a cabo. Com esse tempo, há o cuidado para organizar e distribuir os tempos necessários a cada momento da sessão que são a preparação (ritual de entrada), desenvolvimento das pautas (sessão propriamente dita) e a verbalização do grupo (ritual de saída).

Evidente que não são as condições ideais propostas por Aucouturier (1986), mas procurar conseguir ajustar às condições do contexto disponível. Assim procuramos desenvolver a parte central dentro do tempo médio de 30 minutos, com 5 minutos para o início e 15 minutos para o momento final em grupo. Optamos por essa estratégia de distribuição do tempo tomando o cuidado de deixar espaço maior no final da sessão, porque é o momento da verbalização em grupo e necessita ser bem desenvolvido, com um tempo destinado para que os praticantes falem dos seus sentimentos e a sua ótica da vivência realizada. É importante acrescentar que no momento final, a pauta é para falar de si, evitando ao máximo julgamento de mérito de outros, por isso se justifica um determinado tempo, para criar o exercício de falar aos outros da própria individualidade.

Inicialmente, tivemos o cuidado de desenvolver, paralelamente ao conteúdo teórico e pedagógico, os pressupostos da formação pessoal, como forma de situar os praticantes no processo. Também para deixar claro os

**O silêncio e certa
privacidade do
ambiente, condições
do piso, para
contato com o solo,
atividades de rela-
xamento e
sensibilização
corporal.**

objetivos dessa vertente. Alguns princípios metodológicos norteadores que elaboramos auxiliam a compor a seqüência, o conteúdo e as finalidades das sessões práticas como:

a) princípio da progressividade, respectivo aos aspectos práticos de contato corporal na relação com o outro, de autonomia e criatividade pessoal na expressão tônico-gestual e verbal;

b) princípio da diversidade, respectivo a potencializar situações e vivências diferenciadas, através de materiais e atividades alternativas;

c) princípio da complexidade, respectivo a desenvolver práticas com situações e atividades de maior concentração e atenção pessoal, voltada para si e aos outros, através de pautas, ora extensas e continuadas, ora objetivas e breves.

Com a ajuda e análise dos aspectos funcionais, realizamos o cronograma com 16 vivências que é o que segue:

1) vivências com bolinhas de tênis; data: 12/03/97; local: quadra do ginásio;

2) vivências de contato corporal a partir das costas, individual, com o solo, com o outro; data: 19/03/97; local: quadra do ginásio;

3) vivência de observação e atuação de si e do outro; material: bolas, bastões, cordas e cubos de espuma; data: 03/04/97; local: quadra do ginásio;

4) vivências com cordas de trilhar; data: 10/04/97; local: quadra do ginásio;

5) vivências de contato corporal com o outro através de um objeto mediador; data: 17/04/97; local: salãozinho do prédio do juvenato;

6) vivências com máscaras I; material: tintas coloridas para o rosto; data: 08/05/97; local: salãozinho do prédio do juvenato;

7) vivências com bastões; data: 22/05/97; local: salão de festas da escola;

8) vivências de diálogo tônico, em du-

plas e em grupo; data: 05/06/97; local: salão de festas da escola;

9) vivência de prática oriental: *kundalini*; data: 12/06/97; local: salãozinho do prédio do juvenato;

10) vivências de rolamento corporal com cubos de espuma; data: 19/06/97; local: salão de festas da escola;

11) vivências com máscaras II; data: 10/07/97; local: salãozinho do prédio do juvenato;

12) vivências de jogos livres, individual (brincar sozinho), com material alternativo (bolinhas de tênis e cubos de espuma), data: 14/08/97; local: quadra do ginásio;

13) vivências de jogos livres em duplas sem o auxílio da visão; material: cordas, arcos, bolas, cubos de espuma e bastões; data: 21/08/97; local: quadra do ginásio;

14) vivências de jogos livres em duplas com o auxílio da visão; material: cordas, arcos, cubos de espuma, bolas e bastões; data: 03/09/97;

15) vivências de guiar e ser guiado; data: 03/10/97; local: pracinha do pátio externo da escola;

16) vivências de prática oriental: *Nataraj*; data: 17/10/97; local: salãozinho do prédio do juvenato.

