

ANA PAULA ROMERO BACRI

**INFLUÊNCIAS DOS BLOQUEIOS CORPORAIS NA
EDUCAÇÃO.**

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
2005

ANA PAULA ROMERO BACRI

**INFLUÊNCIAS DOS BLOQUEIOS CORPORAIS NA
EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Veranilda Soares Mota.

UBERLÂNDIA - MG
2005

B131i Bacri, Ana Paula Romero, 1974-
Influência dos bloqueios corporais na educação / Ana
Paula Romero Bacri. - Uberlândia, 2005.
115f.
Orientador: Maria Veranilda Soares Mota.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia educacional - Teses. 2. Reich, Wilhelm, 1987-
1957 - Te-
ses. 3. Ensino fundamental - Teses. I. Mota, Maria Veranilda
Soares. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37.015.3 (043.3)

ANA PAULA ROMERO BACRI

Influência dos Bloqueios Corporais na Educação.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Veranilda Soares Mota.

Banca Examinadora:

Uberlândia. 01 de Julho de 2005.

PROFESSORA DRA. MARIA VERANILDA SOARES MOTA
Orientadora

PROFESSORA DRA. SARA QUENZER MATTHIESEN

PROFESSORA DRA. MYRTEZ DIAS DA CUNHA

À memória de minha mãe, pelo
constante apoio cujas palavras
de incentivo e encorajamento,
ainda, ecoam em minha alma.

AGRADECIMENTOS

À Deus por todo cuidado e proteção com o qual presenteou esta humilde filha, colocando em seu caminho as pessoas mais valorosas.

Aos meus pais, Usman e Miriam, que sempre acreditaram em mim e me estimularam a continuar buscando cada vez mais. A postura destes dois seres forjou a base sobre a qual construí o meu viver. Obrigada por seu amor.

Aos meus irmãos, Usman e Michelle, cujo amor é a mais sublime prova da existência divina. Sua paciência e companheirismo foram de suma importância para chegar até aqui.

À minha orientadora Maria Veranilda, mais do que uma doutora em educação é uma doutora na arte de cuidar do outro promovendo o seu crescimento.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa sobre o Corpo: Valéria, Leonice, Márcia Moysés, Daniela, Terezinha e Ângela. Cada uma a seu jeito faz parte desta história e contribuíram com este trabalho.

À minha terapeuta Márcia, cujo trabalho, dedicação e carinho muito me são especiais.

À minha amiga Cláudia Valéria, cuja amizade e carinho foram peças fundamentais para a concretização deste feito.

À Gerson por trilhar parte desta história comigo, contribuindo, apoiando, incentivando...

À equipe de professores do programa de pós-graduação em educação, por seus ensinamentos e conselhos, os quais são verdadeiros tesouros.

Aos secretários do curso, Jesus e Jaimes, cujas orientações e atenções facilitaram-me o caminhar pelas exigências burocráticas.

À todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

TOCANDO EM FRENTE

(Almir Sater/Renato Teixeira)

Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei

Conhecer as manhas e manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
Ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada
Eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas e manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora um dia
A gente chega
E o outro vai embora
Cada um de nós
Compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
de ser feliz

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo discutir a relação pedagógica professor-aluno como potencializadora dos bloqueios corporais, e desta forma influenciando na aprendizagem das crianças. Para tal utiliza-se como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, tendo como referencial de bases as obras: 'Análise do Caráter', 'Criança do Futuro' e 'Assassinato de Cristo' de Wilhelm Reich, a partir destas obras buscamos as contribuições reichianas para educação. Na discussão realizada adotamos os conceitos de couraça muscular e processo de encouraçamento para delinear os possíveis efeitos de encouraçamento muscular crônico e procuramos inter-relacionar com os acontecimentos pedagógicos. Inicialmente, discute-se a questão do corpo fora da escola, abordando a contraposição existente entre a vivacidade do corpo da criança quando esta se encontra em atividades fora da sala e com a passividade e aspecto de espera quando em sala de aula. Percebe-se que o pensamento de Wilhelm Reich muito tem a contribuir neste sentido para ofertar aos educadores maiores condições de vivacidade também dentro de sala de aula. A discussão sobre couraça muscular e processo de encouraçamento nos ambientes educacionais se faz pertinente pois os educadores conscientes deste processo podem atuar de maneira profilática, viabilizando um processo de educação cujo contato entre professor e aluno se dá de maneira livre, fluindo tranqüilamente. Nesta perspectiva, dedicou-se atenção à explicitação destes dois conceitos. Em seguida realiza-se uma análise dos processos educacionais e a possível consolidação da couraça muscular oriundas da relação professor-alunos. Acredita-se ao final deste trabalho que o educador que é atento ao corpo da criança terá condições de suavizar os processos e efeitos do encouraçamento, uma vez que a ausência de um encourçar é feito quase impossível em nossa sociedade.

Palavra-chave: Educação, Reich e Bloqueios Corporais

ABSTRACT

To present dissertation it has as objective discusses the relationship pedagogic teacher-student as intensive of the corporal blockades, and this way influencing in the children's learning. For such it is used as methodological approach the bibliographical research, tends as reference of bases the works: ' Analysis of Character', ' Child of Future' and ' Murder of Christ' of Wilhelm Reich, starting from these works looked for the contributions reichianas for education. In the accomplished discussion we adopted the concepts of muscular armor and encorçamento process to delineate the possible effects of chronic muscular encorçamento and we tried to interrelate with the pedagogic events. Initially, the subject of the body is discussed out of the school, approaching the existent opposition among the vivacity of the child's body when this he/she is out in activities of the room and with the passivity and wait aspect when in class room. It is noticed that Wilhelm Reich's thought a lot has to contribute in this sense to present to the educators larger conditions of vivacity also inside of class room. The discussion on muscular armor and encorçamento process in the educational atmospheres is made pertinent because the educators conscious of this process can act of way prophylaxis, making possible an education process whose contact between teacher and student feels in a free way, flowing peacefully. In this perspective, it was devoted attention to the explication of these two concepts. Soon after it takes place an analysis of the educational processes and the possible consolidation of the muscular armor originating from of the relationship teacher-students. It is believed at the end of these work that the educator that is attentive to the child's body he/she will have conditions of softening the processes and effects of the encorçamento, once the absence of an encorçar is made almost impossible in our society.

Key word: Education, Reich and Corporal Blockades.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
O CORPO FORA E DENTRO DA ESCOLA	15
I – Relação Corpo e Mente: Marcas de uma História.....	18
II – Uma Análise do Corpo Infantil dentro do Espaço Escolar.....	32
COMPREENDENDO A DINÂMICA CORPORAL INFANTIL ATRAVÉS DO PENSAMENTO REICHIANO	38
I - A Jornada de Wilhelm Reich – Vida e Teoria	40
II - Reich na Academia: em Busca do Prazer na Educação.....	44
III - Couraça Muscular e sua Correspondente Couraça Psíquica.....	52
IV - Mapeamento Da Couraça Muscular – suporte para reconhecimento do corpo do aluno	62
CORPOS BLOQUEADOS, APRENDIZAGEM TRUNCADA.....	77
I - O Corpo Que Fala – O Corpo Que Aprende.....	78
II - Educação Rígida Consolida a Couraça.....	86
III - As Relações Pedagógicas e o Encorajamento Infantil.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
BIBLIOGRAFIA	111
ANEXO	117

INTRODUÇÃO

...cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história (Sant'anna, 2000, p. 50).

É inquietante observar durante o processo de escolarização das crianças, a ênfase no desenvolvimento das habilidades intelectuais. Geralmente, as atividades trabalhadas conduzem as crianças a um aperfeiçoamento de sua capacidade de utilização das funções cognitivas. Esta experiência nos faz pensar nas consequências de uma prática pedagógica que, para alcançar seus objetivos - a cognição -, submete o corpo dos discentes a uma mecanização e automatização de seus procedimentos funcionais, ou seja, domestica o corpo em termos de movimentos, atitudes e comportamentos eleitos pelos docentes, enquanto representantes do sistema educacional, como adequados ao sucesso da prática educativa.

Muitos educadores, para garantirem que os alunos incorporem o estilo acadêmico esperado, usualmente lançam mão do recurso da “disciplina”. Através dela, controlam os movimentos, os comportamentos e, em longo prazo, o “*modus operandi*” do pensamento dos estudantes também está condicionado.

No entanto, este não é um processo tranquilo, pois é natural ao ser humano lutar por sua individualidade, o que acaba por provocar diversos conflitos entre o corpo discente e docente da unidade de ensino. Na expectativa de gerenciar tais conflitos, nós, educadores em geral, utilizamos procedimentos punitivos para lidar com as posturas dos alunos que

são vistas como inadequadas pela escola, assim como fazemos uso de recompensas para aquelas consideradas como adequadas.

Neste contexto, é comum verificarmos na sala de aula uma combinação de trabalho intelectualizado com o estabelecimento de habilidades comportamentais socialmente aceitas. Por trabalho intelectual, entendemos o conjunto das estratégias de ensino: as atividades promovidas pelo educador para que a criança tenha contato com o conteúdo e o aprenda. E por habilidades comportamentais socialmente aceitas, nos referimos às atitudes e posturas das crianças, elencadas pelos docentes como as necessárias ao sucesso do ‘bom aluno’. Fraga, ao pesquisar sobre como os alunos de uma unidade de ensino tornam visíveis em si mesmos as normas estabelecidas, observa uma série de recomendações que, aos poucos, vão gerando um tipo padrão de aluno desejado. Desta forma, o autor aponta que:

... essas recomendações pareciam penetrar profundamente em alguns meninos e meninas, tornando-se uma espécie de mandamento de todo (a) bom (boa) aluno (a). Cada um do seu jeito buscava corresponder às premissas básicas do bom comportamento marcada em cada boletim escolar. No entanto, não se movimentava em obediência à autoridade circunstancial deste ou daquele professor, mas sim para responder a mais uma norma: inscrever sobre seus próprios corpos cada frase formulada (FRAGA, 2000, p. 45).

Frente a este contexto, muitos educadores adotam a postura de censurar, de repreender, bem como de estabelecer castigos e, até mesmo, retirar o ‘desordeiro’ da aula, ao mesmo tempo em que desenvolve sua atividade do dia. Isso faz com que a aula fique mesclada com momentos de controle da participação do aluno, por meio do cerceamento do movimento corporal deste. O corpo do aluno responde à motivação provocada pelo tipo de aula desenvolvida e, também, é impedido de se fazer presente, gerando um conflito para

o aluno, que é percebido como desconforto e desprazer com a aula e, às vezes, com o conteúdo trabalhado.

Assim, o corpo da criança é esquecido no momento da construção intelectual, mas, ao mesmo tempo, é lembrado no momento das normatizações das condutas desejadas. É essa dinâmica a motivação inicial deste trabalho que, a partir de vivências cotidianas no espaço escolar, nos impulsiona a compreender como se dão as práticas que, no processo pedagógico, bloqueiam o corpo do educando e, por conseguinte, interferem na sua aprendizagem.

Sabemos que esta questão, colocada de forma particular, por referir-se especificamente à escola, envolve questões maiores. Situações como as descritas são conseqüentes de posturas epistemológicas que, ao longo deste trabalho, procuraremos explicitar.

Tais preocupações se consolidam a partir do exercício da docência, como professora do ensino fundamental, ministrando a disciplina de Ciências e Biologia para jovens estudantes, com idades de 10 a 15 anos, desde de 1996. Na tentativa de tornar o conteúdo de Ciências algo prazeroso e portador de sentido para o estudante, desenvolvemos metodologias diversificadas ao longo da disciplina.

Numa destas atividades, procurando mesclar o conteúdo seqüenciado da Biologia com abordagens lúdicas de expressão corporal, usamos o teatro¹ como instrumento facilitador da aprendizagem. Por ser uma forma de expressão artística e lúdica, oportunizou uma re-leitura dos comportamentos e do potencial para o aprendizado das turmas

¹ Experiência desenvolvida numa escola de ensino público, numa turma do 3º ano do ensino médio noturno, do ano de 2001.

envolvidas, possibilitando um novo olhar sobre os meus alunos, pois, mesmo sendo velhos conhecidos, revelaram-se novos indivíduos com potencialidades até então ignoradas.

Durante as etapas do projeto, realizamos observações tendo o cuidado de registrar o desempenho e modo de ação dos alunos, desvelando habilidades e dificuldades dos estudantes até então desconhecidas, as quais foram perceptíveis por meio da expressão corporal.

Consideramos ser pertinente neste trabalho, apontar algumas constatações proporcionadas na experiência em destaque, por revelar o quanto a corporeidade dos alunos interfere no processo de desenvolvimento dos mesmos que, como já percebíamos, vai além dos processos cognitivos.

1. Os alunos com postura apática e desinteressada em relação ao formato convencional das aulas mostraram-se freqüentes e participativos nas aulas destinadas à elaboração e execução do projeto de teatro na disciplina de Biologia. Tornou-se notória uma maior compreensão do assunto por eles estudado, bem como a demonstração de envolvimento na atividade coletiva e habilidade para a sua construção.
2. Uma aluna que obtinha rendimento insuficiente nas atividades tradicionais, apesar de possuir uma boa capacidade de articulação oral e escrita de suas idéias e de demonstrar oralmente um conhecimento básico sobre as questões trabalhadas no semestre pelo programa curricular, sendo freqüente às aulas, não se envolvia nas atividades desenvolvidas em sala. Por conseqüência, as informações se tornaram fragmentadas, esporádicas e não representavam subsídios sólidos para a elaboração de respostas coerentes. Verificamos que esta aluna sentiu-se motivada e envolvida pela proposta de trabalho, revelando ser dinâmica e criativa.

3. Com relação a um aluno, considerado pelos professores e seus colegas de turma como “turista”, em virtude da baixa assiduidade às aulas, verificou-se que o grande número de ausências contribuiu para sua defasagem de conteúdo em relação aos outros estudantes, e desta forma, ele não conseguia expressar por meio da linguagem formal sua compreensão das discussões realizadas. No entanto, ao se expressar por intermédio da dramatização, este aluno demonstrou ser dedicado e interessado no trabalho e, o mais importante, sentiu prazer com aquilo que estava realizando e reaproximou-se da vivência escolar. É como diz Garcia (2002, p. 12), *mudou o clima da sala de aula, o prazer teve permissão para entrar e as possibilidades de prazer se ampliaram. Valorizadas no que já sabiam, as crianças foram encorajadas a aprender o que ainda não sabiam.*

Práticas como essas são capazes de estimular e liberar a criatividade e a ânsia pelo aprender inerente no espírito estudantil de nossos alunos, além de trabalhar as emoções como tensão, ansiedade e perfeccionismo, que dificultam ou mesmo emperram o bom andamento da relação pedagógica.

A partir destas inquietações e constatações preliminares é que surgiram algumas das questões inspiradoras e norteadoras deste trabalho, tais como: Quais são as posturas do professor frente às crianças? Que representação as posturas de expressão corporal do educador têm sobre as crianças? Como a criança lida com o sentimento experimentado ao se deparar com a postura do educador? Como os maneirismos automatizados dos educadores podem desencadear posturas e determinar escolhas de comportamento nos alunos a ponto de dificultar suas ações em atividades educativas e formadoras de autonomia e cidadania?

É neste movimento de reformulação profissional, no tocante à conduta de trabalho, que se dá meu reencontro com a academia, através do programa de Mestrado da

Universidade Federal de Uberlândia. A opção pelo mestrado em Educação é fruto do tipo de questionamento orientador da minha conduta profissional. Outros programas de mestrado, em área específica da Biologia, minha formação de base, não se mostravam consonantes com as inquietações afloradas. Era necessário um programa que discutisse a prática pedagógica e a relação do educador com o educando e, assim, o casamento com a Educação se fez inevitável.

O noivado foi longo, inicialmente, cursando algumas disciplinas como aluna especial, no ano de 2002 e, só no ano seguinte, concretizando o compromisso com o programa. Por esta ocasião, entre as disciplinas cursadas, destaco a disciplina “Corpo e Educação”, onde fui apresentada ao pensamento de Wilhelm Reich e, formalmente, à questão da corporalidade.

Conforme a disciplina corria e as leituras se alinhavavam, tomando forma e fazendo sentido, foi crescendo uma inquietação acerca do corpo da criança, imobilizado na sala de aula por imposição de uma concepção de conduta disciplinar escolar historicamente construída e passada aos educadores como questão natural através dos cursos de formação ou da prática profissional a qual tiveram acesso.

Wilhelm Reich² (2001, p. 56) afirma que:

A atitude não se deixa analisar tão facilmente como o sintoma, mas, em essência, pode-se remontar à origem tanto de uma como do outro e compreendê-los com base em pulsões e experiências. Enquanto o sintoma corresponde apenas a uma experiência definida ou a um desejo delimitado, o caráter, isto é, **o modo de existir específico de uma pessoa, representa uma expressão de todo o seu passado** (REICH, 2001, p.56, grifo nosso).

² Ao longo dos dois primeiros capítulos deste trabalho o referencial teórico reichiano será explicitado.

Somos, portanto, o resultado de nossas histórias, uma vez que nosso corpo traz em si as marcas das experiências vividas, marcas essas representadas pelas nossas expressões, pelos nossos gestos, por nossas posturas, por nossas reações frente às situações vivenciadas.

A história, própria de cada ser, vai se configurando em experiências e sensações específicas. O corpo passa a ser delineado por meio dessas vivências e do “como” o indivíduo lida com elas. É nesse caminhar de um ser histórico que traçamos nossa jornada, definindo prerrogativas e escolhas futuras. No corpo, está a história do indivíduo, neste contexto, Louro (2000) afirma:

Na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Na concepção de muitos, o corpo é ‘dado’ ao nascer; ele é um legado que carrega ‘naturalmente’ certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas ‘marcas’ distintivas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é ‘dado’, mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo ele adquire as ‘marcas’ da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos – ou de reconhecer a intervenção – irão variar conforme a perspectiva assumida (LOURO, 2000, p. 61).

Sendo distinto dos demais, o corpo revela do sujeito aquilo que lhe é único, reflexo de sua jornada que também é única. Ao longo da vida, o indivíduo vai se estruturando e se constituindo como sujeito de sua história. Nessa estruturação, ele absorve a cultura, os modos de ser e de fazer e as crenças, que lhe são passados por seus pares e incorporados. Não somente as características físicas são herdadas, também o são os valores morais, reguladores de conduta social. Assim, a cultura, na qual o indivíduo cresce e é educado assume um papel considerável na formação da personalidade, ou seja, na maneira da pessoa ser e agir corporalmente. Desta maneira, a unidade corpo, mente e emoção do

indivíduo é desvelada pela sua historicidade, através de um registro físico na sua corporalidade. Neste aspecto, o pensamento de Porter (1992) coaduna com o aqui exposto, no sentido de que:

chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores que unem a disciplina aos desejos, a polidez ao policiamento (PORTER, 1992, apud FRAGA, 2000, p. 103).

Percebemos em Reich (1983) uma crítica contundente aos sistemas de educação, aos quais as crianças estão submetidas. Para Reich (1983, p. 33), *as velhas escolas, que confiam no suposto de que os instintos negativos são inatos e devem ser refreados pela lei e punição, não oferecem nenhuma contribuição para a solução do problema da criança saudável*³.

É nesta perspectiva de historicidade registrada no corpo e de constituição do sujeito no e a partir de seu viver é que se deu nossa escolha pela temática: “Corpo e Educação”. Em que pese nossa formação inicial em Biologia, estamos sensíveis às questões referentes ao funcionamento dinâmico e interdependente do organismo, até porque trabalhamos na Educação. Afinal, no curso de minha história, fiz-me educadora.

Verificamos, ainda hoje, que a escola adota como padrão de conduta para os alunos, aqueles definidos por conveniências sociais, não considerando as necessidades dos educandos em formação. E, nesta perspectiva, Reich alerta para o papel que a escola tem assumido no cenário social:

³ Para Reich (1983) a criança saudável é aquela capaz de realizar a sua auto-regulação, ou seja, ela assimila as frustrações e as elabora internamente, evitando o desencadeamento de bloqueios musculares definitivos e posterior enrijecimento da couraça muscular.

A educação sempre serve aos objetivos do sistema social existente. Se esse sistema social está em desacordo com os interesses da criança, então a educação deve ignorar os interesses da criança. Deve, em suma, virar-se contra o seu próprio interesse, isto é, tornar-se infiel a si mesma e render-se abertamente, ou, hipocritamente, estabelecer o seu objetivo como sendo 'o bem-estar da criança' (REICH, 1987, p. 193-4).