Como forma de acompanhamento do desenvolvimento das sessões e evolução dos praticantes, oportunizamos um momento final nas sessões para que, em grupo, falassem dos sentimentos e percepções pessoais referentes à vivência. Nesse momento, ora realizamos registros, escrevendo suas impressões, ora gravamos em fita cassete.

Também recebemos como retorno dos praticantes um memorial descritivo com impressões pessoais. Esse instrumento é de grande valor, pois todos o realizam. Uma coisa é falar para o grupo, pois aí nem todos falam e se o fazem procuram cuidar do que dizem. Outra coisa significa escrever, pois, nesse sen-

Quanto ao tempo, as sessões não podem ultrapassar o tempo total de 50 minutos, duração de um período de aula de Educação Física regular.

tido, somente o professor e o aluno sabem o que foi escrito. O fato de escrever facilita, para alguns, colocar no papel as impressões pessoais, pois articulam melhor as idéias. O memorial descritivo ainda favorece análise e reflexão pessoal da vivência realizada, pois ao escrever refletem sobre a ação corporal desenvolvida desde os objetos, com os colegas até mesmo sozinho.

A partir das leituras dos memoriais descritivos que são entregues e confrontados com as observações e registros que realizamos, podemos articular algumas categorizações das evidências dos comportamentos que os praticantes demonstram em formação pessoal.

2.1. Reflexionar o comportamento corporal em formação pessoal

De acordo com a metodologia proposta para o desenvolvimento das sessões de formação pessoal, a intenção é provocar aos praticantes situações e vivências inovadoras através do corpo, em contato com os colegas ou sozinho, com diferentes objetos e ambientes. A diversificação desses componentes é a âncora dessa formação, pois possibilita aos praticantes uma auto-reflexão e análise do gesto espontâneo. Significa refletir o movimento natural, deixando emergir as emoções, sensibilidades, desejos e demandas, ou seja, as inibições, permissões e não permissões do corpo, os tabus, preconceitos, dificuldades, criatividade, facilidades e outros elementos que refletem no gesto corporal, indicadores do comportamento pessoal.

Nesse sentido, a reflexão da ação corporal que realizam os praticantes acontece em dois momentos distintos. Primeiramente no grupo, em seguida da vivência realizada, quando a pauta principal é falar de si para os outros, ou seja, expor seus sentimentos respectivos ao próprio comportamento na sessão. Nesse momento, os praticantes sentam em círculo e dizem o que se permitem dizer ao grupo, bem como escutam os relatos de seus pares.

Outro momento de reflexão é descritivo; através dos memoriais os praticantes o realizam posteriormente à sessão e em local tran-

qüilo. A palavra ou o registro dos protagonistas são fontes pessoais, elementos que, triangulados com outros instrumentos, validam as interpretações que daí são estudadas.

Com base nesse instrumento de análise, estudamos 14, evidências que o grupo de praticantes vem fornecendo através da entrega sistemática dos memoriais descritivos de cada vivência realizada. São as seguintes:

- 1) recordações pessoais;
- 2) investimento corporal em outra pessoa ou no grupo;
- 3) simbolismo, fantasia e imaginação;
- 4) sentimento de desconforto e conforto corporal;
- 5) desejos ambivalentes, com duplo sentido ou origem;
- 6) criatividade e autonomia;
- 7) propriocepção e percepção tônica do outro;
- 8) dificuldade ou facilidade de brincar sozinho;
- 9) preocupação e/ou despreocupação com o outro;
- 10) compreensão e sentimento lúdico dos praticantes;
- 11) importância da sensibilização final;
- 12) verbalização e prazer na atividade;
- 13) segurança para expor ao grupo os sentimentos pessoais;
- 14) relação verificada entre um e outro memorial.

Não cabe, nesse artigo desenvolver e analisar todas as categorias apresentadas, também não há preocupação em ordená-las na forma de apresentá-las. A intenção é simples, trata

O fato de escrever facilita, para alguns, colocar no papel as impressões pessoais, pois articulam melhor as idéias.

de clarear a relação entre o movimento humano e o autoconhecimento pessoal.