As técnicas de controle disciplinares, verificadas na escola, são rígidas e provocam a docilização dos corpos e das mentes, tornando-os mais obedientes aos comandos dados e retirando a criticidade de alguns jovens (SOUZA, 2000). Com relação às conseqüências desta concepção, adotada e reproduzida pelas instituições de ensino, Reich (1987, p.297) alerta que: *Ensinar o povo a assumir uma atitude rígida e não-natural é um dos meios mais essenciais usados por um sistema social ditatorial para produzir, com a perda da vontade, organismos que funcionem automaticamente.*

Nesta percepção, podemos entender que, ainda hoje, a representação predominante de um profissional da educação competente é a de um professor que se mostra capaz de controlar a sua turma, mantendo-a “disciplinada”, ou seja, silenciosa e organizada dentro da disposição das carteiras enfileiradas das salas de aula. Tais práticas escolares de controle do corpo discente, tanto individual como coletivamente, ainda são percebidas hoje, em grande parte, nas unidades de ensino formal marcadas pela configuração histórica da profissão do professor, a qual contempla um processo de desvalorização profissional e descuido da formação e seduz os educadores a cederem às ordens do poder estatal e de mercado.

Isso significa que, cada vez mais, os educadores ficam submetidos a um controle burocrático que molda e enrijece sua conduta profissional. Sendo vigiados e controlados pelos órgãos gestores da Educação, é compreensível que reproduzam isso com seus alunos

e passem a vigiá-los e controlá-los, acreditando que, assim, eles chegarão aos resultados esperados pelos professores.

Em nome de cumprir com o programa curricular, dentro de um tempo determinado, que não necessariamente é o tempo de aprendizagem do aluno, os professores podem impor aos alunos procedimentos de estudo endurecedores e tolher, com isso, a espontaneidade e criatividade que são inerentes às crianças em idade escolar. Por procedimentos de estudo endurecedores, entende-se a prática escolar que engessa a vontade do aluno, limitando-o à simples repetição de fórmulas pré-estabelecidas e já consagrada.

Não pretendemos aqui, defender a idéia de que a escola seja um espaço apenas de castração, onde só cercea-se a naturalidade e a autonomia do aluno. Estamos cientes de que quaisquer generalizações não são benéficas a uma análise criteriosa e cuidadosa sobre os vários aspectos da educação. Percebemos que há uma multiplicidade de possibilidades de acontecimentos nas unidades escolares e, assim como há momentos de repressão, também há momentos de criação e de proximidade entre professores e alunos. Entretanto, é preocupação desta pesquisa, a prática pedagógica saturada pelos ranços autoritários de uma educação marcada pelo grande controle do corpo das crianças como maneira de disciplinar suas mentes e domesticar suas vontades.

Sendo também a escola um lugar onde as relações estabelecidas possuem grande significância para a criança e rica em situações de forte teor emocional e, portanto, capazes de endurecer e moldar os procedimentos infantis, reafirmamos a necessidade de se investigar as relações pedagógicas, tendo em vista práticas que bloqueiam o corpo e, conseqüentemente, interferem na aprendizagem das crianças. Acreditamos que as relações pedagógicas são potencializadoras do encorajamento infantil, através do que Reich

denomina de *técnica muscular de encorajamento*, conforme podemos verificar no trecho abaixo:

Certas expressões, habituais na educação pela boca de pais e mestres, retratam com exatidão o que aqui descrevi como técnica muscular de encorajamento. Uma das peças centrais da educação atual é o aprendizado do autocontrole. 'Quem quer ser homem deve dominar-se'. 'Não se deve deixar-se levar'. 'Não se deve demonstrar medo'. 'Cólera é falta de educação'. 'Uma criança decente senta-se quieta'. 'Não se deve demonstrar o que se sente'. 'Deve-se cerrar os dentes'. Essas frases, características da educação, inicialmente são repelidas pelas crianças, depois aceitas com relutância, laboradas e, por fim, exercitadas. Entortam-lhes – via de regra – a espinha da alma, quebram-lhes a vontade, destroem-lhes a vida interior, fazem delas bonecos bem educados (REICH, 1987, p. 297).

Foi com este olhar que desenvolvemos esta pesquisa. Intencionamos entender o processo de encorajamento do corpo da criança, tendo nossa experiência pedagógica como base das inquietações que nos impulsionavam a buscar explicações satisfatórias, o que encontramos na teoria reichiana. Entender como se dá a formação ou consolidação dos mecanismos de defesa na criança (os bloqueios musculares) através das relações de aprendizado na unidade de ensino, pode ser de suma importância para o professorado.

Como evidenciado nas explanações acima, consideramos que *uma das peças centrais da educação atual é o aprendizado do autocontrole* (Reich, 1987, p.297) e que o estabelecimento deste autocontrole implica em procedimentos encorajadores para a criança, fazendo-se necessário, portanto, buscar a compreensão dos mecanismos de encorajamento presentes no âmbito escolar.

É neste aspecto que acreditamos ser pertinente estudar e compreender melhor os aspectos da corporalidade na Educação, tendo a categoria *couraça muscular*, proposta por Reich, como conceito fundamental.

Centramos pois, este trabalho, na discussão do encorajamento desencadeado ou agravado por relações pedagógicas nas instituições escolares, o que nos impõe entender as seguintes questões:

- ✓ Como se dá a formação e a manutenção da couraça muscular em uma criança?
- ✓ Qual lugar as relações pedagógicas ocupam na solidificação destas couraças musculares ou defesas caracteriais?
- ✓ Como o professor pode identificar e transformar os bloqueios musculares na criança?

As idéias, inicialmente apontadas nesta introdução, foram organizadas em quatro capítulos, sendo que eles se apresentam da seguinte forma:

O primeiro capítulo – **O Corpo Fora e Dentro da Escola** –, procuramos sistematizar uma discussão que aponte para a necessidade de um novo olhar para a questão do corpo e defende a abordagem reichiana como aquela capaz de cobrir a amplitude necessária para uma reflexão mais integral do tema. Para tal feito, o capítulo foi subdividido em duas partes. Inicialmente, discutem-se as concepções existentes sobre a relação corpo e mente em: *Relação Corpo e Mente – Marcas de uma Tradição Histórica*, onde se assinala a visão sistêmica como sendo a visão mais pertinente para a análise que nos propomos a realizar. A segunda parte deste capítulo: *Uma análise do Corpo Infantil Dentro do Espaço Escolar*, busca delinear o corpo do aluno na sala de aula e como é importante o educador estar atento a este corpo que fala para melhorar o trabalho pedagógico realizado.

No segundo capítulo – **Compreendendo a Dinâmica Corporal Infantil Através do Pensamento Reichiano** –, apresentamos o pensamento reichiano pertinente à discussão educacional. Este capítulo se subdivide em: *A Jornada de Reich: Vida e Teoria* aqui, contamos um pouco da história e do pensamento de Reich, em linhas gerais. Na segunda parte deste capítulo, – *Reich na Academia: em Busca do Prazer na Educação* – abordamos o contexto de pesquisa educacional que investiga a corporeidade sob um olhar reichiano. Buscamos, ainda, esclarecer acerca dos dois conceitos formulados por Reich e que fundamentam as reflexões presentes no corpo deste trabalho, sendo eles o conceito de Couraça Muscular e o de Mapeamento da Couraça Muscular. Começamos por delinear o que é e como é formada a Couraça Muscular, nos itens *Couraça Muscular e Psíquica e a sua Consolidação na Escola* e *Mapeamento da Couraça: suporte para o reconhecimento do aluno*.

O terceiro capítulo – **Corpos Bloqueados e Aprendizagens Truncadas** –, representa o maior desafio, afinal, é neste momento que articulamos a teoria reichiana com o contexto das práticas escolares. O capítulo está subdividido em três partes, sendo que na primeira: *Corpo que Fala - Corpo que Aprende*, tratamos da questão de ouvir o corpo para subsidiar as estratégias e abordagens educacionais. Na segunda parte do capítulo - *Educação Rígida Consolida a Couraça*, fazemos uma reflexão sobre como um processo de educação rígido e autoritário atua na consolidação da couraça muscular. Na última parte deste capítulo: *Relações Pedagógicas e o Encorajamento Infantil*,¹ dedicamo-nos à análise das relações pedagógicas e a possibilidade de atuarem corroborando para o encorajamento infantil.

Em seguida, passamos às *Considerações Finais*, onde apontamos perspectivas de como a temática é importante na formação do professor, articulando as idéias apresentadas à guisa de conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO I

O CORPO FORA E DENTRO DA ESCOLA

Apesar de contemporaneamente existir um amplo discurso acerca da corporalidade, o corpo não tem sido estudado de modo satisfatório no meio educacional. Esta questão é de suma importância, pois ao emergirmos com a relação entre corpo e educação, trazemos um modo de conceber o cotidiano da sala de aula, envolto na dinâmica do trabalho do professor com o aluno, com outros olhares.

Na vivência diária, é possível observar uma espécie de simbiose⁴ entre a corporalidade do professor e a de seus alunos. Tal efeito simbiótico se expressa no convívio escolar por meio de uma ressonância de atitudes e compromissos entre estes dois sujeitos da educação.

O professor comunica-se com seu aluno não somente por intermédio da fala e da expressão oral. Eles se comunicam e se compreendem, também, através do conhecimento que um tem das reações corporais do outro frente às situações de sala de aula. A relação professor-aluno não se mostra, desta forma, pautada somente por colocações verbalizadas, sejam através das regras estabelecidas no regimento escolar, ou através do diálogo existente no interior da sala de aula entre os integrantes desse espaço. Ela se constrói, sobretudo, a partir das mensagens veladas que, não verbalizadas, e que aparecem nos

⁴ Simbiose = Em Biologia, o termo simbiose refere-se ao viver junto, sendo definida como “uma associação íntima e permanente de organismos de espécies diferentes” (CURTIS, H., 1977, p.737). Neste tipo de relação mútua um ou os dois seres são beneficiados com a convivência.

gestos, olhares, posturas e atitudes do professor e do aluno, em um sistema de mútua influência. Como Lizana (1991) expressa:

As pessoas aprendem imediatamente a pele, o peso, o volume, o cheiro, o riso, a rigidez ou a flexibilidade, o suor ou a frieza de outros corpos, tendo assim, um conhecimento direto, não-verbal, sem forma alguma de intermediação da realidade corporal dos companheiros e companheiras (LIZANA, 1991, p. 73).

Assim, a maneira como o educador saúda seus alunos ao entrarem na sala de aula, a forma como se delinea o estabelecimento dos rituais adotados como práticas de aula por cada professor, refletirão na relação deste com seu alunado, ficando, desta forma, estabelecidos contratos de convivência verbalizados e não verbalizados, porém, validados dentro da dinâmica do grupo. A escolha por se fazer a chamada no início ou ao final da aula, o modo de solicitar o silêncio da turma e de chamá-los para o trabalho do dia, o tom de voz e as alterações de modulações usadas no exercício de determinada apresentação, a opção do professor de se manter à frente dos alunos ou se movimentar por entre suas carteiras, etc., cada uma dessas escolhas, ao longo do convívio deste grupo tornar-se-ão formas de controle e de comportamento padronizados e, até mesmo contribuirão para constituir jeitos de ser usados sobre os alunos que estão sob a orientação deste educador.

As posturas, acima exemplificadas, representam a linguagem corporal usada pelo educador para determinar aos alunos os limites e as liberdades permitidas, as possibilidades de contato e até o tipo de contato aceito dentro desta relação. Tais sinais são captados e interpretados pelos alunos que, rapidamente, acatam e/ou desobedecem, de muitos modos, este contrato de convivência proposto na sala de aula.

Trazer à superfície a relação entre corpo e educação, requer a idéia de que o corpo é, sobretudo, histórico e alvo das relações de poder e saber. Como confirma Sant'Ana (2000, p. 50) *à primeira vista o corpo é que há de mais concreto e natural do homem*, ou ainda como diz Gaiarsa (1976, p. 19) *o corpo fala e os olhos ouvem muito antes de a boca aprender a articular palavras*. Por meio da expressão corpora,l podemos sentir a intenção de uma pessoa em relação a nós. Nossos órgãos dos sentidos funcionam como leitores do ambiente e do contexto no qual estejamos envolvidos. Eles captam informações que ainda não foram pronunciadas pelas pessoas, mas que se evidenciam no ato de relacionar-se.

Aprendemos, desde o nascimento, a utilizar os sentidos para aproveitar o que o nosso em torno tem a oferecer para a nossa sobrevivência e esta capacidade nos acompanha em todas as fases da existência. Desta forma, podemos considerar que a corporeidade, enquanto expressão do ser, é fundamental nas relações deste. As vivências, antes de serem verbalizadas, são corporais, na perspectiva que são sentidas no corpo e, então, acomodadas no emocional da pessoa, ou seja, *o acontecer além de ser verbal, é também visual, afetivo, condicionado pela experiência passada. Depende do lugar, do momento, das pessoas* (GAIARSA, 1976, p. 12). Assim, nosso corpo se constitui de todas as experiências por nós vividas e se pronunciará sempre que exigido for utilizando-se de todos os recursos que desenvolveu em sua trajetória.

Devemos, ainda, considerar que, ao se tentar representar o percebido pelo corpo com a utilização de palavras - descrevendo a leitura corporal de uma situação -, ocorre uma simplificação do sentido, muito se perde. As palavras não são suficientes para representar toda a gama de informação que os órgãos dos sentidos, associados à memória emocional do indivíduo, têm a capacidade de processar. Desta maneira, a corporeidade assume um

papel merecedor de reconhecimento nas questões escolares e deveria ser considerada, também nos espaços educacionais, afinal, o corpo não existe apenas fora da sala de aula.

I – Relação Corpo e Mente: Marcas de uma História

Parece que o corpo, tanto tempo submetido ao controle de um racionalismo dominante, agora se rebela e se transforma no foco das atenções. A rebelião que está na raiz desses movimentos e que encerra a busca de uma unidade pelo homem parece ter sido também usada para perpetuar a vida dicotômica de corpo e espírito implícita no racionalismo e no tecnicismo da sociedade industrial contemporânea (Gonçalves, 1994, p. 31).

Como este trabalho objetiva compreender as práticas que, no processo pedagógico, criam bloqueios na aprendizagem do educando, faz-se necessário entendermos as matizes conceituais justificadoras destas práticas.

Neste sentido, uma questão central refere-se aos paradigmas que marcam cada época. Por paradigma, entendemos o conjunto de explicações de aceitação geral, ou seja, o ponto focal que norteia a investigação científica⁵. Isto significa que as pesquisas científicas têm se direcionado pelas diretrizes vinculadas a uma visão de mundo. Visão esta, baseada

⁵ Thomas Kuhn (1962) tem apresentado contribuições no entendimento da questão sobre o paradigma. Ele refuta o conceito tradicional de conhecimento científico como puramente objetivo. Para Kuhn a formulação nas investigações científicas traz uma versão da realidade, onde as concepções arraigadas dos cientistas exercem “influências sobre, até mesmo, a escolha das questões consideradas dignas de estudo, sobre os métodos empregados no estudo dessas questões e sobre as interpretações dos resultados” (ROHMANN, 2000, p. 303).

em teorias que confirmam determinadas opiniões já estabelecidas. A busca pelo conhecimento não se configura, apenas, pela lógica da compreensão dos fenômenos, mas como essas explicações dos fenômenos fazem sentido ao se unirem ao conhecimento já solidificado.

Os matizes conceituais, adotados hoje pela humanidade, são resultado de uma evolução do pensamento intelectual produzido ao longo da história do viver em sociedade, o qual busca explicar os fenômenos naturais e as relações humanas.

A visão de mundo mais utilizada atualmente para explicar os fenômenos estudados é direcionada pelo olhar do cartesianismo que, segundo Rohmann (2000), se caracteriza pelas quatro regras a seguir:

só aceitar como verdadeiro o que está claro e não suscita dúvidas; dividir cada problema em tantas partes quantas forem necessárias; analisar cada parte com clareza e plenamente, acrescentando-a ao conhecimento do todo; não deixar de levar em conta nada que possa ser fonte de erro (Rohmann, 2000, p. 100).

Esta forma de conceber o mundo tem sido atribuída a Descartes (1596 – 1650), o qual foi popularizado pela célebre frase “*Penso, logo existo*”⁶.

Descartes estabelece uma maneira de pensar o mundo baseado no ponto de vista de que os fenômenos naturais, o funcionamento do corpo e as relações sociais podem ser

⁶ O pensamento de Descartes caracterizou-se pela busca da verdade científica, como instrumento para realização. Ele instituiu a ‘intuição’ e a ‘dedução’ como as ferramentas para reconstrução do conhecimento. “O ponto fundamental do método de Descartes é a dúvida. Ele duvida de tudo o que pode submeter à dúvida [...] e chega a uma coisa de que não pode duvidar, a existência de si mesmo como pensador. Assim, chegou à sua famosa afirmação ‘Penso, logo existo’ [...] a existência do pensamento humano reside no pensamento” (CAPRA, 1982, p. 54). Seu método consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e reorganizá-las segundo uma sequência lógica. Fica evidente, no pensamento cartesiano, a separação entre a mente e o corpo, a valorização dada aos aspectos pensantes do ser, chegando ao ponto de afirmar a existência de dois domínios separados e independentes: o da mente e o da matéria.

explicados por uma lógica mecanicista, ou seja, pelo princípio de que cada parte de um sistema desempenha uma função específica e esta, somada às demais partes do sistema, formam um conjunto harmônico que o faz funcionar perfeitamente. Este pensamento mecanicista não se mostra capaz de estabelecer a compreensão do funcionamento integrado das estruturas que compõem o organismo. Concebe um organismo vivo como sendo uma máquina, cujo funcionamento implica em uma seqüência de fenômenos, os quais estão interligados, mas sem apresentarem a sua real interdependência, ou seja, cada órgão é uma peça e o aparelho⁷, como o próprio nome já indica, é o instrumento de execução da tarefa fisiológica para o qual foi “construído”. Se as peças falharem, a função não será executada com eficiência.

Conceber o ser como uma máquina, além de possuir uma visão simplista, conduz o pesquisador a negligenciar a influência que os fatores externos têm sobre o indivíduo. É, também, aceitar que o organismo físico funcione sempre da mesma maneira, independente das condições em que está submetido. É generalizar padrões comportamentais por espécie e condições ambientais específicas. O referido autor consegue explicar qualquer fenômeno, comparando-o a máquinas e, uma vez que as explicações são satisfatórias e seu pensamento fica consagrado pela sociedade da época, então, suas idéias passam a conduzir a lógica de pensar o mundo e as coisas neste mundo, pois segundo Goergen (2001), Descartes

acreditava na soberania da razão. Sua concepção do mundo é racionalista/mechanicista, sendo a razão capaz de desvendar os segredos e

⁷ Na Biologia é evidente o uso do paradigma cartesiano no estudo das questões relacionadas à vida. Para se estudar qualquer ser vivo, primeiramente o divide em partes menores para estudar em separado, como por exemplo, o estudo das células. E a partir dessa parte mínima, é que se busca agregar informações e alcançar, gradativamente, a compreensão da dinâmica da vida.

as leis dessa máquina, antecipando seu funcionamento e aproveitando seu conhecimento para o domínio da natureza (GOERGEN, 2001, p. 12).

Nossos estudos têm indicado que a influência do pensamento cartesiano tem direcionado e justificado os procedimentos científicos, sociais, econômicos e acadêmicos nos três últimos séculos da história da humanidade. Desta forma, a maneira como a humanidade, atualmente, pensa as questões do mundo e as relações nele estabelecidas, ainda apresenta marcas da dualidade corpo e mente, referendada por Descartes, que defende a idéia *de que corpo e alma são dois tipos distintos de realidade, ou, em termos cartesianos, duas substâncias* (MORA, 2000, p. 589).

Na perspectiva de uma sociedade organizada em classes sociais economicamente distintas, dentro do conceito dicotômico em que corpo e alma estão dissociados, estabelece-se uma divisão de tarefas dentro da sociedade, onde os trabalhos intelectualizados têm ficado a cargo da alma, da intelectualidade, das capacidades mentais do indivíduo ou do mundo das idéias e, tais projetos, em geral, cabem às pessoas oriundas das classes sociais mais estruturadas financeiramente. Já o trabalho braçal, realizado a partir de habilidades físicas, corporais, tem sido destinado aos indivíduos das classes sociais menos favorecidas, oprimidas e exploradas. Isto indica que existe uma relação direta entre a divisão social de trabalho na sociedade com a forma de pensar o mundo caracterizada pela separação corpo e mente, fato que Capra evidencia ao declarar que:

A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes ‘dentro’ dos nossos corpos; **levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual**⁸, habilitou indústrias gigantescas a venderem produtos –

⁸ O destaque feito pretende destacar a idéia de que os aspectos relacionados à mente, ao pensamento, são mais valorizados do que os aspectos corporais, onde se utiliza de habilidades motoras para sua realização.

especialmente para as mulheres – que nos proporcionem o ‘corpo ideal’, impediu os médicos de considerarem seriamente a dimensão psicológica das doenças e os psicoterapeutas de lidarem com o corpo de seus pacientes. Nas ciências humanas, a divisão cartesiana redundou em interminável confusão acerca da relação entre mente e cérebro... (CAPRA, 1982, p. 55, grifo nosso).

Esta estruturação social se mantém ao longo das gerações, num processo de manutenção do *status quo* social, onde a dinâmica de relações estabelece uma fixação dos indivíduos dentro de seus estratos sociais. Estratificação esta, consolidada, além dos aspectos econômicos e políticos, pelas políticas educacionais. Deve-se lembrar que estas facetas são as gestoras da organização social em que o indivíduo se vê inserido e, como tais, contribuem para modelar o tipo de homem necessário a esta organização.

Nesse sentido, Reich (1987, p. 164) afirma que *o caráter humano reproduz em massa a ideologia sócia [...] reproduzindo a negação da vida inerente à ideologia social, as pessoas causam a sua própria supressão*. Tratam-se, aqui, das tradições sociais e culturais, as quais, muitas vezes, representam a morte do indivíduo em termos de sua liberdade de ação.

Isso nos faz pensar a necessidade de buscarmos outros olhares sobre a dinâmica da organização e reflexão da vida. Para tanto, nos ancoramos na perspectiva apontada por Fritjof Capra (1982), que defende uma nova dimensão de conceitos que possa transcender a concepção cartesiana.

A abordagem definida por Capra (1982) como sistêmica, nos parece ser a corrente de pensamento viabilizador de uma articulação desses possíveis e múltiplos fatores que influenciam o viver social do indivíduo. Isto decorre do fato de tal concepção tratar das questões referentes ao ser vivente com um aprofundamento das situações que envolvem a

dinâmica do seu viver em sociedade, ressaltando as interações do ser com seu meio, do ser com os demais do grupo e do meio com todos os outros seres.

Na visão sistêmica, o organismo é percebido em sua totalidade e é visto como um conjunto integrado que constitui um soma⁹.

A preocupação dessa forma de pensar o mundo é entender e explicar o processo. Nesta concepção, os indivíduos são resultados das interações e de sua interdependência com as demais partes do sistema ao qual ele pertence (CAPRA, 1982). Assim, podemos afirmar que, dependendo das condições de vida oferecida pelo meio ambiente e do grupo (pensando em termos de comunidade biológica) cujo organismo é pertencente, este irá apresentar maior ou menor capacidade de ser bem sucedido. Caso as condições não sejam favoráveis à existência vital do ser, haverá modificações comportamentais no grupo em que ele está inserido e isto poderá comprometer sua sobrevivência – princípio da seleção natural dos seres vivos.

Na concepção sistêmica, o corpo não é visto separado da mente. Ambos são manifestações do conjunto, compondo uma unidade funcional altamente desenvolvida para articular o mundo das idéias com o mundo da materialidade.

Vale lembrar que, neste pensamento, a análise dos processos fisiológicos de um indivíduo deve considerar o meio em que ele vive e os aspectos culturais, sociais, educacionais, familiares e econômicos, razão pela qual consideramos o pensamento

⁹ Segundo Thomas Hanna (1972, p. 28) Soma é mais do que a palavra corpo consegue distinguir, soma é o “Eu, o ser corporal”. Para o autor “O soma é o vivo; ele está presente sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade. (...) Os somas são seres vivos e orgânicos que você é *nesse* momento, *nesse* lugar onde você está. O soma é tudo o que você é dentro dessa membrana frágil que muda, cresce e morre...”

reichiano como uma forma sistêmica de encarar a vida e o ser vivo, afinal, tal preocupação é presente na obra deste autor.

Percebemos, no pensamento e no trabalho desenvolvido por Wilhelm Reich, em toda a sua vida e obra, uma abordagem sistêmica, uma vez que o autor busca entender e interpretar as razões do sofrimento humano na sua multiplicidade. Para isso, ele considera, em suas análises, as questões relacionadas aos vínculos sociais, emocionais, econômicos do indivíduo, bem como os aspectos neurofisiológicos a ele pertinentes.

Podemos destacar, neste momento, que Reich (1987) aponta para a dinâmica de alimentação e retro-alimentação entre o indivíduo e a sociedade para a manutenção dos papéis sociais. Esta dinâmica se caracteriza pelo fato de que a sociedade impõe ao indivíduo determinadas exigências, cujo cumprimento implica em um moldar corporal capaz de atendê-la e o indivíduo, por sua vez, também provoca modificações sociais com o passar do tempo – transformação cultural. O corpo pode ser considerado, portanto, como uma construção do discurso social de uma época. Discurso este que, ao ser incorporado pela pessoa, provoca, na anatomia corporal, as marcas do dualismo presente no paradigma cartesiano, e as posturas legitimadas pelo discurso dominante passam a ser consideradas como naturais. Neste sentido, Fraga (2000) oferece a seguinte contribuição:

O corpo é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural. Adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica. Um poder que não emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais da vida cotidiana. Cada momento histórico estrutura sua própria ‘retórica corporal’, que demarca fronteiras no corpo cruzando-o em todos os sentidos. Podemos visualizar uma retórica anatômica que trata o corpo em sua funcionalidade orgânica (FRAGA, 2000, p.98-99).

Reich (1987) denuncia, também, que esta dinâmica é perniciosa ao desenvolvimento saudável do indivíduo, visto ser ela responsável pelo aparecimento dos mecanismos de defesa no homem para torná-lo hábil ao atendimento das exigências da sociedade.

Em consonância com o campo de interesse desta pesquisa que é a educação, destacamos o papel desempenhado pela organização do sistema de ensino para a perpetuação desse *status quo*. Neste trabalho, não consideramos a educação como “a” face da organização social responsável pela permanência de um indivíduo em determinada classe social, porém não se nega, igualmente, a sua parcela de contribuição.

Compreendemos que a escola pública apresenta, como estrutura organizacional, a necessidade de gerenciar fatores como: a falta de recursos financeiros; o alto número de alunos por turma; a desvalorização profissional dos professores; a sobrecarga de trabalho para os funcionários da Educação. Este quadro atual da educação brasileira contribui para que seja cada vez mais comum crianças saírem da escola mal sabendo ler e escrever e, por falta de habilidades para competirem no mercado de trabalho, elas acabam sendo forçadas a assumirem as profissões menos valorizadas na sociedade. Sobre isso, Macedo (1992) diz que:

Considerando o efeito desse processo [referindo-se ao sistema capitalista e das relações por ele definidas] encontramos diferentes soluções nas camadas sociais. Famílias das camadas burguesas ou médias procuram e encontram ‘mecanismos de atuação’ que se estendem desde a possibilidade de viagens, lazer, recreação, psicoterapias, ginásticas e escolas particulares que permitem um ambiente mais sadio de educação. Em contraste, as famílias de trabalhadores são expostas diretamente à ação perversa do sistema capitalista. Os mecanismos de atenuação existentes para estas famílias são rudes e trágicos. O sistema educacional, por exemplo, de caráter ‘público’, prepara o trabalhador para permanecer praticamente na condição de semieducado, deixando-o à mercê de um trabalho anárquico e imprevisível (MACEDO, 1992, p.89).

A partir desse antagonismo de posições na sociedade é que se dá a construção da “idéia” de que a atividade intelectual deve ter uma valorização e uma importância social de maior destaque do que aquelas práticas caracterizadas pelo uso do corpo em sua execução. Este fato pode ser observado nas representações sociais de profissionais bem sucedidos.

As profissões elitizadas e consideradas como de sucesso são, por exemplo, médicos, engenheiros, arquitetos, advogados, entre outros. Essa forma de valorização do profissional é facilmente verificada na fala de crianças em idade escolar ao serem questionadas sobre o que desejam ser quando crescerem. Como resposta a esta pergunta, geralmente, não se obtém a manifestação de quererem desempenhar as funções de pedreiro, doméstica, costureira, cozinheira, profissões comuns no seu meio social, mas, em contrapartida, declaram interesse pelas atividades de engenheiro, arquiteto, administradora, estilista, nutricionista.

As crianças, ao apontarem como preferência as profissões consideradas elitizadas no imaginário da população, buscam o status oferecido por estas atividades. O que elas desejam é o respeito e o reconhecimento social agregado a estas profissões. Não se trata, aqui, de nivelar essas atividades. Na análise, é óbvio que são de caráter diferenciado e, particularmente específicas, sendo difícil estabelecer um paralelo confiável. Trata-se apenas, de ilustrar o impacto que as representações das diversas profissões têm no imaginário de indivíduos criados dentro de um mundo que supervaloriza os aspectos mentais e menospreza os ligados ao corpóreo.

Gostaríamos de ressaltar que esta linha de análise considera que, para se realizar qualquer tarefa, seja ela de cunho intelectual ou envolvendo força e habilidade física, o corpo e a mente estão envolvidos inteiramente. Ao exercitar a mente, o corpo responde, e vice-versa. Devemos considerar que o cérebro, ao ser estimulado através dos desafios dos

conteúdos, das sensações externas captadas pelos órgãos dos sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição), envia aos músculos, comandos nervosos, os quais refletirão em uma reação muscular específica. Tais reações não são somente de cunho mecânico, como o andar, o falar, o sentar, o escrever, mas, também emocional, como a ansiedade, a frustração, a tensão, o desconforto, o mal estar, a angústia.

A abordagem mecanicista / cartesiana, que concretizou o estabelecimento das diretrizes de organização social e educacional existente na atualidade, provoca na escola o uso de práticas pedagógicas que trabalham orientadas pela divisão do indivíduo em ser pensante e ser corpóreo. É ela também que fundamenta o padrão disciplinar dado à análise do conhecimento no processo formal de educação, ou seja, uma organização curricular do processo de ensino pautado pela fragmentação do saber em múltiplas áreas das ciências.

Desta maneira, o conhecimento foi dividido em aspectos relacionados à intelectualidade, aqueles ligados às funções mentais e emocionais que foram destinados para serem trabalhados nas áreas da Filosofia e da Psicologia, e aqueles da corporalidade, considerando todos os assuntos relacionados ao corpo e seu funcionamento, ficaram sob o domínio das áreas da mecânica. Como afirma Capra (1982, p. 55-56), *...com a divisão cartesiana, as ciências humanas concentrando-se no res cogitans e as naturais na res extensa.*

Um exemplo disto é a maneira como estão distribuídas as especialidades dentro das áreas de conhecimento, onde nos campos da biomédica, encontram-se especialidades para as diversas partes do corpo, em separado (cardiologistas, ginecologistas, urologistas, oftalmologistas, e outros), e aquelas destinadas às doenças da mente (psiquiatras, psicólogos, psicanalistas). Podemos afirmar que, na lógica cartesiana, o homem é direcionado para quando, em caso de doença, ele procure por um médico especialista na

área afetada. E a organização médica estimula este modo de lidar com a doença e, desta maneira, desconsidera a inter-execução de funções orgânicas, ou o entroncamento funcional das estruturas responsáveis por diferentes funções no organismo, as quais, embora diferentes, são complementares. Segundo Gonçalves (1994, p. 51), isto é *consequência da separação cartesiana do corpo e da alma, os fatos psíquicos e fisiológicos começaram a ser estudados separadamente, permanecendo, até hoje, objeto de ciências distintas*, e desta forma, parece que o corpo é compartimentado de forma que cada “gaveta” pode ser arrumada ou desarrumada sem interferir no processo das demais “gavetas”.

Já no modo sistêmico de pensar a vida e o ser, percebemos um olhar voltado para o funcionamento do organismo. Nesta concepção, o corpóreo não é mais ou menos importante que o mental, ou vice-versa. O corpóreo apenas passa a ser visto e considerado na análise da compreensão do indivíduo. Nesta abordagem, o organismo é analisado segundo sua complexidade funcional, buscando entender as influências e contra-influências que um órgão exerce sobre o outro, e o meio de vida sobre todos esses órgãos do corpo, associando essas informações à intelectualidade do indivíduo. Capra (1982) promove a distinção entre essas duas concepções ao apontar que:

O racional e o intuitivo são modos complementares de funcionamento da mente humana. O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Assim, o conhecimento racional tende a ser fragmentado. O conhecimento intuitivo, por outro lado, baseia-se numa experiência direta, não intelectual da realidade, em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não linear (CAPRA, 1982, p.35).

Essa não-fragmentação do homem aparece no pensamento apresentado, também, por Damásio (1996), em *O Erro de Descartes*. Para o autor, não existe a separação entre corpo-mente-emoção, mas, sim, um organismo que possui cérebro e corpo integrados e interativos com um meio ambiente físico e social. Damásio (1996) declara nesta obra que: *Existimos e depois pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser.*

O pensamento de Descartes tem se consagrado como um norteador das produções de conhecimento validadas pelos acadêmicos, sendo suficiente para explicar os fenômenos físicos, compreender a natureza e reproduzi-la em laboratório, acumulando mais informações e descobrindo maneiras de usar esse conhecimento (produção de tecnologia).

Entretanto, consideramos que existam algumas inquietações para as quais a lógica cartesiana não oferece uma compreensão satisfatória, destacando-se, neste aspecto, os problemas oriundos do viver do homem em sociedade e deste se relacionando com outros seres humanos. Para se contemplar a dinâmica que envolve o ser humano em sua diversidade de relações, é necessário percebê-lo em sua globalidade e, para tal, é preciso abarcar os aspectos internos e externos que podem afetar esse indivíduo e, ainda, percebê-lo como portador de um corpo/mente e, também, não submetê-lo a uma forma de pensar o mundo que provoque a sua fragmentação.

O ser humano constitui-se pela integralidade de seu corpo com sua mente, sofrendo influência do meio em que vive, modificando-se, por conseguinte, devido a fatores diversos, inclusive os sociais e os pessoais. Nesta relação sistêmica do indivíduo com seu meio e sua cultura, forma-se o caráter.

Consideramos que, para um pesquisador, cujo objeto de pesquisa é o homem e/ou suas relações, é importante um olhar holístico. Olhar, este, marcado por uma amplitude e globalidade na abordagem. Estas características permitem, ao pesquisador, superar as limitações da abordagem dualista e conseguir contemplar com sua análise, as diversas facetas que contribuem para que o ser se desenvolva, conforme o verificado pelos padrões culturais, ou pelos procedimentos operacionais comuns a grupos de mesma faixa etária, os modismos, entre outros exemplos.

Lembremos que o homem é um ser histórico e, como tal, ele se transforma conforme a história da humanidade vai se re-configurando. As transformações intelectuais e corporais do ser são resultado das condições vivenciadas, das carências e das exigências da vida que vão surgindo nos processos sociais, ideológicos e culturais. Assim, podemos considerar que após um período de profundas modificações nas bases de organização dos indivíduos em sociedade, como o período da Revolução Industrial, é necessário que a pessoa incorpore novos valores e posturas corporais convergentes com a nova dinâmica social. Com respeito à incorporação de novos valores, Sant'anna (2000) nos apresenta que:

As fronteiras entre a natureza e cultura, entre corpo humano e não humano foram, mais uma vez, rompidas. Para alguns, não se tratava apenas de obter um corpo liberado sexualmente, mas, principalmente, de fabricar um corpo bem adaptado aos progressos e sonhos tecnocientíficos contemporâneos (SANT'ANNA, 2000, p. 53).

Desta forma, seus hábitos e comportamentos são convencionados por uma época, os quais transformam-se, modificando o ser humano, que também modifica sua realidade no tocante ao convívio social, ao agir em sua sociedade e a estrutura interna da personalidade, através de suas atitudes e maneirismos.

Sendo o homem um ser social, está inserido em um contexto de sociedade com uma cultura, crença e características específicas. Tal contexto contribuirá de maneira fundamental para constituição desse sujeito, o qual não é indiferente nesse processo. Ele se faz presente, à medida que interfere no seu meio re-configurando os contextos sociais. O social transforma o individual, mas o individual também modifica o social. Nesta perspectiva, recorremos a Rey (2001), que diz:

A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual, do individual visto não como sujeito 'sujeitado', mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de 'sujeitamento' social e suas opções individuais (REY, 2001, p. 225).

Portanto, o homem e seu corpo são culturalmente construídos, e a escola desempenha um papel fundamental no processo de impedir que o corpo se torne algo negligenciado e à margem das atividades que envolvem o sujeito em seu período de desenvolvimento. Cabe à escola a possibilidade de se organizar para representar um setor social de vivência do indivíduo, que não compactue e nem perpetue o enfoque de uma valorização dos trabalhos intelectualizados em detrimento dos trabalhos corporais e manuais (braçais). E, ainda, de representar um espaço capaz de oportunizar aos seres sociais uma flexibilidade dentro da estratificação social, uma vez que, através da educação oferecida ao indivíduo, ele é preparado para atender as expectativas e a demanda do mercado de trabalho.

II – Uma Análise do Corpo Infantil dentro do Espaço Escolar.

A criança pequenina vive em função do movimento. Parece-nos que, desde os primeiros meses de idade, quando os seus braços e pernas transitam rápidos pelo ar, ela já quer ‘mostrar’ que a dimensão do movimento terá uma importância incomensurável para o Ser Humano, ao longo de toda a sua existência.

Mais tarde, com o desenvolvimento chegando, o movimento vai assumindo tantas e ricas características, que passa a ser razão de sua existência. Agita-se. Vira-se. Pega. Larga. Prensa. Empurra. Senta. Trepá. Cai. Levanta. Engatinha. Anda. Corre. Pula. Salta. Monta. Sobe. Desce. Enfim, a criança vive em função do movimento e do prazer que nele sente (RONCA, 1995, p. 87).

As crianças em idade escolar têm um corpo vivaz e pulsante quando não estão na escola. Porém, nos espaços escolares, este mesmo corpo nem sempre mostra-se vibrante. Seu pequenino corpo clama por movimento e, raramente, encontra-se quieto. As crianças, na realidade, sempre estão se mexendo, buscando e experimentando. Se isso é natural na criança, por que na escola, na sala de aula, haveria de ser diferente? Onde se esconde a vivacidade das crianças quando estão envolvidas nas atividades que trabalham o conhecimento a ser aprendido por elas? Existe um corpo que pulsa, também, na sala de aula. Um corpo capaz de vibrar e de se empolgar com as proposições dos professores. Descobrir este caminho é que configura o mais recente desafio dos educadores.

Garcia (2002) descreve, no início de seu livro, uma cena marcante de um filme produzido por Cecília Conde na favela da Mangueira. A cena descrita exemplifica bem o fato para o qual pretendemos chamar a atenção nesta parte do trabalho,

Na sala de aula, todas se mantinham sentadas, uma atrás das outras, em silêncio, com olhares de tédio, não pareciam especialmente interessadas

no que a professora explicava no quadro. Os corpos parados, os olhos sem brilho, algumas como se estivessem devaneando, outras olhando para o quadro onde a professora escrevia, como se não vissem o que olhavam. Quando batia o sino anunciando a saída, as mesmas crianças pareciam outras crianças, os corpos ágeis gingavam, corriam, se tocavam, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam, riam, já começavam a brincar, a se tocar, a pular e a correr. Era como se a vida tivesse dois momentos – um de espera, outro de acontecer (GARCIA, 2002, p. 7-8).

A sala de aula não deveria ser caracterizada pelo momento de *espera*, pois lá se estuda vida e todos os assuntos necessários para entendê-la. Este deveria ser o momento do *acontecer*, onde a magia do conhecimento faria as mentes dos pequeninos viajarem nas descobertas apresentadas pelo professor. E este, antes de ser aquele que educa e forma, é aquele que compartilha e troca conhecimento. Nessa interação, ambos lucrariam, pois, a relação assim estabelecida seria mais prazerosa e proveitosa, motivando a todos os envolvidos e alimentando o desejo para com as atividades escolares.

Ronca (1995) nos alerta para o fato de que a criança pequena tem prazer para com as atividades escolares, e este prazer vai cedendo espaço para o desencantamento e desânimo frente ao estudo conforme a criança cresce. Podemos, facilmente, identificar isto nas escolas, onde as crianças pequenas mantêm a curiosidade e todas as informações são vistas como novidades e provocam grande euforia nelas. Essa euforia agita seus corpos que respondem prazerosamente ao trabalho desenvolvido, o que também impulsiona o educador a continuar com a atividade. Já com o adolescente, este efeito é mais dificilmente alcançado, pois para motivá-los, é necessário um pouco mais de elaboração. Segundo Ronca (1995), isto se deve ao fato de que:

Na adolescência, muito comumente, a ida à escola transforma-se em obrigação. As aulas ficam cansativas e aumenta a distância existencial entre o aluno e o conteúdo das matérias a ser aprendido, a ser memorizado. A relação de afeto, extremamente importante na aquisição

de qualquer Conhecimento, quase sempre é trocada pela indisciplina, pela apatia ou pelo medo das notas. Prometemos-lhes escrever sobre a adolescência nas páginas futuras; por hora vale lembrar que nela, a ida à escola fica interessante muito mais por causa das relações de amizade ou possíveis namoricos (RONCA, 1995, p. 23).