Assim, vamos abordar três categorias refletindo-as sucintamente. A primeira categoria diz respeito às recordações pessoais, seja da infância ou acontecimentos mais recentes. Alguns relatos que selecionamos dizem o seguinte:

"Em seguida da atividade que dançamos, senti em uma posição confortável, dobrei e cruzei as pernas, interessante que nesse momento lembrei-me que era posição que sentava quando criança." (12/06 - Kundalini; M-08)

"Quando realizava rolamentos nos colchões, lembrei-me que fazia tempo que não virava cambalhotas, aproveitei para tirar os atrasados, foi como se eu tivesse voltado no tempo." (19/06 - Rolamentos corporais; M-09)

"Enquanto brincava de lutinha, vieram lembranças do meu ex-namorado, que foi com quem realizava e aprendia artes marciais." (22/05 - Vivência dos bastões; M-05)

"Não sabia o que fazer, porque é sem graça brincar sozinha, creio que essa sensação aflora em mim porque até os cinco anos de idade eu era uma criança solitária, vindo a brincar com outras crianças somente no colégio." (22/05; Vivência dos bastões; M-08)

Segundo os relatos dos praticantes, percebe-se que os momentos lúdicos trazem recordações, ora lembram de atividades que costumavam realizar quando criança, os problemas ou mesmo recordações agradáveis, ora trazem à tona recordações recentes. Demonstra ainda que as atividades realizadas pelos praticantes remonta situações passadas e que servem de reflexão pessoal, elemento que auxilia quando estão em contato com as crianças nas atividades pedagógicas.

Outra categoria faz referências ao conteúdo simbólico implícito nas atuações dos praticantes nas sessões de formação pessoal. Nesse momento, cabe fazer um comentário sobre o componente simbólico. Piaget (1975) circunscreve a atividade simbólica a um período determinado da infância, prediz que as crianças, ao adquirirem a capacidade de falar (fala egocêntrica), conseguem expressar o simbólico que é a expressão interna, imaginária.

Já Vygotski (1984) afirma que existe símbolo quando há componente imaginário, o faz de conta, não estabelecendo faixa etária determinante. Nesse sentido, concordamos com Vygotski, pois os adultos também se utilizam da imaginação, da fantasia quando se expressam corporalmente nas sessões que participam. Os argumentos que os participantes descrevem auxiliam a confirmar o que dizemos:

"Ao escutar o corpo não consegui, pois estava nas nuvens, viajando em mundo distante, com paisagens lindas, foi quando coloquei pessoas nesse meu pensamento que estava maravilhoso." (12/06; Kundalini; M-05)

"Quando balançava o corpo, imaginei estar em alguns ritos que são usados na expulsão dos demônios em alguma seita primitiva." (12/06; Kundalini; M-06)

"Quando estava sendo conduzido encima dos bastões, senti-me como um príncipe sendo levado por soldados." (22/05; vivência dos bastões; M-09)

Ao mesmo tempo que concordamos com Lapierre (1988) que afirma não haver ato gratuito, toda ação possui um significado profundo, não podemos concordar que todo o ato é simbólico. Segundo Mauss (1974), a técnica corporal é uma herança cultural e está inscrita no comportamento corporal, assim podemos pensar que de um lado há gestos técnicos e que por outro lado também há os gestos simbólicos, cabe decodificar quando estão juntos e quando estão separados.

Considerando esse aspecto, o componente simbólico é expresso e refletido pelo praticante em formação pessoal. Assim, pode ter referências pessoais para conseguir interpretá-lo com as crianças, bem como desfrutar da própria imaginação. Ter discernimento do que é real e o que é imaginário significa ter saúde mental, pois possui conhecimento de até onde se pode imaginar e até onde se pode atuar concretamente.

Consideramos ainda, segundo os depoimentos dos praticantes, que todo o imaginário simbólico é um desfrute pessoal, pois está voltado para situações de prazer, que lhe traz alegria ou posição de destaque como a do

Outro momento de reflexão é descritivo; através dos memoriais os praticantes o realizam posteriormente à sessão e em local tranqüilo.