Na diversidade de turma com as quais trabalhei ao longo de minha experiência profissional como professora do ensino fundamental e médio, pude observar o cenário descrito por Ronca (1995). Os mesmos adolescentes que são apáticos e desanimados em sala de aula, são comunicativos e agitados nos intervalos e nas aulas de Educação Física. Nestes momentos, eles envolvem-se em conversas típicas da idade com seus grupos de amigos e as brincadeiras de sua época. Uma vez que são estes os momentos prazerosos nos quais as crianças se sentem valorizadas e vistas, é natural que sejam capazes de tornar a escola um lugar atrativo a este público.

Para motivar essas crianças, é necessário encontrar sua fonte de interesse. Quando o professor dinamiza a aula e sua atividade trabalha com uma diversidade de estímulos (visuais, auditivos, cinestésicos), há maior probabilidade de provocar interesse nos alunos. Evidentemente, uma aula preparada para trabalhar com esta diversidade de estímulos será uma aula mais atrativa. O professor precisa ter esta preocupação, visto que as crianças têm diferentes maneiras de aprender, de acordo com suas necessidades e características. Crianças mais visuais precisam de muitas ilustrações, cartazes. Crianças auditivas são motivadas pelo uso de músicas, contação de histórias. Crianças cinestésicas precisam de movimento para aprenderem. Quando o professor formata sua aula estabelecendo uma estratégia geral de trabalhar o conteúdo, corre o risco de não alcançar a maioria de seus alunos (GARCIA, 2002).

Esta colocação fica evidenciada na descrição de Garcia (2002) sobre o caso de algumas crianças com dificuldade para serem alfabetizadas. A professora, já sem saber o que fazer e preocupada com os resultados das crianças, aciona a orientadora educacional e esta investiga a vida da criança descobrindo seu cotidiano e seu interesse. As crianças freqüentavam a escolinha de samba da comunidade e alcançavam ótimo desempenho. Quando a professora começa a utilizar do ‘sambar e batucar’ em sua aula, reconhecendo os saberes das crianças e permitindo que elas se expressassem, estas começam a melhorar no rendimento escolar e logo são alfabetizadas. Esta descrição nos mostra que:

Uma nova visão do ensinar e do aprender impõe-se, então, àquele que almeja compartilhar com os jovens suas vivências e experiências, e não simplesmente transferir conhecimentos de uma forma dogmática e autoritária, nos moldes em que ele próprio foi educado. Torna-se agora relevante saber o que os alunos querem ou precisam aprender. A concepção social do ensino deve rever as posições ideológicas de partida para saber o que se pretende conseguir dos jovens cidadãos num mundo que se transforma celeremente. Como conceber, num mundo em que tudo é movimento e transformação, que pede diálogo e participação, que a escola ainda exija alunos sentados, imóveis e calados para receber, passivamente, as informações que alguém, nem sempre preparado para isso, acha que são importantes para a sua formação? Além disso, **uma visão mais ampla e panorâmica, portanto menos dualizada, do mundo e da vida, desperta no aluno de hoje o anseio por uma escola alegre e dinâmica** (TRINDADE e TRINDADE, 2004, p.14, grifo nosso).

A escola precisa se adequar a esta realidade e as crianças precisam de uma organização educacional em nível pedagógico mais dinâmico, que envolva a corporalidade e permita que elas se expressem sem receios de serem silenciadas em nome da ordem e da disciplina. É preciso compreender que o corpo atua conjuntamente com a mente no que diz respeito à assimilação do conhecimento. Quando os professores despertarem para as possibilidades que o estar atento ao corpo do aluno pode implicar na melhoria da qualidade

de seu trabalho, conseqüentemente, as aulas se tornarão o grande atrativo para a freqüência dos alunos na escola e não mais os possíveis namoricos de recreio.

Percebemos que o professor atua em uma sala de aula, mas, na realidade, ele deve trabalhar com uma diversidade de indivíduos. Sua atuação exige que ele esteja atento a toda esta variedade de seres, nem sempre uma ação fácil para o professor, mas necessária ao sucesso da ação pedagógica. Garcia (2002) apresenta que:

Uma turma não é ‘uma’ turma, são 30 a 40 indivíduos, por menores e pirracentos que sejam. Cada um traz escrito, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar. Saber olhar esses corpos com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades (GARCIA, 2002, p. 24).

Esta subjetividade mencionada leva-nos a pensar que cada pessoa tem um processo de aquisição do conhecimento diferente, único em consonância com sua história de vida e trajetória escolar. Todos os aspectos de sua vida influenciam na forma com que o indivíduo se relaciona com o processo de aprender.

Ao olhar uma sala de aula, nem sempre nos lembramos dessas sutilizas e tratamos a sala como um corpo único, como se todos os alunos aprendessem pelos mesmos processos. Sendo assim, era natural que todas as crianças pudessem aprender a partir das mesmas estratégias de trabalho, porém, não é desta maneira que ocorre no cotidiano. Uma estratégia pode ajudar determinada criança a entender o assunto tratado na aula e seu colega do lado não ter sequer ouvido o professor durante a explanação do tema. Neste sentido, a argumentação de Ronca (1995) se faz pertinente:

... parece-nos que os Seres Humanos podem ser comparados a um grande campo, com milhares de poços, aqueles artesanais: olhando-os de longe, são todos semelhantes, quase iguais. Porém, por dentro, sua profundidade, diâmetro, características próprias, seu repuxo, seu revestimento, tipo de água ... tudo tão diferente, mas tão diferente, que de fora nunca podemos imaginar como são assim, a prática nos entristece, pois é muito duro e difícil sabermos lidar com as diferenças (RONCA, 1995, p. 19).

As crianças podem parecer iguais no tocante à relação com a aquisição de conhecimento. No entanto suas especificidades (personalidade, criação familiar, princípios valorizados pela família, contato com o conhecimento, etc) os tornam seres únicos. E uma maneira do educador identificar as minúcias e sutilezas do processo de aprendizagem de uma dada criança é estar atento ao seu corpo. A expressão corporal revela aquilo que o consciente procura esconder, mesmo na sala de aula.

CAPÍTULO II

COMPREENDENDO A DINÂMICA CORPORAL INFANTIL ATRAVÉS DO PENSAMENTO REICHIANO

Intencionamos contribuir com as produções acadêmicas que vêm discutindo nos últimos anos a questão corporal a partir de Reich. Nossa pretensão é revelar possibilidades de o corpo ser considerado no espaço da sala de aula, através de ações como: visualizar, sentir, respeitar o corpo do educando na sala de aula. Para isto buscamos em Reich, elementos necessários para estas intenções.

Para tanto, escolhemos como foco de discussão, os conceitos reichianos de couraça muscular e de mapeamento da couraça muscular. O suporte para a discussão ora realizada, vem das proposições reichianas presentes nas obras “A Análise do Caráter” (2001), “A Função do Orgasmo” (1987) e “A Criança do Futuro” (1983), as quais são consideradas essenciais para a elaboração deste trabalho, bem como de pensadores pós-reichianos como Navarro, Lowen, Backer, Gaiarsa, Volpi, entre outros, que apresentam contribuições para a análise sobre a couraça muscular e suas possíveis interferências no meio educacional.

Antecedendo a temática principal deste capítulo, situamos o referencial escolhido onde será explicitada a jornada vivida por Wilhelm Reich. Trazemos, à tona, sua vida e sua teoria. Enfocaremos, também, os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na academia onde Reich é a referência básica.

No delineamento do estudo sobre a couraça muscular, buscamos a compreensão do que é e como é formada a couraça muscular. Só então será feita a discussão sobre o

mapeamento corporal em termos de couraça muscular, apresentando os principais bloqueios e repercussões características. Esta ordem visa apenas facilitar o nosso entendimento.

Para Reich, o enrijecimento muscular do corpo não permite o movimento livre e natural da energia corporal da pessoa. Quando o fluxo de energia corporal não transita pelo corpo de forma harmônica e natural, dizemos que este corpo está bloqueado. A couraça muscular bloqueia o indivíduo. Ela funciona como um mecanismo de defesa, cuja função é impedir que o indivíduo tenha contato com experiências emocionais que lhe são ameaçadoras e dolorosas. No pensamento reichiano:

Falar da ‘miséria social’ é na verdade sem sentido, pois numa análise final esta miséria social em si é o resultado de um mundo de homens endurecidos, de um mundo em que há sempre dinheiro para guerras mas nunca há dinheiro suficiente (nem mesmo uma fração mínima do que é gasto por dia numa guerra) para assegurar a proteção à vida. Isto é assim porque os seres humanos embrutecidos e endurecidos não entendem e temem o que está vivo. Não há miséria social que se iguale à miséria das crianças com pais biopáticos¹⁰ (REICH, 1983, p. 126).

Vale lembrar, neste momento, que, Reich (2001,1999), ao analisar os problemas da humanidade, não retira o sujeito do seu contexto, ao contrário, usa o contexto em suas diversas dimensões – históricas, biológica, política, social, religiosa - para compreender as raízes da dinâmica existencial apresentada. Por ser esta uma característica marcante no pensamento reichiano, buscamos, sempre que possível, estabelecer essas inter-relações ao falarmos de couraça muscular e de mapeamento corporal.

¹⁰ Biopáticos – vem do termo biopatia, que significa: “distúrbio resultante da perturbação da pulsação biológica em todo o organismo. Abrange todos os processos de doenças que perturbam o aparelho autônomo da vida” (REICH, 1988, p. XXXV).

É evidente a denúncia de Reich à construção social na qual os seres humanos estão imbricados. Construção esta que desencadeia a ‘miséria social’ que tanto incomoda Reich. E é justamente por se sentir tão incomodado com a forma com que nossa sociedade se relaciona com o vivo, que o referido autor se dedica a encontrar uma forma de se evitar neuroses. Reich (1987) defende que:

Sólidas barreiras devem ser erguidas contra esse dilúvio da sujeira e anti-socialidade: internamente, idéias moralistas e inibições, externamente, a polícia de costumes e a opinião pública. Para poderem existir, entretanto, as pessoas têm de renunciar aos seus próprios interesses mais vitais, têm de adotar formas artificiais de vida e atitudes que elas mesmas tornaram necessárias (REICH, 1987, p. 68).

I - A Jornada de Wilhelm Reich – Vida e Teoria

Wilhelm Reich (1897-1957) tem sua formação escolar inicial realizada por intermédio de professores particulares contratados por seu pai até a idade de 12 anos. Neste período, Reich foi sendo preparado em casa para prestar aos exames regulares em escola pública. Aos doze anos, em 1909, ele muda-se para Czernowitz onde dá continuidade a seus estudos em um ginásio de orientação alemã.

Em 1914, então com dezessete anos de idade, Reich tem que voltar para a propriedade rural de seus pais a fim de gerenciá-la, uma vez que se viu órfão de pai e mãe e, sendo o filho mais velho, é esperado dele que cuide dos negócios da família, bem como de seu irmão Robert.

A situação é complicada, visto que os acontecimentos particulares da família os levaram à quase completa ruína financeira. Agravando a situação peculiar da família de Reich, está o fato destes eventos terem ocorrido em 1914, pouco antes de deflagrada a Primeira Guerra Mundial. Em consequência do cenário desesperançoso que se apresentava a Reich, este decide por ingressar na carreira militar. E, depois de terminada a Iª Guerra Mundial, Reich entra para a universidade e vai cursar Medicina, usufruindo dos benefícios de veterano de guerra.

Sendo inovador em sua abordagem analítica, Reich começa a despertar represálias e até perseguições por parte da sociedade psicanalítica. Perseguições as quais Reich foi vítima ao longo de toda sua trajetória profissional. O repúdio que os psicanalistas de sua época tinham com relação à sua forma de exercer o trabalho terapêutico é que obriga Reich a estar constantemente buscando novos espaços para trabalhar, culminando com sua ida para os Estados Unidos, onde termina seus dias preso.

Reich defende que a sociedade é agente causador de neurose na pessoa, e o faz por meio das grandes ações de repressão comportamental, especialmente as de ordem sexual. Reich denuncia a hipocrisia social marcante em sua época e, em virtude desta sua postura, é acusado de querer substituir a política econômica pela política sexual. Fato este que justificou as expulsões sofridas e as rejeições às suas idéias. Nos E.U.A., é acusado de estar *dirigindo algum negócio escuso relacionado a sexo, que o acumulador de orgônio era um instrumento fraudulento* (BOADELLA, 1985, p.259). Tais acusações vão tomando proporções tão grandiosas que culminam com a prisão de Reich, seguida de sua morte em 1957.

Em 1919, Reich e seus companheiros articulam e realizam o “Seminário de Sexologia”, e foi através da busca de materiais para estudo neste evento que, Reich

estabelece os primeiros contatos com Freud. Desse encontro, surge o interesse em se dedicar à psicanálise.

Destaca-se de seu trabalho, no movimento psicanalítico, a preocupação com a técnica terapêutica em si, tanto que seus primeiros artigos foram abordando aspectos relacionados à formulação de uma teoria da técnica. Deste caminhar, surge sua principal obra, o livro “Análise do Caráter”, através do qual Reich esclarece a técnica para a elucidação da estrutura de caráter manifesta no corpo do paciente.

Vale ressaltar que, um ponto marcante do pensamento reichiano, é a crença no ser humano e na sua capacidade auto-reguladora das funções não só orgânicas, como, também, sociais. Esta capacidade que o organismo tem de se reorganizar autonomamente é chamada de *auto-regulação*. Também se destaca, no pensamento de Reich, uma concepção de homem como um ser integral, atuante no meio, influenciando-o e transformando-se por influência do meio em que vive.

É na perspectiva da auto-regulação que Reich acredita ser o homem capaz de integrar-se às relações sociais de maneira natural, onde suas pulsões naturais serão por ele gerenciadas ou administradas de forma a encontrar o seu modo de agir (o seu comportamento, o seu jeito de ser). Assim, no processo de desenvolvimento, o ser humano vai, gradativamente, construindo o seu caráter ou a sua personalidade à medida que vai se defrontando com os conflitos naturais resultantes do seu convívio social. É desde o nascimento que o ser começa a viver socialmente e a compartilhar seus momentos com outros indivíduos.

O cerne do pensamento desenvolvido por Reich abriga o fato de que os organismos vivos têm a capacidade de pulsação, que está presente em todas as formas vivas – desde os

seres unicelulares até os mais complexos seres pluricelulares. A capacidade de pulsar se caracteriza pela contração e posterior relaxamento do corpo, em resposta ao percebido do meio externo. O encolhimento ocorre em situações de medo ou ameaça, ou seja, quando um animal se vê aterrorizado pelo seu predador, ele adota uma postura de se encolher e de se tornar imóvel (contração), ganhando uma invisibilidade protetora. O mesmo princípio de proteção e auto-preservação pode ser verificado em uma criança com medo de punição: ela pode assumir a posição fetal, o que serve de ponto para diversas considerações, entre elas, a sua diminuição física, ou um fechar-se para aquilo que a aterroriza, ou, ainda, uma anulação de si mesma frente à situação desafiante. O mesmo pode ser observado quando se enfrenta uma circunstância causadora de tristeza, angústia, dor ou desprazer. Assim, podemos considerar que o desprazer gera uma contração e, o ato de contrair-se, desencadeia um processo de reações de proteção marcadas pelo endurecer corporal que, se não cuidado, resultará na couraça muscular.

Reich (1987), ao apresentar a dinâmica de utilização da energia (libido, para Freud e orgone, para Reich), evidencia que, quando um indivíduo tem o desejo de realizar determinada ação, ele conduz sua energia para a região do corpo que a realizará. Essa energia concentrada em uma dada região do corpo implica em tensões, as quais serão desfeitas quando a ação for concretizada. Se a ação foi efetivada de maneira a satisfazer o indivíduo, então a energia circula pelo corpo de maneira livre. Caso a satisfação não se efetive, o indivíduo poderá ter dois efeitos: ou ocorre uma ação substituta, que significa uma satisfação também para o organismo e a energia volta a circular, ou o indivíduo não consegue dar vazão à energia concentrada para a ação e essa energia fica girando ‘presa’ na região mobilizada, gerando o que Reich (1987) chama de *estase*, ou seja, uma retenção da energia corporal concentrada na região para a satisfação do impulso que não ocorreu.

Assim, a energia bloqueada desencadeia outros bloqueios bem como interfere na criatividade e na autenticidade necessárias para se assumir o papel de cidadão, de sujeito da história.

II - Reich na Academia: em Busca do Prazer na Educação.

A contribuição teórica de Reich para o entendimento da humanidade é constatada, hoje, por outros teóricos. Muito do que Reich compreendeu e elaborou passou por fases de descrédito, ficando adormecido. Dadas as condições históricas das últimas décadas, procurou-se resgatar a teoria reichiana como forma de apontar as raízes de nossos problemas, o que nos permite pensar nas soluções possíveis. Partindo desta premissa, buscamos conhecer as investigações realizadas no meio acadêmico, ou seja, em dissertações e teses que contemplassem o tema corpo a partir dos fundamentos reichianos.¹¹

Como resultado deste procedimento, percebemos uma significativa produção científica acerca da questão da corporalidade, quando considerada a diversidade de abordagens. No entanto, o universo de trabalhos diminui, consideravelmente, quando se vincula o estudo sobre o corpo com o referencial teórico pautado pelo pensamento reichiano, e restrito à área da Educação.

¹¹ Para isso, utilizamos, como ferramenta de pesquisa, a Internet e o sistema de pesquisa bibliográfica entre bibliotecas (SISBI) da Universidade Federal de Uberlândia.

Procuramos nos restringir às obras publicadas a partir do ano de 1992, por ser o período em que surgem, no Brasil, os primeiros trabalhos acadêmicos que abordam a questão corpo/educação e que são baseados nas formulações de Reich para a Educação, e acabaram se tornando referência para os demais trabalhos, em especial o trabalho de Albertini, defendido em 1992. A tese de Albertini é, dois anos mais tarde, publicada como livro (1994).

A tese de doutorado de Paulo Albertini, defendida em 1992, pela Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia - *“Uma contribuição para o conhecimento do pensamento de Reich: desenvolvimento histórico e formulações para a Educação”* -, pretende colaborar para o conhecimento do pensamento de Wilhelm Reich. Considerando todas as fases do desenvolvimento do pensamento de Reich, Albertini constrói um trabalho que desvela os meandros da obra reichiana, contextualizando-a dentro da trajetória de vida deste pensador e mostra como sua vida e obra caminham de mãos dadas, influenciando-se mutuamente. Albertini apresenta Reich como detentor de um pensamento globalizante sobre a personalidade, por visualizar o indivíduo a partir de diversos enfoques: histórico, social, educacional, cultural, sócio-econômico, político.

Esta obra, que em 1994 é publicada como livro: *“Reich: histórias das idéias e formulações para a educação”*, torna-se referência para aqueles que investigam o pensamento reichiano na academia brasileira.

A dissertação de Lucia Helena Pena Pereira, defendida em 1992, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades - *“Decodificação Crítica e Expressão Criativa: Seriedade e Alegria no Cotidiano da Sala de Aula”* – ao facilitar o acesso de práticas corporais aos professores, oportunizando a vivência do prazer de trabalhar o próprio corpo, a afetividade e sensibilidade - promove uma prática pedagógica,

onde o professor estabelece uma relação mais rica consigo mesmo e com seus alunos. E, portanto, discute como tal procedimento poderia ser incorporado por outros professores.

O trabalho é definido como de caráter qualitativo de estudo de caso, já que a autora parte de um projeto já desenvolvido por ela no Estado do Rio de Janeiro desde 1985, antes do seu início no mestrado e durante o mesmo. Esse trabalho foi denominado como um curso teórico e vivencial para educadores, onde se percebe, pela formatação do curso, a utilização de conceitos e técnicas reichianas de trabalhar o corpo desses professores. A autora busca usar exercícios que auxiliam no desbloqueio de três áreas, normalmente, encoraçadas, que são: o pescoço, os ombros e os quadris. Todos os encontros foram marcados pelo uso de técnicas corporais que, por trabalharem o movimento e o fluir livre da energia do corpo, despertam o prazer de aprender nos participantes.

Além de investigar a relação educando-educador, ela se preocupa em discutir a questão do controle do corpo como política de poder e, nesta perspectiva, utiliza a teoria de Reich para esclarecer os meandros do autoritarismo e da manutenção do mesmo pelos subordinados.

A tese de doutorado de autoria de Luzia Marta Bellini, defendida em 1993, pela Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia - *“Afetividade e Cognição: o conceito de Auto-Regulação como Mediador da Afetividade Humana em Reich e Piaget”* - é resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Definido pela própria autora como um ensaio teórico, Bellini analisa o pensamento de Reich e de Piaget utilizando o conceito de auto-regulação trabalhado pelos dois pensadores e busca situar a relação entre a afetividade e a cognição no pensamento reichiano e na teoria de Piaget.