"príncipe" citada anteriormente. Aspecto importante, pois pode-se dizer que o adulto que se deixa imaginar desfruta do próprio pensamento na ação corporal, é uma pessoa que está de bem consigo mesma, aberta e envolvida com o que realiza. Nesse sentido, é um professor que pode vir a interagir com as crianças com boa disponibilidade corporal, menos tenso, mais voltado para criança e, finalmente, reconhecedor do valor do jogo simbólico, tanto para si, como para evoluir as crianças.

A terceira categoria descreve o desconforto corporal dos praticantes. Vem em contrapartida ao desfrute simbólico que acabamos de desenvolver, mas, ao mesmo tempo que fornece elementos antagônicos, esses servem de reforço, sinalizam situações em que prevalece o prazer corporal e situações em que predomina o desconforto pessoal.

É importante assinalar que essa categoria de sentimento pessoal se apresenta diversificada nos comportamentos pessoais. Enquanto que em alguns se verifica um progresso quanto ao desconforto corporal que passam, para outros varia conforme o tipo de sessão. Também é verdade que há os praticantes que dizem estar bem todo o tempo, mas que em seguida se contradizem escrevendo dificuldades e ansiedades que passaram, ainda há os que realmente sentem-se bem e os que permanentemente se encontram em desconforto corporal.

Nesse sentido, algumas descrições que evidenciam esse pensamento dizem o seguinte:

"Enquanto balançava o corpo, não conseguia harmonizar movimentos com o ritmo da música. Em alguns momentos, sentia-me angustiada, pensando que talvez já estivesse na hora de tirar as vendas. Levantei minha venda 03 vezes! Puxa! Eu nunca havia feito isto, mas realmente hoje estava estranho, parecia que o tempo demorava a passar." (12/06; Kundalini; M-01)

Enquanto esse relato fala de um desconforto que se prolonga no decorrer de uma atividade, outro relato conta uma superação pessoal em um momento de desconforto inicial:

"Senti-me exigido por mim a executar uma atividade que me deixa inibido. A consciência fir-

me de que com as vendas ninguém iria me observar e que deveria concentrar-me em mim mesmo tornou a atividade mais tranqüila, ao passo que na seqüência consegui tornar-me atento aos movimentos que vinham espontaneamente do corpo, sem esforço." (12/06; Kundalini; M-20)

Segundo a descrição do praticante, fica claro que o desconforto corporal é uma barreira para toda e qualquer sensibilidade. No momento em que se consegue soltar o corpo e sentir-se à vontade, a sensibilidade e a percepção afloram, possibilita por si só um desfrute do momento, ao contrário da ansiedade e angústia que somente desejam que o tempo passe o mais rapidamente possível.

O desconforto corporal também pode ser expressado por dúvidas e inseguranças que assaltam os praticantes durante a realização de determinadas atividades. O relato que segue aconteceu na vivência das máscaras. Como o grupo estava em número ímpar, houve a necessidade de formar um trio, sendo que quem pintava deveria desdobrar-se com duas pinturas simultâneas. O relato de um praticante auxilia a clarear essa forma de desconforto pessoal:

"Quando minha colega deixava de pintar o meu rosto para pintar o rosto do outro colega, eu pensava: em qual dos dois será que ela está caprichando mais? Será que ela está zombando de mim através do desenho? Foram coisas que se passaram em minha cabeça enquanto recebia a pintura no rosto". (08/05; Vivência das máscaras I; M-02)

Dessa forma, pode-se perceber que o desconforto não emerge apenas de inibição ou dificuldade na realização de atividades, também aflora da desconfiança das ações realizadas por colegas.

Analisar o desconforto corporal significa estar atento às próprias dificuldades. Saber que há situações que afloram fragilidades pessoais. Ter consciência e clareza desses elementos possibilita um domínio sobre as mesmas, o que facilita sua elaboração ou encontrar mecanismos internos que as enfraqueça.

Na relação com as crianças, o domínio das dificuldades pessoais possibilita um olhar mais atento à ação do grupo de crianças. Pos-

Piaget (1975) circunscreve a atividade simbólica a um período determinado da infância, prediz que as crianças, ao adquirirem a capacidade de falar (fala egocêntrica), conseguem expressar o simbólico que é a expressão interna, imaginária.

sibilita reflexão da postura que está sendo tomada, tanto pessoal como das crianças. Todos esses elementos favorecem uma relação coerente entre o professor e as crianças nas atividades lúdicas, diminui os riscos e amplia as evoluções das crianças. O fato de as crianças perceberem coerência e menos ambigüidade na postura do professor lhes transmite segurança desde a realização de suas produções até as inter-relações que estabelecem com os mais variados coleguinhas.