Para a pesquisadora, há, em Reich, uma teoria da cognição e, em Piaget, uma teoria da afetividade, ambos ainda de caráter incompleto e que se apóiam no conceito de auto-regulação. Ela sugere que *pensamento e corpo, afetividade e cognição, cognição e corpo, são pólos opostos, mas complementares de uma mesma relação* (BELLINI, 1993, p. 260).

Segundo a autora, a Biologia é necessária na interação do homem com o meio, mas não é suficiente para essa interação. E para se promover a interação homem-meio, dentro do processo dinâmico que é a vida, o homem lança mão da sua capacidade de coordenação de valores. Para Bellini, tanto em Reich quanto em Piaget, é essa capacidade que leva o sujeito a interagir-se no meio e, ao realizar a auto-regulação, se modificar, adaptando-se às modificações apresentadas pelo meio.

A dissertação desenvolvida por Sônia Maria de Magalhães Souza, defendida em 1996, pela Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico - “*O Corpo entra na Escola: Educação com Liberdade, Limite e Afeto. Entrelaces da Perspectiva Reichiana e da Psicomotricidade Relacional*”, analisa como o corpo da criança é percebido e trabalhado no seu processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem. A dissertação organiza-se, metodologicamente, por uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, cujo referencial teórico é baseado nas formulações educacionais presentes na obra de Reich. A autora destaca, da obra reichiana, as noções que auxiliam a compreensão da intervenção corporal e a questão da psicomotricidade relacional de André Lapierre.

A autora aponta que, tanto em Reich quanto em Lapierre, as crianças não devem ser tolhidas, mas, que a escola deve oferecer suporte para que os estudantes da Educação Infantil possam vivenciar suas fantasias e, aos poucos, construir sua identidade e estruturar sua vida psíquica. A autora conclui que há o estabelecimento de uma “relação imaginária”. Nesta relação, a criança abre mão de seu próprio desejo e busca a aprovação do adulto, e

elegendo o educador como modelo e este poderá alcançar a competência pedagógica caso estabeleça uma relação de amor com a criança.

A tese de doutorado de Maria Veranilda Soares Mota, defendida em 1999, pela Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, intitulada – “*Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação: base para a formação do professor*” –, procura absorver a contribuição de Wilhelm Reich para a educação e volta seu olhar para a formação docente, expressando o desejo de trabalhar um processo educacional que não bloqueie as potencialidades e possibilidades educacionais da criança.

Mota analisa o pensamento reichiano como possibilidade para a área da educação e coloca a necessidade de se trabalhar, nos cursos de formação de professores, a questão proposta por Reich (1983), de serem os educadores profissionais capazes de, através de sua atuação minimizarem os processos bloqueadores do corpo.

Sara Quenzer Matthiesen defendeu, em 2001, pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP- Marília), a tese de doutorado – “*A Educação em Wilhelm Reich: Da Psicanálise à Pedagogia Econômico-Sexual*” –, através da qual apresenta Reich como herdeiro de Freud e discute o caráter profilático que a educação pode ter frente à produção de neurose ou de problemas sociais. Um ponto a ser destacado aponta para o fato de Reich ter se preocupado em observar as atitudes inconscientes de pais e educadores para com as crianças para, então, compreender a utilização de formas abusivas de se ensinar, dentro do que Reich chama de *compulsão para ensinar*, ou seja, o educador e os pais querem ensinar às crianças a todo o tempo, até quando nada precisa ser ensinado.

Na tese de doutorado de Edna Aparecida da Silva, defendida em 2001, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação – “*Filosofia,*

Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana” -, é feita uma investigação da sexualidade humana a partir da análise filosófica que pauta o tema e sua articulação com a Educação. Silva realiza uma reflexão crítica da necessidade de fundamentação teórica e científica para que os educadores possam atuar no campo da educação escolar em suas unidades de ensino. Para isso, a autora se utiliza das produções de Freud, Reich e Foucault, pois considera-os como sendo as principais matrizes da produção científica moderna sobre a questão da sexualidade humana.

A autora apresenta um olhar sobre a questão da sexualidade que ultrapassa o comumente trabalhado pelos educadores, apontando a amplitude de alcance social ao se promover, na escola, trabalhos relacionados à Educação Sexual. Notadamente, a autora incorpora, em sua análise do tema ‘sexualidade’, a visão do sujeito dentro de sua complexidade social, algo que por nós é considerado de fundamental importância ao se tratar de temas educacionais e das relações do homem. Ela defende, ainda que a escola deve almejar a conquista dos “movimentos sociais libertadores”. Para Silva, isso se dará dentro da temática da sexualidade e das ações impetradas para desenvolvê-la na escola. Já para nós, isso dar-se-á por meio do cuidado para com as relações pedagógicas estabelecidas no espaço escolar.

Já a dissertação de Maria de Fátima Ferreira Perez Bonjuani Pagan, defendida em 2003, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação - “*O ‘Holding’ Suficiente – Práticas Corporais Facilitadoras no Cotidiano do Educador*” -, propõe uma reflexão sobre a vivência interacional de pais e filhos, educadores e educandos, numa relação suficiente e facilitadora, com a qual ambos cresçam e amadureçam. O principal propósito deste trabalho é analisar a interação entre pai e filho, e

poder mostrar o crescimento verificado pelos dois quando em situação de “holding” suficiente (contato efetivo, com reciprocidade) e, a partir dessa reflexão, generalizar para a interação de professores com seus alunos. Este trabalho representa um cuidado em relação ao cuidador, no caso, professores de educação infantil, porém, extensivo a todos os níveis da Educação. A autora utiliza o trabalho de orientação aos professores e atende, nestes grupos, à queixas grupais. Em consequência desta atuação, ela percebe que, ao valorizar e acolher as dores, ansiedade e angústias dos educadores nos grupos, haverá maior contato e reciprocidade na relação professor-aluno, o que provoca uma melhora no desempenho dos educandos.

Nesta obra não se tem uma abordagem reichiana direta. A autora utiliza-se, em sua fundamentação teórica, de conceitos da bioenergética de Alexander Lowen, o qual tem a base teórica em Reich e em sua teoria da análise do caráter. Além de constar, nas referências bibliográficas do trabalho, duas obras significativas de Reich (*Biopatia do Câncer* e *A Função do Orgasmo*), as quais se fazem presentes na construção do mesmo.

A dissertação de Márcia Helena Ferreira Moyzés, defendida em 2003, na Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, - *“Sensibilização e Conscientização Corporal do Professor – Influência em seus Saberes e suas Práticas Pedagógicas”*-, a partir da visão reichiana, investiga a consciência corporal do educador e sua influência na prática pedagógica. A autora acredita que o trabalho corporal permite uma relação professor-aluno mais gratificante e, ainda, uma sensibilização da visão do professor para consigo mesmo e de seu papel na formação de seus alunos.

Dedicando-se a discutir a questão da formação docente, Moyzés desenha um cenário teórico que nos permite compreender a diversidade de fatores implícitos no exercício da profissão, que são influenciadores e construtores do ser professor na

atualidade. A pesquisa torna-se, então, um referencial para quem investiga aspectos ligados a questões educacionais.

Podemos perceber que a produção acadêmica, permeada pelo referencial reichiano, ganha, na atualidade, uma amplitude de abordagem e isto é possível graças à análise abrangente do ser humano que Reich consegue realizar em sua obra. É notório, apesar da diversidade de enfoques trabalhados, uma intersecção nas pesquisas apontadas por este levantamento. Trata-se da preocupação em discutir aspectos da obra reichiana, que contribuem para um melhor entendimento das questões educacionais, assim como da relação dos atores protagonistas das unidades de ensino e de suas práticas pedagógicas.

Dentro deste cenário de pesquisas, relacionadas e fundamentadas pela teoria reichiana, que buscam dar contribuições à Educação e explicitam a dimensão do indivíduo dentro de um dado contexto, é que se legitima esta proposta de trabalho. Fazendo-se, desta forma, pertinente a investigação do desenvolvimento dos bloqueios corporais desenvolvidos nas crianças em idade escolar. Para tal, é eleita a faixa etária de crianças de 06 a 09 anos, pois trata-se do início de sua formação educacional formal (ciclo inicial e complementar de alfabetização) e o período considerado pelos neo-reichianos¹² como sendo o de consolidação da caracterialidade¹³ e, conseqüentemente, da couraça muscular de caráter (Navarro, 1995).

¹² Neo-reichiano é termo usado para designar os autores que se dedicaram à questão da análise corporal enquanto processo terapêutico após Reich e sobre a influência de sua obra. Entre eles, destacam-se Lowen, Navarro, Boyesen e Boadella.

¹³ Conceitualmente, caracterialidade relaciona-se à formação de caráter da criança, no transcorrer de suas etapas de desenvolvimento, numa relação entre o nível de frustração que tem a criança, a intensidade dessa frustração e o nível da pulsão (desejo interno) frustrada. Segundo Navarro (1995), esse processo estará praticamente formado por volta dos 8 ou 9 anos. Para Reich (1983), o caráter da criança se forma até os 6 anos. Maiores detalhes deste aspecto serão explicitados no capítulo 3 deste trabalho.

Por caracterialidade, tem-se o entendimento de formação do caráter da criança, através da relação entre o nível de frustração sofrido pela criança, a intensidade dessa frustração e o nível do desejo interno frustrado. Para o neo-reichiano, Navarro (1995), a caracterialidade da criança estará formada por volta dos 9 anos. Já para Reich (1983), este processo terá sua definição por volta dos 6 anos de idade. Este trabalho se apoiará em Navarro para a demarcação da faixa etária do público alvo desta pesquisa, embora Reich seja tomado como fundamentação geral deste trabalho.

Tal escolha se deve ao fato de que, até os 9 anos ocorre a sedimentação de situações que provocam medo e conflitos na criança e, conseqüentemente, formação da couraça de caráter (Navarro, 1995). E, ainda, pela razão da criança ingressar na escola aos 6 anos e, portanto, no período de 6 a 9 anos, ela estará imersa em um ambiente que pode ser hostil. Desta forma, este período da vida da criança requer uma análise, no sentido de prevenir este encorajamento da criança.

III - Couraça Muscular e sua Correspondente Couraça Psíquica

O mundo total da experiência passada incorpora-se ao presente sob a forma de atitudes de caráter. O caráter de uma pessoa é a soma total funcional de todas as experiências passadas (REICH, 1987, p. 129).

Reich (2001) percebe que a pessoa vai se constituindo de acordo com os tipos de vivências às quais é submetida, inscrevendo, em seu corpo, a sua história. Neste sentido, as

sensações de frustração que causam hipertonia muscular escrevem no corpo da pessoa a história de sua vida, pois, na medida em que afeta determinados grupos musculares, cronificando-os, vai construindo o desenho do corpo da pessoa. Desta forma, Reich (2001) afirma que a história de vida de uma pessoa deixa suas marcas gravadas no corpo dela e, então, se analisarmos atentamente a fala do corpo ou a expressão do sujeito, através de seu tom de voz, de seu modo de olhar, de andar, de sentar, dos seus gestos, será possível as raízes de sua dor e alcançar o cerne de sua angústia. Reich chega a esta conclusão a partir do trabalho com seus pacientes em terapia, percebendo que *a maneira como o paciente fala, olha para o analista e o cumprimenta, deita-se no divã, a modulação da voz, o grau de polidez convencional mantido, etc* (REICH, 2001, p. 57), são aspectos que revelam características essenciais da pessoa.

Durante seu trabalho clínico, Reich percebeu que o conjunto de informações que o corpo fornece ao terapeuta dá as indicações para a percepção do que provoca desconforto no paciente, como ele é manifestado, e onde está localizado fisicamente. E, assim, ao enxergar, no organismo, essas respostas, o terapeuta terá a base de informações necessárias para as devidas intervenções, sejam elas de proposições verbais ou através de toques e massagens.

Nesta perspectiva, Reich percebe, também, que o paciente apresenta resistência ao tratamento. Resistência de caráter é definido por Reich (2001) como sendo *a forma das reações do ego, que difere de um caráter para outro quando os conteúdos das experiências são semelhantes* (REICH, 2001, p. 53, grifo nosso). Através dos traços de resistência, interpretados por Reich como traços de caráter, compreendem-se os mecanismos de defesa desenvolvidos pela pessoa para proteger-se dos impulsos internos

perturbadores, assim como, dos acontecimentos externos, igualmente causadores de perturbações difíceis de serem por ele gerenciados.

Ao referir-mo-nos aos mecanismos de defesa, queremos elencar o fato de que o indivíduo assume determinadas reações frente às situações vivenciadas. Quando essas reações visam evitar o confronto ou desconforto gerado na experiência, estabeleceu-se um mecanismo de defesa. Reich (1987) apresenta esse mecanismo como sendo a formação de reações formativas, a partir da energia em estase.

As reações formativas são geradas quando a energia destinada à realização de um impulso não é satisfeita. Desta forma, ela fica girando no mesmo ponto, fortalecendo a rigidez na região do corpo em que se encontra. Caso o indivíduo não realize qualquer ação para canalizar parte desta energia, a contração muscular ocasionada pode comprometer o funcionamento desta região. Essa energia paralisada, como já explicitado anteriormente, é a estase. Porém, o que ocorre, em geral, é que a energia em estase será liberada, ou pelo menos parte dela, para a realização de uma ação. Esta ação pode ou não ser aquela a satisfazer o impulso do indivíduo. Isto significa que a pessoa desenvolve mecanismos de respostas alternativos para fazer a energia em estase circular novamente pelo corpo. Estes mecanismos de reposta é que são as formações reativas¹⁴.

Sabemos que existe, nos seres vivos, uma tendência instintiva para fugirem das situações que lhes causam desconforto, sensação de perigo, medo, dor, desprazer. Quando eles se encontram submetidos a algumas destas percepções, o corpo se contrai, se recolhe, até que o perigo passe. Caso se encontre em situação de experienciar sensações de prazer,

¹⁴ Laplanche (1997) define que formação reativa “é um investimento de um elemento consciente, de força igual e de direção oposta ao investimento consciente. As formações reativas podem ser muito localizadas e se manifestar por um comportamento peculiar, ou generalizadas até o ponto de constituírem traços de caráter mais ou menos integrados no conjunto da personalidade”.

de tranqüilidade, e sentindo-se seguro, o corpo se expande e mantém um maior contato com o meio que o cerca.

Reich (2001) constatou esse mecanismo em organismos vivos unicelulares, ou seja, esse movimento de contração e expansão, dependendo das condições do meio externo no qual ele se encontra. Os estudos feitos por Reich (2001) mostraram que os organismos vivos, as amebas, movimentam-se através de prolongamentos de seu corpo, chamados de pseudópodes. Tratam-se de extensões plasmáticas lançadas à diferentes direções. Quando uma destas extensões toca determinados objetos, todo o corpo move-se em direção ao pseudópode e a ameba aproxima-se do item tocado. No entanto, o inverso ocorre para outros tipos de objetos, ou seja, verifica-se seu recolhimento e a formação de novos pseudópodes em direção oposta a tal objeto, levando a ameba para longe dele. Para Reich, essa observação indica um comportamento de busca de prazer pela expansão e de fuga – retração - por meio de contração pela angústia. Em termos do próprio Reich (2001), podemos apontar que:

Fundamentalmente, a emoção não é mais que um movimento plasmático. Estímulos agradáveis provocam uma ‘emoção’ do protoplasma, do centro para a periferia [expansão]. Por outro lado, estímulos desagradáveis provocam uma ‘emoção’ ou, mais corretamente, ‘remoção’ do protoplasma da periferia para o centro do organismo [contração]. Essas duas direções fundamentais da corrente plasmática biofísica correspondem aos dois afetos básicos do aparelho psíquico – prazer e a angústia (REICH, 2001, p. 330)

Enfim, do que se trata exatamente a couraça muscular? Reich (2001, p. 152) define couraça muscular como sendo *o resultado crônico de choque entre as exigências pulsionais e o mundo externo que frustra essas exigências*, ou seja, um conflito entre o desejo e a possibilidade, a permissibilidade ou não de satisfação desse desejo. A couraça

muscular funciona como uma forma do indivíduo se proteger das situações desagradáveis e desconfortáveis vindas das relações com o meio e com o viver em sociedade.

A couraça muscular é desenvolvida a partir de situações difíceis enfrentadas, emocionalmente, pelas pessoas e, essas situações são, em geral, experienciadas como sensações de rejeição ou de fracasso que, através de um ciclo repetitivo de eventos, culminam na fortificação da defesa orgânica, física, na estrutura muscular do corpo.

É a escola, por excelência, um lugar onde os educandos podem vir a ser vítimas de exclusão e, mesmo, experimentar constantes fracassos, e, portanto, produzir-se o encorajamento da musculatura da criança. Nestas circunstâncias, o trabalho realizado pelo educador pode fortalecer as defesas orgânicas (percebidas por comportamentos típicos do aluno), ou seja, o trabalho pedagógico pode corroborar para o estabelecimento das reações corporais, fisiológicas e até anatômicas, as quais são usadas pela criança como defesas frente às circunstâncias difíceis.

A couraça muscular, enquanto blindagem corporal, por meio da rigidez ou falta de tônus muscular (flacidez), corresponde a uma couraça do caráter. Esta forma de couraça é correspondente à primeira, mas refere-se às atitudes que compõem o caráter do indivíduo. Segundo Reich (1987), a:

...couraça do caráter é a base do isolamento, da indigência, do desejo de autoridade, do medo à responsabilidade, do anseio místico, da miséria sexual e da revolta neuroticamente impotente, assim como de uma condescendência patológica (REICH, 1987, p. 16).

Vale ressaltar que a couraça muscular é a que dificulta ao organismo estabelecer seu equilíbrio por meio de sua capacidade de potência orgástica, ou seja, a sua capacidade

de manter o fluxo de energia corporal livre pelo corpo, sem pontos de tensão que bloqueiem essa energia de circular pelo corpo como seria o seu mecanismo natural.

Quando a contração muscular torna-se algo crônico para o indivíduo, não dando lugar à relaxação, e a pessoa só consegue viver socialmente utilizando-se deste estado crônico - enrijecido-, é que dizemos que está pessoa esta encouraçada e, conseqüentemente, impotente, em termos orgásticos.

A couraça, ao se desenvolver, compromete o funcionamento natural de um conjunto de músculos envolvidos na realização de uma resposta corporal (movimento). Com o passar do tempo e com a frequência de ocorrências, estabelece, na estrutura corporal do indivíduo, um padrão de controle das emoções reprimidas pelo meio. Este meio pode ser a escola.

A teoria reichiana utiliza-se do conhecimento do funcionamento muscular existente (fisiologia muscular) para explicar o desenho que a formação da couraça muscular expressa nas posturas corporais da pessoa. Este desenho se constitui pelos contornos assumidos pelos músculos do organismo, sejam eles contraídos ou flácidos. Tal organização muscular é desencadeada pelas respostas que o indivíduo assume ao se deparar com experiências frustrantes vividas ou emoções bloqueadas. Essa dinâmica corpórea segue um pensamento de proteção. Para defender-se, o organismo se cronifica, ou seja, cria uma blindagem.

Nesta perspectiva, a couraça muscular pode ser entendida como uma máscara corporal que será delineada por padrões comportamentais que se repetem quando o sujeito tem contato com uma situação frustrante, a qual é permeada por sentimentos e/ou emoções definidores deste padrão de resposta comportamental. O que ocorre, na realidade, é que os

desejos instintivos e as funções de defesa do ego se entretecem e se permeiam com a estrutura psíquica inteira (REICH, 1987, p.125). Desta forma, a pessoa acaba por limitar-se dentro de um restrito conjunto de respostas, o que vai dificultando, ou mesmo impedindo-a de ter um contato satisfatório com o mundo externo.