Ao refletir essas categorias, pode-se observar que o movimento humano não está dissociado do pensamento, mas ao contrário, enquanto nos movimentamos, estamos constantemente mexendo com sentimentos e emoções. Ora, sabendo que as emoções são fortes elementos de motivação e trazem consigo elementos para o conhecimento pessoal, então prever momentos para conversar, refletir e mesmo escrever o que se passou em aula se constitui em situação de crescimento pedagógico e pessoal.

Também sabemos que analisar três categorias ilustra uma pequenina parcela das discussões e interpretações que se podem desenvolver. Por outro lado, tem-se a certeza de que a preparação dos estudantes para professores atuarem com crianças deve ser refletida em profundidade, significa estar com um olhar atento sobre a própria formação. Os reflexos da formação pessoal são evidenciados no contato lúdico com as crianças. Os estudantes para professores afirmam essas questões, quando deixam claro que a disponibilidade corporal, a criatividade, o despreendimento, resgate lúdico, a sensibilização pessoal, entre outras, os deixam menos angustiados nas práticas com as crianças. Sendo que a tônica central dessas reflexões parece ser a tomada de consciência, para que em práticas desse gênero o professor nunca estará "formado" na plena concepção dessa palavra. Os grupos de crianças sempre serão os mais variados e complexos com situações que beiram verdadeiros paradoxos.

O fato que deve ser ressaltado é saber que, para tratar dos assuntos humanos, paradigma da complexidade de Morin (1990), a formação de professores deve ser de caráter permanente, significa saber que o conhecimen-

to não se esgota e que essa busca é o elemento que o faz ser professor.

3. REFLEXÕES FINAIS

Enquanto desenvolvemos este artigo, que é produto de um projeto de dissertação de mestrado que está sendo levado a cabo, viemos refletindo constantemente a forma como vem sendo desenhado, bem como os elementos informativos que vem produzindo em seu desenrolar.

A reflexão que se desenvolve está voltada à forma como os estudantes para professores foram assimilando o processo de formação que estão, até a corrente data, recebendo. Um aspecto que ilustra este comentário é a palavra de um dos estudantes, em entrevista concedida, na qual diz o seguinte:

"A Educação Física voltada para práticas corporais e também atividades pedagógicas com crianças, para mim, foi totalmente nova, diferente do normal que são os esportes e atividades de corrida. Não esperava que fosse dessa maneira, mas creio que assim consegui aprender alguma coisa sobre mim e as crianças." (07/11; entrevista formal)

A informação que o estudante fornece através dessa análise pessoal sobre o seu desenvolvimento nas práticas de formação pessoal e pedagógica reflete, de um lado, a perspectiva inicial que é enfocada a Educação Física e, por outro lado, a mudança de foco voltada para aspectos formativos, objetivando competência relacional com as crianças que vai sendo assimilada e construída internamente.

As limitações, como pouco embasamento teórico inicial e distorções na compreensão da prática corporal, que inicialmente tínhamos como certo por tratar-se de estudantes do ensino médio, pouco a pouco foram-se desfazendo, pois o grupo de estudantes demonstrou em seus comentários e reflexões pessoais, uma boa assimilação e alguns, a preocupação inesgotável com a continuidade do processo formativo que vem recebendo.

Considerando que a abordagem teórica, situada no paradigma interacionista de Vy-

É importante assinalar que essa categoria de sentimento pessoal se apresenta diversificada nos comportamentos pessoais.

gotski, necessita de competência nas relações estabelecidas com as crianças para desencadear aprendizagem e desenvolvimento, então o processo formativo só poderia encaminhar-se por vivências concretas que provocassem a análise em formação pessoal e pedagógica com as crianças.