Consideramos a couraça muscular como um processo de enrijecimento (endurecimento) da musculatura que controla determinadas regiões do corpo e, assim, o termo encouraçamento vai referir-se ao **processo** de enrijecimento físico e emocional que o indivíduo pode desenvolver durante seu crescimento e sua formação individual. Este processo de enrijecimento é desencadeado através do resultado de sua interação com os seus meios vivências, entre os quais está a família e a escola. O endurecimento da musculatura é que definirá a reação corporal típica do indivíduo frente a uma emoção provocadora desta reação. Com o passar do tempo, tais reações se tornarão traços de caráter. Para Reich (2001, p. 151), *o caráter consiste numa mudança crônica do ego que se poderia descrever como um enrijecimento. Esse enrijecimento é a base real para que o modo de reação característico se torne crônico.*

O processo de encouraçamento e a formação da couraça muscular podem ser melhor entendidos através do diagrama estabelecido por Reich:

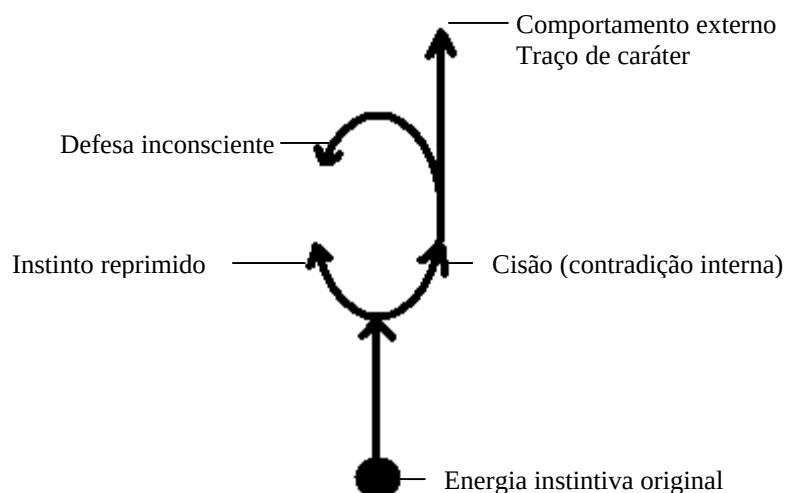


DIAGRAMA 1 – Unidade funcional antitética de instinto e defesa, definido por Reich.

FONTE: Reich, 1987, p. 128.

Através deste diagrama, Reich demonstra a formação da couraça muscular por meio do estabelecimento de seus mecanismos de defesas caracteriais ou traços de caráter. Fica claro que todo indivíduo possui um cerne biológico ou uma “unidade instintiva original”. Nele encontram-se os impulsos biológicos, os instintos naturais e os desejos, os quais motivam o ser para a busca do prazer, visando sua satisfação.

No entanto, não se consegue satisfazer todos os desejos, sendo, às vezes, necessário, deixá-los de lado para usufruir uma vida tranqüila em sociedade. Neste ponto de não vazão do instinto, ocorre uma “cisão¹⁵”, que significa o momento da ocorrência de uma regulação interna, a qual consegue reprimir o instinto natural e a ação que o satisfaria e substituí-la pela reação comportamental (reação formativa) possível naquele instante, essa reação desencadeada será o comportamento específico apresentado na situação. Qual

¹⁵ Cisão = momento onde ocorre um conflito interno, trava-se nela uma luta entre o satisfazer o desejo e adequá-lo à realidade de satisfação presente.

irá repetir-se, em situações semelhantes, quando o teor emocional for compatível com o provocado nesta primeira situação de formação de resposta reativa. Tal comportamento será, em seguida, percebido pelo indivíduo como a sua forma de defender-se daquilo que, verdadeiramente, lhe causou temor e do qual ele procura fugir e proteger-se. Lembramos que, para esta análise, estamos considerando apenas as situações onde o meio não oferece condições para a satisfação dos desejos pulsionais do indivíduo, ou seja, quando o meio se apresenta ao indivíduo de forma hostil.

Para Reich (1987), este processo apresenta uma tendência do ser voltar-se contra si mesmo para atender à demanda externa e é justamente isso que a proposta reichiana busca prevenir. Podemos perceber esta preocupação de Reich na afirmativa a seguir:

Como resultado da maneira pela qual se desenvolve a estrutura de caráter do homem moderno, uma ‘resistência interior’ é constantemente interpolada entre o impulso biológico e a sua realização; o homem age ‘reagindo’ e está intimamente voltado contra si mesmo (Reich, 1987, p. 127).

A partir desta compreensão, Reich constata que existe uma ligação entre o funcionamento psíquico (emocional) do indivíduo e suas funções orgânicas, ou seja, com os aspectos somáticos de funcionamento do corpo dessa pessoa. Por conseguinte, *se a couraça de caráter podia ser expressa pela couraça muscular, [...] então a unidade de funcionamento psíquico e somático havia sido entendida em princípio e podia ser influenciada de maneira prática* (REICH, 1987, p.231). Daí, a idéia de se prevenir o encorajamento da pessoa, como coloca o próprio Reich na afirmação abaixo:

Se a rígida couraça do animal humano é o princípio básico comum de toda sua miséria emocional, se é esta couraça que o coloca como espécies

biológicas individuais, para além do limite do funcionamento natural, então segue-se a conclusão lógica: A prevenção do encouraçamento é o aspecto principal da higiene mental preventiva (REICH, 1983, p. 19).

O mecanismo proposto por Reich e apresentado, sob a forma do diagrama da unidade funcional antitética de instinto e defesa, vai se repetir diversas vezes na vida da pessoa, desde a sua mais tenra idade até o fim de sua existência, incluindo, neste período, o seu tempo de vida escolar. Isso permite-nos dizer que a escola, também, propicia a formação de comportamentos reativos, advindos do estabelecimento das defesas desencadeadas na situação vivenciada e permeadas pela maneira com que foi estabelecida a relação diária do professor com seu(s) aluno(s).

Para nós, é claro que, durante a vida haverá a repetição dos conflitos entre o desejo libidinal e as pressões do meio, provocando a formação de vários comportamentos reativos, os quais se tornarão, ao longo do tempo, o jeito de ser da pessoa e estes serão vistos como traços de sua personalidade. Tais traços refletem a atitude caracterial de defesa da pessoa e esta atitude tem como característica básica o enrijecimento corporal por meio do encouraçamento ou formação da couraça muscular.

Uma vez que o encouraçamento corporal atinge pontos ou grupos musculares específicos do corpo, então, Reich (2001) consegue delinear o mapa da formação de couraça muscular por meio da sua estratificação, ou seja, a couraça muscular apresenta-se sistematizada em sete segmentos. Para compreendermos essa organização, faz-se necessário dedicarmos algumas linhas ao estudo do mapeamento da couraça muscular proposto por Reich (2001).

IV - Mapeamento Da Couraça Muscular – suporte para reconhecimento do corpo do aluno

Percebemos que a couraça muscular funciona no sentido de desenvolver mecanismos de defesa para o organismo se proteger do que lhe causa dor ou simples desconforto. Isso ficará melhor compreendido abordando as camadas de encouraçamento do indivíduo. Tratam-se das camadas *do ego*, *muscular*, *emocional* e *centro ou coração*.

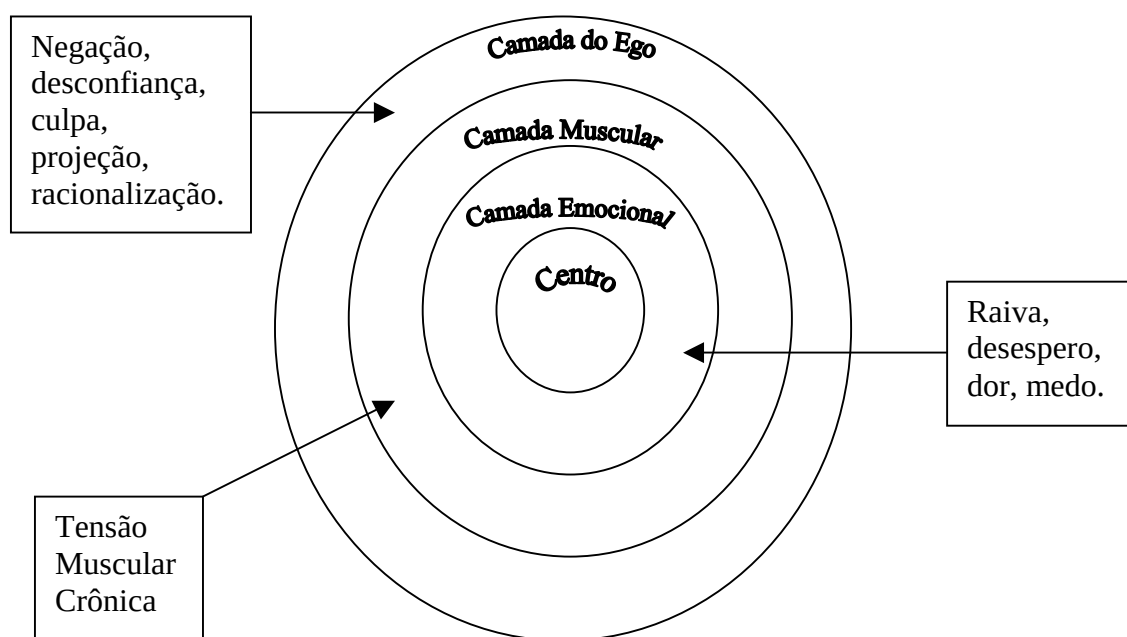


DIAGRAMA 2 – Diagrama das camadas de encouraçamento do indivíduo.

FONTE: Lowen, 1982, p. 104.

Como podemos observar, pelo diagrama, a essência do indivíduo, de onde originam os seus impulsos (centro) pode sofrer um processo de encouraçamento, conforme a pessoa vai crescendo. Este processo é natural e deve ocorrer em certo grau. A cronificação é o que

auxilia a pessoa a relacionar-se em sociedade sem se ferir. As couraças têm a função de proteger o organismo, o que deve ser evitado é uma cronificação inflexível que inviabilize a relação deste ser com o meio.

A fim de obter uma explanação didática, podemos considerar que a primeira camada a se formar é a *camada emocional*. Nesta camada, estão envolvidos os sentimentos da pessoa, refere-se à raiva, ao pânico, ao desespero, à tristeza e à dor. Estes são sentimentos fortes e difíceis de serem processados. Por esta razão, existem situações em que, para garantir a sobrevivência e o equilíbrio orgânico (potência orgástica), é necessário endurecer. Então, inicia-se a formação da *camada muscular*. Trata-se da camada das tensões musculares, sendo uma resposta física à incapacidade de expressar o sentimento que a gerou. Esta camada, ao mesmo tempo que preserva o indivíduo, também limita sua capacidade de relacionar-se, tornando-se um modo endurecido de lidar com a vida. Este processo desencadeia a formação da *camada do ego*. Nesta, o que se verifica, são as defesas psíquicas, as quais representarão a forma com que o indivíduo se dá ao mundo. Como resultado deste processo, o indivíduo apresenta, no nível desta camada, defesas típicas como a negação, a desconfiança, o culpar o outro, a projeção e a racionalização. Sendo estas as formas da pessoa posicionar-se nas relações, então, percebemos, nesta camada, seus traços de personalidade (LOWEN, 1982, p. 105).

O processo descrito acima é dinâmico, sendo que as três camadas se formarão durante o desenvolvimento da pessoa, desde o seu nascimento. Isto significa que não é necessária a formação da camada emocional para depois ocorrer o aparecimento da camada muscular e posterior camada do ego. As vivências da pessoa fazem com que essas camadas se consolidem simultaneamente. Segundo Lowen (1982):

A natureza primária de um ser humano é ser aberto à vida e ao amor. Estar resguardado, encouraçado, descrente e fechado vem a ser a segunda natureza da nossa cultura. Essa é a forma que adotamos para nos proteger de sofrimentos, mas quando tais atitudes tornam-se caracteriológicas ou estruturais em nossa personalidade, passam a constituir-se em uma dor ainda mais séria, provocando uma mutilação ainda mais grave que aquela sofrida originalmente (LOWEN, 1982, p. 38).

Podemos observar, no diagrama I da página 51, que o ponto de cisão mostra onde ocorreu um bloqueio no caminho natural da energia corporal, ou seja, houve uma interrupção do fluxo da energia pulsional do indivíduo. Considerando que essa energia circula no corpo longitudinalmente (de cima para baixo e de baixo para cima), então, o que se estabelece nesta cisão é o estrangulamento do corpo, transversalmente, através dos grupos musculares, os quais foram estimulados pelo instinto frustrado (REIS; MAGALHÃES; GONÇALVES, 1984) e, por terem se contraído para realizar as atividades mecânicas, correspondentes e necessárias à satisfação deste impulso gerado, permanecem em estado de contração até que uma resposta corporal alternativa seja produzida pelo corpo.

Tal estrangulamento poderá constituir-se em tensão crônica (provocada por uma energia em estase) destes músculos, proporcionalmente ao tempo e seu nível de ocorrência, bem como da valorização dada pelo indivíduo, causando-lhe, desta forma, o seu enrijecimento e conseqüente limitação das respostas comportamentais frente à diversidade de situações vivenciadas nos vários ambientes sociais deste indivíduo. Nesta perspectiva, Gonçalves (1984) aponta que:

Cada sublimação ou formação reativa envolve correspondentes no sistema vegetativo. O conjunto de couraça caracteriológica tem seu correspondente no sistema de tensões crônicas ou móveis, nas relaxações completas ou parciais, de acordo com maiores ou menores repressão e estase presentes na história individual. Reich chama este sistema de

tensões de ‘couraça muscular’, que funciona em unidade, portanto, com a couraça caracteriológica (do caráter) (GONÇALVES, 1984, P.96).

Em seus estudos, Reich (2001) visualiza que a couraça muscular apresenta-se dividida em sete segmentos de couraça, sendo que, cada segmento, situa-se em uma determinada região do organismo e envolve um grupo de músculos específicos, responsáveis pela movimentação desta região do corpo.

Isto significa que, caso a situação frustrante seja de alta significância emocional para o indivíduo e tenha ocorrido, por exemplo, na ocasião de utilização dos músculos envolvidos no ato de sucção, estes poderão tornar-se rijos e comprometer a sua livre movimentação. Situação que resulta numa expressão facial correspondente ao nível do comprometimento motor, o qual não é puramente fisiológico, mas também emocional e alimentado pela fuga reativa que permitiu ao indivíduo sublimar essa frustração e continuar seu desenvolvimento. Segundo Reich (1987):

Um conflito, combatido em determinada idade, sempre deixa atrás de si um vestígio no caráter do indivíduo. Esse vestígio se revela como um enrijecimento do caráter. Funciona automaticamente e é difícil de eliminar. O paciente não o sente como algo alheio; freqüentemente, porém, percebe-o como uma rigidez ou como uma perda da espontaneidade (REICH, 1987, p. 130).

Uma vez que o ser em desenvolvimento passa por diversos estágios (BAKER, 1980), desde o seu nascimento, sendo eles: estágio ocular, oral, anal, fálico e genital, ou seja, as fases do desenvolvimento infantil, isto implica num gradativo domínio das funções corporais. Quando na fase oral, a criança só tem controle dos músculos envolvidos na sucção e, por isso, sua maneira de se relacionar com o mundo é por meio das percepções gustativas. Já na fase anal, a criança tem um domínio bem maior de suas capacidades motoras e começa a buscar contato e experimentar o mundo e, assim por diante até quando

a criança chega à fase genital e, ao fim dela, já tem controle de todas as suas funções corporais, ou pelo menos é isso o que se espera.

Este desenvolvimento sofre alteração, pois ele varia de acordo com as particularidades de vida de cada pessoa. Assim, se, a cada etapa do desenvolvimento da criança, ela passar por momentos de frustração, cuja emoção for incorporada na musculatura do segmento pertinente ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, haverá um enrijecimento muscular – formação da couraça muscular.

A pessoa pode apresentar bloqueios corporais em todos os seus segmentos, porém, alguns são mais superficiais e perceptíveis que outros. Assim como pode ter desenvolvido bloqueios apenas nas situações emocionais muito fortes para ela, ou seja, ela apresenta bloqueio somente nos segmentos que estavam em maior uso, em fase de estimulação - de acordo com a idade ou fase de desenvolvimento - em que a pessoa estava na ocasião do incidente vivido.

Neste processo de crescer, o indivíduo, no estágio de desenvolvimento chamado de **ocular**, tem seu contato com o mundo externo através de seus olhos, captando por meio do movimento das estruturas oculares e de seu campo visual, as mensagens enviadas do meio em que vive através daqueles com os quais estabelece contato. Neste segmento, estão envolvidos a região dos olhos e do nariz, e o seu bloqueio pode ser verificado pela perda de mobilidade dos músculos envolvidos no controle das duas regiões. Como essa musculatura fica imóvel, a pessoa não consegue ou apresenta dificuldade em realizar expressões faciais diversificadas – espanto, surpresa, raiva. E, desta forma, também pode se verificar a fixação da fisionomia facial da pessoa em uma dada expressão qualquer, cara de choro, sorriso permanente parecendo que a pessoa está sempre sorrindo, os tiques nervosos.

Uma pessoa que tenha um bloqueio no segmento ocular apresenta muita dificuldade em fazer e manter o contato visual com o outro, evita olhar nos olhos, não consegue arregalar os olhos, ou estes são sobressaltados. Afinal, caso não estabeleça o contato visual com o meio externo, evitando fitar nos olhos daqueles que lhe são caros (pais, professores), a criança não correrá o risco de perceber, neste contato, a possível rejeição, a falta de amor, o desprezo, os quais teve contato muito precocemente e não tem estrutura emocional para gerenciar isto de forma saudável.

Os olhos são os órgãos que permitem o primeiro contato com o mundo. É através deles que nós podemos perceber o quanto somos aceitos ou não pelos que nos cercam. Essa capacidade de perceber a aceitação ou não pelo outro já é presente no ser humano desde o seu nascimento, então, podemos avaliar o quanto é importante para o desenvolvimento emocional da criança “ver” situações e pessoas acolhedoras. Baker (1980) ressalta a delicadeza e fragilidade da região dos olhos, ou seja, sua vulnerabilidade em ser traumatizada, quando afirma que:

Os olhos são a primeira área a ser traumatizada, tanto pela aplicação de um colírio no momento do nascimento quanto pelo encontro com expressões frias, ameaçadoras ou de ódio. Estas últimas poderão ser ainda mais prejudiciais do que o próprio colírio. As expressões hostis implicam a negação de qualquer oportunidade para um contato cálido e compreensivo. Um contato completo é vital ao desenvolvimento em geral, na medida em que promove a sensação de aceitação e de bem-estar, encorajando a expansão e a busca no meio ambiente (BAKER, 1980, p. 44-5).

Passado o estágio ocular, a criança irá promover seu contato com o mundo externo, também, por meio de sua capacidade de sentir com a boca, ela está na fase oral. Nesta fase, a criança leva tudo à boca para experimentar e faz bastante uso dos músculos envolvidos no controle da boca para realizar atividades de sucção e deglutição, trata-se do segmento

oral. Este segmento envolve a musculatura do queixo, do pescoço, o músculo anular da boca e occipital e está muito ligado ao aspecto de raiva contida, ao instinto e desejo de morder, que pode configurar-se como uma expressão sarcástica, o que na área da educação, muitas vezes, é visto como postura de afronta denotada por grande dose de cinismo. A pessoa que apresenta esse bloqueio irá apresentar o queixo tenso e a garganta contraída e isso se refletirá na modulação de sua voz, bem como, do timbre e intensidade do som de sua voz.

É interessante observar, em crianças que ficam muito ansiosas com um acontecimento, ou então quando se deparam diante uma situação precedente à determinação da punição. Essas crianças contraem-se, realmente, elas diminuem de tamanho devido a esse encolhimento, sendo comum nas crianças mais novas a utilização da “raivinha”¹⁶ como resposta reativa.

A aparente diminuição do corpo, no momento de contração pela raiva, ocorre devido ao fato de que as energias corporais, ao invés de caminharem para a periferia do corpo (partindo da camada do centro em direção à camada do ego) promovendo a expansão do indivíduo e a liberação do que lhe causa transtorno, é direcionada para dentro do corpo, num movimento de contração e retenção desse desconforto.

Esse fluxo de energia é vivenciado como emoção. Por exemplo, a raiva decorre de um fluxo de energia para os músculos; o prazer, semelhante à expansão, resulta de um fluxo energético para a superfície da pele (os genitais são parte da pele ou ectoderma); e a ansiedade acontece necessariamente uma contração do organismo. Estas são as emoções básicas (BAKER, 1980, p. 35)

¹⁶ Raivinha – este termo busca representar o conjunto de ações motoras que uma criança pequena realiza para demonstrar ao adulto sua raiva. Ela começa a contrair sua musculatura e seu corpo começa a tremer, cerra os dentes e contrai o queixo, inclusive abaixando a cabeça o que fazilita manter o quadro, e seu pescoço fica tenso e contraído, tornando evidente seus tendões, nervos e músculos.

A questão é que, quando uma musculatura é desgastada por realizar uma atividade de contração constante, isso se reflete organicamente na manutenção dessa atividade. Daí, o comprometimento muscular e a limitação das possibilidades de respostas mecânicas. Se, no começo, é necessário gasto de energia e esforço físico controlado para realizar essa contração, com o passar do tempo, serão requeridos energia e esforço para relaxar essa musculatura, ou seja, será gasta energia para deixar o padrão contraído do corpo. Nesta ocasião, o estado físico contraído será para a pessoa o natural, assim, a pessoa assume uma expressão dura, de máscara e não sente mais seus músculos contraídos. É semelhante ao que ocorre com o uso que as muitas mulheres fazem de suas bolsas, como elas desenvolvem o hábito de carregar a bolsa em um determinado ombro, o direito ou o esquerdo, aquele que lhe garante maior conforto, traz uma ligeira elevação do ombro selecionado. O mais interessante é que essa estrutura permanecerá mais alta que o ombro renegado mesmo quando não estiver desempenhando a função de equilibrar a bolsa e, ainda, quando a pessoa é avisada de que está “torta”, ela julga isso impossível e o estranho para ela é a sensação vivida quando alguém lhe endireita o nível dos ombros, colocando-os na mesma elevação. Para ela, é neste momento em que está torta. Neste sentido, Lowen vem afirmar que:

A contenção crônica ou padrões de tensão crônicos perdem sua carga efetiva ou energética, sendo afastados da consciência. Deixam de ser percebidos ou sequer vivenciados. Esta atitude corporal torna-se ‘uma segunda natureza’ para a pessoa em questão, a um tal ponto que dizemos ser esta parte de seu caráter (LOWEN, 1982, p. 89).

À semelhança disto estão os bloqueios corporais, afinal, como já foram incorporados pelo indivíduo, estes não percebem seu enrijecimento de caráter, mesmo sofrendo com eles.

Seguindo as regiões do corpo passíveis de bloqueios, temos o segmento **cervical** – também no estágio oral de desenvolvimento. Neste segmento, estão envolvidos os músculos profundos do pescoço, esternocleíco, mastóideo e língua. Como essa musculatura está muito envolvida na regulação da deglutição, então, o bloqueio desse segmento vincula-se ao desejo de não engolir determinadas situações ou, o contrário também é válido, forçar-se a deglutir uma situação geradora de raiva. O processo de bloqueio desse segmento começa quando a criança aprende que não pode chorar, devendo controlar o choro e, para isso, ela contrai regularmente toda a musculatura envolvida. Esse comando encontra suas raízes nas frases usadas pelos pais e até educadoras “*Engole o choro, senão...*”, “*Homem não chora.*”, e outras semelhantes. Também pode ser verificado nas situações onde a criança, ao ser chamada atenção na escola, ela contrai toda a musculatura circundante ao pescoço, demonstrando uma espécie de elevação do comprimento de seu pescoço, o que provoca o evidenciamento de sua musculatura. Para percebermos as possíveis implicações deste mecanismo, recorremos a Lowen (1982), que afirma:

Poucas são as pessoas na nossa cultura, isentas de tensões musculares responsáveis pela estruturação de suas respostas e pela definição dos papéis que desempenharão na vida. Estes padrões tensionais refletem os traumas vividos durante o crescimento, todas as rejeições, privações, seduções, supressões e frustrações. Cada um de nós passa por estes sofrimentos em intensidades diferentes. Quando a rejeição foi a experiência de vida predominante de uma criança, por exemplo, sua tendência será o desenvolvimento de um padrão esquizóide de comportamento, que se estruturará tanto física quanto psicologicamente em sua personalidade. Este padrão tornar-se-á a segunda natureza desta criança, não tendo condições de ser modificada a não ser através da recuperação da primeira natureza (LOWEN, 1982, p. 90-91).

A reação, adotada pela criança na escola, tem muito em comum pelo que ela vivencia em casa, podendo reproduzir com seus colegas aquilo praticado pelos pais e, com

relação à intervenção do professor, sua reação é semelhante àquela utilizada pela criança nos momentos em que é penalizada pelos seus progenitores. Como aponta Weil (2002):

... a educação que recebemos modifica ou reforça o nosso comportamento. O papel dos pais é bem importante. Recentes pesquisas de Psicanálise e de Psicologia Social colocaram em destaque o fato de a conduta dos filhos na escola e em casa ser, em grande parte, uma reação ao comportamento dos pais para com os filhos. Isto é a tal ponto verdadeiro, que se constatou que a maioria dos problemas de comportamento, tais como a ausência de atenção, brutalidade ou instabilidade, são causados pela conduta e pelas atitudes dos pais (WEIL, 2002, p.45-6).

Com relação ao segmento **torácico**, onde estão presentes a musculatura do peito, os músculos intercostais, peitorais, deltóides, escapulares, espinais, a caixa torácica e seu conteúdo, mãos e braços, percebe-se que um bloqueio nesse nível ou região corporal é importante para a pessoa que encontra no auto-controle e contenção de suas emoções, a forma equilibrada de viver neste mundo.

Boa parte da musculatura envolvida neste segmento está ligada ao controle dos movimentos respiratórios, inspiração e expiração, ou seja, controla a quantidade de oxigênio que é colocado dentro do organismo e o quanto de gás carbônico será eliminado. Fazendo as ligações de significância, então, podemos nos perguntar o quanto uma pessoa encouraçada neste segmento permite absorver do meio externo e o quanto dela é permitido que saia e se misture ao meio extra corpóreo. As pessoas com esse segmento bloqueado tem a predisposição a apresentar hipertensão, ansiedade, mãos frias e pegajosas, têm dificuldade em ser humildes e, em geral, são orgulhosas.

O bloqueio, neste segmento, pode ser manifestado pela atitude tímida da pessoa, a qual é freqüente nas crianças criadas num ambiente de superproteção, bem como naquelas criadas em ambientes que expunham suas dificuldades constantemente, fazendo-as

desenvolver um complexo de inferioridade marcado por forte sentimento de insegurança e falta de confiança em si mesmas. Situações como estas criam obstáculos na vida escolar das crianças, pois elas não conseguem sentir-se à vontade no novo meio. Navarro (1995), ao tratar da timidez, define-a de duas formas, uma primária e outra secundária:

timidez primária está ligada à precária possibilidade de afirmação de um eu fraco – o nível torácico está envolvido. A timidez secundária está ligada ao sentimento de culpa induzido por instâncias superegóicas e esconde uma pesada hostilidade – estão envolvidos o pescoço, diafragma e pélvis (NAVARRO, 1995, p.91).

Segundo Dychtwald (1984, p. 155), as pessoas que têm contração neste segmento *apresentam peitos estreitos e frágeis. Os músculos peitorais são, com frequência, subdesenvolvidos, permitindo apenas um fluxo mínimo de sentimentos, sensações e energia nesta região.*

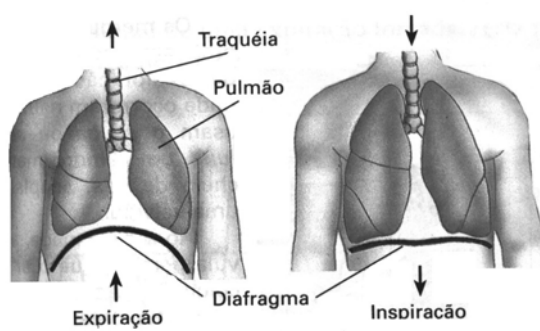
O quinto segmento é o **diafragmático**. Como o nome já indica, o músculo envolvido é o diafragma, cuja função está ligada à realização da respiração mecânica. Através do controle dessa respiração, o indivíduo pode controlar suas emoções, retendo a raiva (que pode ser uma raiva assassina) ou indicando, também, emoções de prazer ou angústia. Neste segmento constatamos uma importante função orgânica, sem a qual não há vida: a respiração. Lowen (1984), aponta que o controle da respiração é muito eficiente para se controlar as emoções desconfortantes, como o medo, o pânico, o terror ou a raiva e a ansiedade. Para Lowen (1984), o efeito do controle da respiração na pessoa pode ser apresentado da seguinte forma:

A respiração cria sensações, e elas têm medo de sentir. Têm medo de sentir sua tristeza, sua raiva e suas apreensões. Quando eram crianças, seguravam a respiração para não chorar, puxavam o ombro para trás, tensionando o peito para conter a raiva e apertavam a garganta para evitar um grito. O efeito de cada uma dessas manobras é a limitação e a redução

da respiração. Da mesma maneira, a contenção de qualquer sentimento resulta numa inibição da respiração (LOWEN, 1984, p. 33).

Segundo Navarro (1995), a ansiedade também é percebida pelo bloqueio desse segmento, uma vez que ela origina-se de um estímulo que se descarregará nos músculos respiratórios, especialmente o diafragma, bloqueando sua funcionalidade. Isso explica a dificuldade de respirar em momento

de grande
diafragma é o
quando ele se
constelas, provoca a
Quando ele relaxa



ansiedade. O
músculo da respiração,
contrai, abaixando as
inspiração e o ar entra.
as costelas voltam à

sua posição normal e o ar é expulso pela expiração.

Figura 1- Posicionamento do diafragma na inspiração e na expiração.

Fonte: <http://www.afh.bio.br/resp/resp2.asp>.

Tratando do controle das emoções de raiva, medo, terror, angústia, Reich (1987) afirma que as ... *crianças controlavam e reprimiam essas sensações do alto do abdômen, que são intensas nos momentos de cólera ou angústia. Aprenderam a fazê-lo*

*espontaneamente prendendo a respiração e encolhendo o abdômen. Percebemos, pelos estudos feitos que, no meio escolar, esse é o segmento mais fácil de ser percebido e acompanhado, porque em situação em que a criança está sendo advertida, dependendo da forma com que é feita essa advertência, ela contrai esse segmento e se paralisa neste controle. Segundo Lowen (1984, p. 33), a *limitação da respiração era diretamente responsável pela incapacidade de concentração e pela falta de tranqüilidade que atormentava tantos estudantes.**

O segmento **abdominal** relaciona-se aos músculos abdominais, o reto, abdominais transversos, músculos das costas, músculos dos flancos. Uma pessoa com esse segmento bloqueado mostrar-se-á muito sensível ao toque, sentindo muitas cócegas, o que acaba fazendo com que essa pessoa prefira evitar o contato.

Já no segmento **pélvico**, apresentam-se envolvidos os músculos da pelve e membros inferiores. Este segmento representa o caráter genital definido por Reich, afinal, ele regula a capacidade de entrega e doação. Um bloqueio nessa região verificável através das contrações dos músculos envolvidos, ou seja, glúteos contraídos, pelve rígida, leva a um controle dessas emoções, uma dificuldade de entregar-se à vida.

Como já foi dito, a rigidez caracteriológica é resultado de tensões musculares crônicas que se desenvolvem a partir da necessidade de suprimir sensações dolorosas (Lowen, 1984). “A repressão de sensações é produzida por tensões musculares crônicas que restringem e limitam a mobilidade do corpo e, por conseguinte, as sensações. Na ausência de movimentos, não há nada para se sentir” (Ibid, p. 62)

Sendo assim, os segmentos, quando desbloqueados, liberam o livre fluxo da energia corporal, o que potencializa as reações corporais naturais e conduzem o indivíduo a sentir prazer no viver. Neste sentido, podemos citar Baker (1980):

Quando o organismo está isento de bloqueios, há um movimento plasmático que flui livre e que dá margem a sensações (a nível dos órgãos), além de conferir uma percepção tridimensional do corpo... O indivíduo toma consciência completa do corpo, de suas sensações, de seus desejos e necessidades. Dizemos que está “vivo”. Sente-se vivo e tem prazer em viver. Gosta de si mesmo e de seu corpo e torna-se independente. Está em contato com seu centro, ou seja, com seus impulsos primários (BAKER, 1980, p. 91).

É crescente, no meio acadêmico, um discurso em prol de uma educação moderna e democrática que anseia por desenvolver na criança suas potencialidades, respeitando suas diferenças e individualidades. Na tentativa de viabilizar este discurso, dentro de uma lógica de organização social capitalista, os educadores têm-se deparado com interpretações equivocadas, como expressa Weil (2002):

educação moderna nunca foi partidária de deixar a criança fazer o que quer, mas sim orientá-la para que acabe uma tarefa começada, e formá-la para saber utilizar convenientemente sua liberdade. Resulta a educação democrática de equilíbrio entre a tolerância, a compreensão e a firmeza de propósitos. O educador moderno procura desenvolver as qualidades positivas de cada educando e fazer com que cada ser humano saiba aproveitá-las para ser ótimo profissional, bom cônjuge e pai quando for adulto (WEIL, 2002, p.51-2).

Neste sentido, o educador precisa estar atento à sua postura na relação pedagógica, pois esta pode reforçar os bloqueios existente na estrutura da criança ou o contrário, visto seu papel real, ser, atualmente, na vida da criança, aquele que irá orientá-la em sua formação moral e não só intelectual. O professor está envolvido na construção do pensamento moral e ético da criança, não só por conjunto social de um deslocamento da função de educar, mas porque hoje é função do professor trabalhar os conteúdos numa

perspectiva de contextualização com a vida da criança. Compactuamos com o pensar de Ronca (1995), ao apontar que:

Entendemos por Formação Global a possibilidade de sempre relacionar a Ciência estudada com a *Ética, a Moral e Valores* a serem discutidos, compreendidos e vivenciados na sociedade civil; está em jogo, não só a percepção de Mundo que se tem, como também a compreensão do próprio Homem e de si próprio como cidadão! O conteúdo estudado deve estar em uma perspectiva social e em sua diversidade cultural! Esta ligação Conteúdo-Vida sempre foi um grande desafio para os educadores (RONCA, 1995, p. 75).

Neste aspecto, a relação professor-aluno toma uma dimensão mais ampla e a interação entre estes dois indivíduos sociais se faz imprescindível para o sucesso de ambos.

CAPÍTULO III

CORPOS BLOQUEADOS, APRENDIZAGEM TRUNCADA.

O grande segredo da educação pública de hoje é sua incapacidade de distinguir conhecimento e sabedoria. Forma a mente e despreza o caráter e o coração (Theodore Palmquistes).

Neste capítulo, nos dedicaremos a desenvolver uma reflexão acerca da temática corporalidade e educação, onde é demonstrada a base de sustentação intelectual do trato do corpo, ou a falta deste trato, articulando-os e estabelecendo suas aproximações e distanciamentos.

Com esta discussão, procuramos lançar uma nova luz aos acontecimentos que inquietaram-me enquanto educadora. Ao voltar o olhar iluminado pela teoria reichiana da couraça muscular para as diversas situações de sala de aula, apresentadas no desenrolar deste capítulo, estas ganham um novo potencial de trabalho despontando para a capacidade transformadora do educador.

Consideramos evidente que não se trabalha, nas unidades de ensino, somente com o intelecto das crianças, e nem se ensina a elas apenas a ler, escrever e fazer contas. Pesquisas, hoje, revelam o quanto o ato de aprender implica numa multidimensionalidade de fatores. Alicia Fernandez, Maturama são alguns pesquisadores que revelam este fato. Maturama (1995), ao falar do conhecimento, aponta que:

... tal encadeamento entre ação e experiência, tal inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, indica que todo ato de conhecer produz um mundo.[...] Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer. [...] Quando falamos aqui de ação e experiência,

não nos referimos apenas ao que ocorre em relação ao mundo que nos cerca, no plano meramente ‘físico’. Tal característica do fazer humano se aplica a todas as dimensões de nossa existência (MATURAMA, 1995, P. 68-69).

Na escola o corpo está presente. Embora negligenciado, existe um corpo infantil na sala de aula que sofre com os processos escolares e incorpora, a partir das vivências educacionais, os comportamentos socialmente aceitos e considerados como de “bom garoto” ou de “garoto mau”. Na escola, também se aprende como viver em sociedade de forma a obter o esperado sucesso, ser amado e respeitado no mundo dos adultos e, na ânsia de alcançar tão valiosos prêmios, os corpos infantis se dobram aos devaneios e autoritarismos de alguns profissionais da educação.

I - O Corpo Que Fala – O Corpo Que Aprende.

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente (Louro, 2000, p.60).

O disposto no art. 2º da Lei 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), define que *a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, ...* No entanto, os educadores, por mais que se esforcem, não conseguem realizar este desenvolvimento pleno do educando, visto que nem sempre eles dispõem de recursos, espaço e estrutura apropriados para tal feito.

Apesar dos desejos dos educadores em atender ao disposto na legislação educacional vigente, muitas das vezes, o que percebemos, na educação brasileira, é um desapropriar da criança, por meio de um processo de negação do outro, no sentido em que a criança é subordinada aos ensinamentos dos professores e devem corresponder às expectativas destes. Neste sentido, Ruiz e Bellini (1998) afirmam que:

Acreditamos, como também fala Maturama, que implícita ou explicitamente, a educação que temos é simplesmente a negação do **outro**, já que educamos para a competição do mercado. Assim, a natureza ética e moral fundadas na solidariedade e no respeito mútuo, devem permanecer adormecidas para a reflexão escolar. Chefes e subordinados configuram o projeto pedagógico oculto brasileiro. A educação, baseada no verbalismo, na borracha e na correção dos erros das crianças e dos jovens, na memorização, nas verdades eternas dos livros didáticos comprados a peso de ouro, é a educação nossa de cada dia (RUIZ e BELLINI, 1998, p. 23).

Este processo de negação do outro tem se configurado a partir das práticas escolares, as quais perpetuam procedimentos escolares antiquados e ultrapassados. Práticas, estas, que não atendem às necessidades educacionais, no sentido em que não promovem a construção do conhecimento da criança, mas, sim, a produção da memorização e da repetição. Nossas crianças não conseguem nem mais pensar autonomamente, pois são abafadas ao longo de seu desenvolvimento acadêmico.

Os agentes educacionais¹⁷ verbalizam que a prática educativa deve desenvolver, no aluno, a capacidade de crítica dos acontecimentos que o circundam; discernir sobre posições que são divergentes; ter iniciativa e criatividade.

No entanto, as estratégias desenvolvidas durante a prática educativa no interior da sala de aula, muitas vezes, não permitem ao aluno se pronunciar e/ou posicionar,

¹⁷ Entendemos por agentes educacionais todos os profissionais envolvidos na elaboração e execução dos projetos educacionais, inclusive os políticos da educação.

estabelecendo um paradoxo entre o discurso e a prática exercida para a concretização desta preleção nas unidades de ensino.

Neste contexto, podemos, ainda, destacar como problemática a estrutura organizacional, tanto em nível administrativo, quanto pedagógico, que coloca a escola como um lugar de disciplinarização dos corpos, o que contraria os dispositivos legais, a tal ponto de comprometer a liberdade de pensamento do aluno ali em formação. Esta disciplinarização visa promover um ambiente ordeiro e tranqüilo para o sucesso das atividades escolares e não promover o pleno desenvolvimento do aluno. Estas idéias podem ser percebidas nas colocações de Ruiz e Bellini (1998) quando se referem ao processo de escolarização:

Os procedimentos para a educação, em termos pedagógicos, têm-se dado sempre da mesma forma. Há séculos o processo de escolarização tem o padrão ensino-aprendizagem. O professor ensina e o aluno aprende. Nenhuma mudança pedagógica abalou a estrutura dessa relação unidirecional. E nenhuma mudança arranhou a convicção de que a base do ensinar é o verbalismo. A função delegada aos mestres é falar, descrever, mandar fazer tarefas, cópias, corrigir; na maioria das vezes, com o livro didático ao lado. [...]

A cultura educacional, nesse percurso, toma por modelo o passado. Talvez seja a máxima positivista arraigada no mais íntimo de nossas condutas sociais e morais: **ordem e progresso**. Na carteira, fique quieto, não se mova. Coma sem barulho, de preferência não mastigue. Faça 50 vezes os números de 1 a 10. Apague o número errado, repita a lição [...] (RUIZ e BELLINI, 1998, p. 11).

À semelhança do que ocorre no sistema fabril, onde o corpo dos personagens envolvidos nesta trama se vêem condicionados à simples execução de procedimentos, o corpo dos atores educacionais, também, é visto como instrumento para a execução das atividades pedagógicas, refletindo na perda da consciência da existência do corpo do educador, bem como, de sua participação no exercício do ofício. *Na sociedade capitalista,*

o processo de trabalho, alienando-se de suas raízes humanas, alienou também o homem em sua corporalidade (GONÇALVES, 1994, p. 63).

Reconhecemos, como Reich (1987, p.20), que, neste contexto, há uma tendência a práticas repressivas, onde a educação autoritária se *constitui a base psicológica das massas populares de todas as nações para a aceitação e o estabelecimento de ditaduras*. Embora, hoje, não vivamos contextos explícitos de ditaduras como no tempo de Reich, percebemos outras formas de dominação mais sutis que operam resultados esperados por uma lógica de poder que usa mecanismos eficientes para obtenção de seus objetivos. Para Reich (1987):

Os seus elementos básicos são a mistificação do processo vital, um concreto desamparo de caráter material e social, o medo de assumir a responsabilidade de orientar a própria vida e, por isso, o desejo mais ou menos forte de uma segurança ilusória e de autoridade ativa ou passiva. A verdadeira e secular luta pela democratização da vida social baseia-se na autodeterminação, na socialidade e moralidade naturais, no trabalho agradável e na alegria terrena do amor (REICH, 1987, p. 20).