Segundo Negrine (1995), para tratar com crianças, cujo comportamento em ambiente lúdico favorece o aparecimento de diversos comportamentos expressos, seja por meio de exercícios e principalmente jogos simbólicos, situações imaginárias ou de revivenciamento de recordações significativas, o professor deve estar apto à poder ajudá-la. A ajuda enfatizada aqui não significa estar a serviço, mas conseguir realizar uma leitura clara da demanda da criança. Por esse motivo, não basta potencializar o movimento sensório-motriz ou mesmo o simbólico. Deve-se estar preparado para intervir no núcleo do jogo da criança que é o significante motivado, ou a necessidade que a impele a realizar ações.

Refletir o movimento humano nesse nível significa considerá-lo uma totalidade, fora dos dualismos que o reduzem a um ou outro segmento, interessante somente para uma organização didática da atuação de professores. Sobre esse assunto, Coll (1995) sinaliza que a compreensão didática do adulto quase nunca está de acordo com a compreensão das crianças.

O fato de estudar o comportamento dos professores em formação pessoal e pedagógica com as crianças significa buscar subsídios tanto para auxiliar a relação entre professor e criança em atividades lúdicas, como também para compreender como se processa essa formação. Compreender que a caminho de uma formação e, igual às crianças quando aprendem, os estudantes para professores também possuem uma pré-história, a bagagem anterior, que trazem às vivências que realizam. É entender que cada pessoa, criança ou adulto, possuem tempo próprio que deve ser respeitado e evoluído.

Conseguir decodificar o comportamento atual dos professores, seja entre os iguais ou com as crianças é possibilitar uma constru-

ção e reconstrução dialética no curso do desenvolvimento formativo. É comunicar aos professores que refletir constantemente a prática que realizam compõe a formação permanente. Por conseguinte, exercitar a reflexão do comportamento motriz também entre as crianças se constitui em importante processo de aprendizagem e tomada de consciência das ações realizadas. A reflexão do movimento seja no grupo ou individualmente é uma das âncoras do processo pedagógico.

Nesse ponto, configura-se a importância dos memoriais, das verbalizações das vivências realizadas no grupo de professores, também da atuação e a reflexão pessoal descritiva, após as aulas com as crianças. Todas essas estratégias utilizadas possibilitam a atuação profissional consciente e coerente consigo mesmo. Elementos significativos para que a criança tenha no professor o continente para evoluir em independência e autonomia.

Enfim, a capacitação de professores que interagem com crianças é digna de atenção e conhecimento em profundidade, não basta somente desenvolver alicerces teóricos, a prática que realizam os professores também deve ser interpretada e refletida. A harmonia entre teoria e prática deve ser estabelecida simultaneamente, para que o exercício de reflexão da atuação pessoal se constitua em componente determinante para a melhoria das relações entre professores e crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUCOUTURIER, Bernard & cols. A prática psicomotora: educação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BIAGINI, Angela. Que jogo jogamos? In: III Congresso Brasileiro e I Seminário Internacional de psicomotricidade. Psicomotricidade: seu objeto, seu espaço, seu tempo. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1988.
- COLL, César S. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DEL RIO, Pablo & Cols. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In COLL, César. PALÁCIOS, Jesus & MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia e educação. v.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.79-104.
- LAPIERRE, André & AUCOUTURIER Bernard. Fantasmas corporais e prática psicomotora. São Paulo: Manole, 1984.

O desconforto corporal também pode ser expressado por dúvidas e inseguranças que assaltam os praticantes durante a realização de determinadas atividades.

- MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. v.2. São Paulo: E.P.U. Editora pedagógica universitária Ltda., Edusp, 1974.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Publicações do Instituto Piaget, 1990.
- NEGRINE, Airton da S. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Psicometricidade: alternativas pedagógicas. v.3. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.
- _____. Memorial descritivo: instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. Polígrafo do curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre: UFRGS, 1997, 04 páginas.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- VYGOTSKI, Lev S. & LURIA, Alexander R. A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R. & LEONTIEV, N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

UNITERMOS

Formação pessoal; relação professor-criança e atividade lúdica.

**Atos Prinz Falkenbach é professor de educação física e mestrando em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS.*

O fato de estudar o comportamento dos professores em formação pessoal e pedagógica com as crianças significa buscar subsídios tanto para auxiliar a relação entre professor e criança em atividades lúdicas, como também para compreender como se processa essa formação.