O educador, alienado de sua própria corporalidade, não terá olhos para a de seus alunos e, conseqüentemente, provocará a reprodução do mesmo processo de alienação corporal nos educandos sob sua orientação, afinal, *o educador é, ao mesmo tempo, o expoente da própria caracterialidade individual e da mensagem normativa sociocultural do ambiente do qual provém* (NAVARRO, 1995, p. 21). Isto significa que o professor traz, em seu corpo, a mensagem da sociedade da qual pertence, no que diz respeito à forma de se comportar. Quando o professor não tem consciência de seu corpo, não tem condições de valorizar o corpo de seus estudantes e, desta forma, submete-o à desconsideração nos processos de aprendizagem. É claro que ele não faz isso isoladamente. Existe uma congruência de forças que se associam na concretização deste fato.

O foco nesta pesquisa é a corporalidade do educando, portanto, não nos deteremos na discussão acerca da corporalidade do professor. Neste aspecto, o trabalho de Moyzés (2003) contempla diversas questões sobre o tema, demonstrando que o despertar da consciência no educador de sua própria corporalidade reflete na melhoria de sua prática profissional, tornando-o, entre outras coisas, mais sensível ao movimento de seu aluno. Em seu trabalho de pesquisa, Moyzés (2003) conclui que:

O resultado mais significativo deste trabalho é o que diz respeito à corporalidade do professor, pois a resposta para a questão central dessa pesquisa foi muito animadora, já que todas as professoras do grupo participante foram unânimes ao afirmar que perceberam uma grande influência no seu dia-a-dia em sala de aula e na vida pessoal. Foram muitas as mudanças relatadas por essas professoras, todas apontaram para a questão da consciência que passaram a ter do corpo e, conseqüentemente, uma consciência maior de si e do que está envolta (MOYZÉS, 2003, p.163).

Apontando a íntima relação contida na tomada de consciência da corporeidade do educador refletindo em melhoria da sua forma de trabalho, Reich (1987, p.155) declara *Professores que haviam sido liberais, embora não analisassem, na essência, os métodos educacionais, começaram a sentir crescente má vontade e intolerância para com a maneira habitual de lidar com as crianças*. Reich (1987) chega a esta constatação após compreender que o trabalho desempenhado pela pessoa deveria ser prazeroso e não só mecânico. Anteriormente à sua vinda para a América, Reich já percebe que o mundo não está afinizado com o trabalho humano e, por isso, é causador de desequilíbrio orgânico do indivíduo.

Acreditamos que o educador que estiver atento à análise da corporeidade do aluno, na vivência de suas relações pedagógicas um com o outro (na relação professor-aluno), será capaz de encontrar, nesta postura, uma valiosa contribuição na busca de se alcançar

uma “leitura” do aluno pelo educador. Tal leitura, remete o profissional da educação a levar em consideração as reações, os posicionamentos e o movimento que conduz o alunado dentro da dinâmica da sala de aula junto aos seus colegas, diante das atividades propostas e em relação ao próprio professor que, de certa forma, representa o sistema educacional.

Esse processo irá definir os contornos das atuações deste educador, podendo-se, assim, perceber que, embora sutil, o processo de interpretação do outro, desencadeado nos primeiros contatos entre professor e aluno, será determinante para o sucesso escolar deste último e, também, para o direcionar das intervenções do educador, as quais deverão ser orientadas pela responsabilidade ética existente no exercício da profissão de educador. Por processo de interpretação do outro, referimo-nos à leitura do outro, à busca de conhecer, também através de sua corporeidade, a sua forma de se relacionar com o mundo e com o próximo. Para Reich (1987):

O médico, ou o professor, tem uma única responsabilidade, i. e., praticar inflexivelmente a sua profissão sem levar em conta os poderes que suprimem a vida, e ter em mente apenas o bem-estar dos que lhe são confiados. Ele não pode representar quaisquer ideologias que contradigam a ciência médica, ou pedagógica (REICH, 1987, p. 24).

Sem dúvida, a escola pode ser vista como um lócus de vivência social da criança, que passa a lidar com os direitos e os espaços do outro, com formas de educação familiar diferentes da sua e, conseqüentemente, começa a vivenciar conflitos de relação. Tais conflitos contribuem para a formação de sua subjetividade, uma vez que precisam ser gerenciados, isto é, a criança passa a socializar-se com o outro. Para gerenciar esses conflitos, vários educadores lançam mão do recurso de instituir normas de conduta interna

na sala de aula, também definidas como normas de conduta disciplinar. Conforme Ruiz e Bellini (1998), existem algumas lições na escola que:

Começam quando o professor separa as que fazem ‘bagunça’ e as que são ‘quietas’. Conversando com uma criança ‘quieta’ de seis anos de idade, ela nos disse: **Eu e A. ficamos quietos fazendo números, porque a professora fica brava com quem faz barulho.** A criança está introjetando disciplina com ‘conhecimento’ matemático, se é que se pode chamar decorar número de conhecimento. A aversão à matemática, no futuro, pode residir nesse começo, bastante infeliz, da vida escolar com o ‘conhecimento’.

A escola trabalha numa rua de mão única: com as eternas verdades dos chamados conteúdos escolares sendo empurrados aos alunos pelo professor que sabe tudo. Isso moldado pela concepção de que as crianças e os jovens são tabulas rasas onde, com abusivo verbalismo, se depositam ‘conteúdos’. Nosso padrão de ‘ensino’ é: **sente-se em sua carteira e ouça-me** (RUIZ e BELLINI, 1998, p. 14-15).

O uso das regras de conduta são validados pelo fato de que, através delas, o professor consegue obter o monopólio da atenção dos alunos e, ainda, de oportunizar a todos os alunos momentos para se expressarem, se posicionarem.

Defendemos neste trabalho que os alunos constroem seu conhecimento na dinâmica de suas inter-relações, ou seja, no diálogo com seus colegas de classe, com seus professores, com os funcionários da escola e até com pessoas externas ao ambiente escolar. Para que um diálogo ocorra, é preciso que as duas partes envolvidas possam expressar-se sem receios. Ao professor, cabe o papel de tornar o ambiente propício para essa manifestação. Quando o educador conhece sua turma e consegue identificar as particularidades de seus alunos, ele pode agir como facilitador da comunicação, conseguindo gerenciar melhor o conflito provocado pela heterogeneidade da turma.

A busca do professor no tocante a seu trabalho educacional é, entre outras coisas, que o aluno adquira conhecimento de maneira a poder utilizá-lo em sua vida. Uma maneira

que o educador tem para perceber se seu objetivo foi alcançado é o prazer manifestado pela criança quando ela aprendeu algo e este fez sentido em sua vida, como afirma Fernández (1990), *a apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporificação prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal* (FERNÁNDEZ, 1990, p. 59).

Neste sentido, o professor pode tomar os problemas e dificuldades de aprendizagem como sintomas, os quais conduziram o educador a escolher a melhor estratégia para cuidar daquele sintoma. Para Fernández (1990), a aprendizagem, enquanto processo de aquisição de conhecimento, vai se configurando no e por meio do corpo e, a falta de sucesso nesta aquisição, implica em dificuldades, que são sintomas. Entender esses ‘sintomas’ conduz à descoberta de como auxiliar a criança a aprender melhor. Neste sentido, Fernández (1990) se posiciona da seguinte forma:

Eu creio, que em alguns problemas de aprendizagem, o sintoma atua como um convidado engenhoso a uma festa à fantasia que escolherá um disfarce de si mesmo como forma de tornar mais difícil a tarefa de descobri-lo. Primeiro teria que descobrir, dar-se conta que está disfarçado, para em seguida pensar que está por trás da máscara. No sintoma de aprendizagem, a mensagem está encapsulada e a inteligência atrapada, não possui as palavras objetivantes, nem os recursos da elaboração cognitiva acham-se disponíveis. A criança renuncia ao aprender, ou aprende perturbadamente, marcando a construção de sua inteligência e de seu corpo. O sintoma-problema de aprendizagem traz consigo, habitualmente, perturbações instrumentais expressas no corporal ... (FERNÁNDEZ, 1990, p.85).

A criança, em sua corporeidade, vai ensinando ao professor a maneira mais eficaz que ela desenvolveu para aprender. Ao expor suas limitações no corpo, a criança comunica ao educador suas necessidades a serem tratadas para que venham a ter sucesso nas atividades educacionais.

II - Educação Rígida Consolida a Couraça

Em geral, percebemos que um processo educacional baseado em uma linha de transmissão-recepção de conteúdo se organiza por procedimentos rígidos e controladores do trabalho do educador e do educando. Os procedimentos orientados pela lógica do controle rígido não comungam com o ideal de educação progressista (Paulo Freire, 1997), o qual pretende formar indivíduos autônomos e livres. As normas, os rigores de seu cumprimento e do estabelecimento da disciplina não podem sufocar, constranger ou amedrontar a criança, ou então, como alerta Reich (1987, p. 201), o indivíduo será ... *incapaz para a liberdade e suspira pela autoridade porque não pode reagir espontaneamente, está encoraçado e quer que se lhe diga o que deve fazer, pois é cheio de contradições e não pode confiar em si mesmo*. As normas procedimentais deverão organizar a convivência, tornando-se um ponto de aprendizado na prática, visto que estabelece a garantia de participação de todos os envolvidos, permitindo a manifestação de suas opiniões, livre de julgamentos, e ainda resguardam-lhes o direito de serem vistos e ouvidos. As normas, enquanto procedimentos escolhidos pelo professor, na execução de suas práticas educacionais e trato nas suas relações com seus alunos, não devem funcionar como castradores e bloqueadores de aprendizagem.

O problema não está nas regras, mas, sim, no seu uso, afinal, quando o aluno é, em nome do cumprimento das normas, cerceado na sua capacidade de se expressar de forma espontânea e, com isso, não consegue divulgar aos seus pares suas opiniões, então, esta

normatização de conduta social tem como finalidade única o controle e a domesticação de corpos e mentes. A este respeito, Reich (1983) declara:

Enquanto pais, educadores e médicos tratarem as crianças de maneira falsa, com um comportamento rígido e opiniões inflexíveis, com intransigência e intromissão, em vez de contato orgonótico, as crianças continuarão a ser quietas, retraídas, apáticas, ‘autistas’, ‘estranhas’, e, mais tarde ‘animaizinhos selvagens’ que os teóricos crêem ser preciso ‘domar’ (REICH, 1983, p. 124-5).

Os professores, personagens da história de todo ser humano, têm o poder de libertar ou aprisionar as almas e corpos dos pequenos e iniciantes estudantes. Considerados como libertadores, são os que apresentam as maravilhas do conhecimento e os ensinam a usar, na vida, estes saberes. Como carcereiros, inconscientemente, agem como as barras de gaiolas douradas, as quais limitam o vôo dos pássaros, estreitam e negam a busca do horizonte, e ainda, reforçam ou mesmo fazem desenvolver estruturas de defesa que travam essas pequenas criaturas, fazendo-as prisioneiras de si mesmas.

Desta forma, devemos considerar que, como afirma Reich:

O princípio bioenergético natural (...) é (...) anulado e destruído pelos pais e educadores encoraçados (...) interpretação errônea da natureza governa toda a educação e a filosofia cultural (...) psicanalistas têm falhado em distinguir entre impulsos naturais primários e impulsos secundários cruéis e perversos e, continuamente matam a natureza do recém nascido enquanto tentam extinguir o ‘pequeno animal selvagem’ (...) a supressão da natureza da criança não é feita meramente com o fim de adapta-la a um Estado, igreja ou cultura, esta é uma função secundária. A função primária do encorajamento sistemático de gerações recém-nascidas, serve para que o homem não entre em contato com o terror que o aflige, quando encara qualquer tipo de expressão vital (REICH, 1983, p. 20-1).

Assim sendo, somos reflexos daquilo que vivemos, e sendo o processo de formação educacional algo tão marcante na vida de qualquer pessoa, devemos considerá-lo, também,

como formador de personalidade, ou seja, de sua caracterialidade, conforme Navarro (1995):

Isto acontece porque até os 8 ou 9 anos se reprimem, se cimentam certas situações que provocam medo, temor, ansiedade, conflitos e formam a couraça caracterial. Essa repressão nasce da necessidade de defender-se daquilo que chamo de emoção primária, isto é, o medo do qual surgem depois todos os mecanismos mais ou menos distorcidos de defesa, pela necessidade biológica de sobreviver (NAVARRO, 1995, p. 21).

É importante lembrar que, na escola, existem vários momentos, os quais podem ser caracterizados como de intervenção do professor para com seu aluno. Quando um professor procura orientar seus alunos na realização da atividade pedagógica proposta e ele faz suas orientações, definindo as metas da atividade, os prazos, ele interfere no modo de trabalho dos alunos. Tal interferência tem como objetivo minimizar os conflitos oriundos no caminho de desenvolvimento de sua proposta, ajudar os alunos a escolherem caminhos mais felizes. No entanto, é necessária cautela, pois, mesmo sendo cuidadoso na realização desta interferência, o professor pode ser percebido, pela criança, como ameaçador e sua ação como algo insatisfatório e temeroso.

No entanto, tais procedimentos são importantes e até necessários, porém, para que se efetivem, essas situações deveriam fazer sentido para o aluno, sensibilizá-lo, sem acionar suas defesas, úteis para seu convívio social. Caso o educador não fique atento, ele despertará, nas crianças, as suas formas reativas de conduta – raiva, ódio, desprezo, aversão, fuga, fobia, bloqueios - e perderá o contato com esse ser sob seus cuidados profissionais.

Como foi exposto anteriormente, a couraça muscular é o conjunto de mecanismos de defesas, desenvolvidos pelo indivíduo para se proteger das situações vivenciadas, a fim

de que elas não o atinjam. Trata-se de uma armadura muscular, a qual enrijece a pessoa e a impede de realizar contato efetivo e intenso com o outro. Observando o contexto escolar, é notório que a couraça muscular impede o aluno de manter contato consigo mesmo e com as pessoas à sua volta. Neidhoefer (1994, p. 45) nos esclarece que ... *a couraça só permite a repetição continuada de ações padronizadas, que sempre se repetem, não deixando nenhum espaço para o 'estar-junto', que está relacionado com a situação e com a ligação.* Isto dificulta a comunicação efetiva entre professor e aluno, já que o segundo pode não expressar seus posicionamentos para, a partir deles, haver troca, e nesta troca, a aprendizagem¹⁸.

O aprender implica em se expor ao outro, em permitir o contato com o outro, se dar a conhecer dentro da relação de convívio educacional e social do aluno com os diversos agentes escolares (professores, orientadores, supervisores escolares, diretores, auxiliares de serviços gerais, secretários). Sem essa comunicação efetiva entre as partes, educando e educadores, não haverá sucesso de aprendizagem e nem de desenvolvimento individual e coletivo, saudável para a criança. Para proteger-se dos conflitos oriundos da relação com seu professor, a criança passa a refugiar-se dentro de sua couraça, como já foi mencionado anteriormente. Ronca (1995) afirma que a dificuldade em manter a atenção das crianças nas atividades propostas é como um grande desafio para o educador. Desafio, este, existente justamente porque o contato entre professor e aluno se encontra deteriorado em sua relação, vejamos:

Em sala de aula, um dos maiores desafios que professores e alunos têm pela frente é o de manter a atenção de todos nas atividades propostas! Isto porque, a nosso ver, por trás da 'falta de atenção', escondem-se outras

¹⁸ As considerações aqui apresentadas são fatos observados no dia a dia escolar, os quais são facilmente verificados em quaisquer unidades de ensino, desde que se busque o ganho que a criança tem ao desempenhar um papel desajustado dentro da dinâmica educacional.

questões tão sérias e comuns, a saber: a indisciplina, a desordem, a baixa produção intelectual, até, problemas de relacionamentos entre professor e alunos. [...]

A atenção é contato, a ligação, a proximidade. De dentro para fora, ação que endereça, une, prende. A atenção é o envolvimento existencial, pleno e marcante. De bases neurofisiológicas, sim, mas ação que envolve todo o Homem, do corpóreo ao intelectual, do psicomotor ao emocional (RONCA, 1995, p.110-111).

A postura do aluno que se ausenta de suas vivências escolares com o intuito de proteger-se de um fracasso, é um exemplo do refugiar-se na couraça e pode ser identificado nas escolas, fato que combina com o que Reich (2001) chama de isolamento interno. Segundo Reich (2001), o isolamento interno refere-se à rigidez originária da divisão da pulsão:

Uma parte volta-se contra ela própria (formação reativa); outra parte continua, como antes, em direção ao mundo externo. Mas, quando isso acontece, mudam as relações dinâmicas. No ponto em que a corrente voltada para o mundo externo e a corrente voltada para o próprio ego se dividem, surge uma situação de paralisia ou rigidez (Reich, 2001, p. 291).

Este conflito paralisa a criança. Sem segurança em decidir sobre a direção a seguir, ela se contrai e se afasta corporalmente da situação vivida. Situações escolares que conduzem a este isolamento acontecem todos os dias com diversas crianças. Os professores não têm consciência da implicação futura de suas ações e, às vezes, sem perceber, estão promovendo este isolamento da criança e não sua aproximação. Tal isolamento pode ser caracterizado pela atitude da criança que se recusa a ouvir o professor, pois caso ele ouça, o educador estará assumindo para si a responsabilidade pelo seu provável insucesso na realização da atividade proposta. Este aluno se sentirá forçado a reconhecer sua incapacidade frente ao “problema” proposto tanto para si mesmo quanto para o adulto presente na figura do professor. É claro que essa questão não pode ser simplificada desta forma, esta é apenas uma das possíveis explicações, mas é útil para

demonstrar que, nessa situação, o educador e o educando não estão estabelecendo um efetivo contato. Podemos ilustrar este fenômeno com uma descrição feita por Bandeira (1994) em sua pesquisa sobre o cotidiano escolar:

Antes do início da aula, uma criança se dirige à professora que estava conversando com outras colegas e diz que queria falar com ela. A professora responde que não era hora, falaria com ela na hora da aula. A criança insiste. A professora repreende a insistência, diz estar ocupada, não ter tempo naquele momento, daí a pouco a aula começaria e ela poderia falar. Manda a criança ir brincar. **A criança sai cabisbaixa e se isola junto à parede do saguão** (BANDEIRA, 1994, p. 126).

Na relação professor-aluno é importante a comunicação eficiente entre eles, ou seja, o aluno deve compreender exatamente a idéia que o professor procura passar e vice-versa. Essa comunicação eficiente necessita de um contato verdadeiro entre professor e aluno. O contato verdadeiro é a capacidade de aproximação, de formação de vínculo, de cumplicidade e confiança para se comunicarem sinceramente. Caso não ocorra este vínculo, há possibilidade de o professor não ser compreendido pelo aluno e a aprendizagem fica comprometida.

A falta de contato verdadeiro entre professor e aluno fica evidente nas situações em que a criança se envolve em uma situação que sabe que a levará a deixar a sala de aula, mesmo que seja para dirigir-se à diretoria da escola. Agindo desta forma, a criança estará segura de que não será convidada a contribuir para o desenvolvimento da apresentação da aula e, assim, não será chamada a participar. O receio da criança pode estar situado na sua dificuldade em dar as respostas esperadas pelo professor. Esta conduta é um mecanismo de defesa da criança, a qual tem a esperança de não ser notada e escapar de possíveis arguições, pois, se sentindo incapaz de corresponder às expectativas do educador e à representação do “bom” aluno, prefere o isolamento. Situações como estas são difíceis de

serem gerenciadas pelas crianças por se tratarem de circunstâncias que lhes trazem sentimentos de impotência, de rejeição, de medo e de ansiedade e, assim, para não vivenciarem corporalmente estes sentimentos, preferem evitar o contato com o professor, mesmo com o ônus de não avançarem nos seus estudos.

Isso aponta para uma possível compreensão do afastamento e do alienamento de algumas crianças às situações vivenciadas em sala de aula, considerando-se que este não é o natural das crianças, pois, por natureza, todas as crianças são pulsantes e vivas. De alguma forma, as ocasiões de forte teor emocional representam, para elas, ameaças de desprazer e, como não conseguem lidar de maneira natural com as emoções despertadas e as reações orgânicas processadas a partir delas, então, sua defesa é a de se esconder por sob a capa da couraça muscular. A defesa é caracterial.

III - As Relações Pedagógicas e o Encorajamento Infantil.

A escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa (Henri Wallon).

A relação do professor com a criança é uma das referências mais significativas na construção integral do indivíduo, e tal relação irá repercutir no comportamento desenvolvido pela pessoa, ao longo de seu processo de crescimento, assim como na sua capacidade de interagir socialmente no meio em que vive. Desta forma, os aspectos

relacionados à interação do educador com seus alunos, seja individual ou coletivamente, se configura como relevante para a realização de um estudo na área educacional, e isto inclui a questão da corporeidade na escola.

Somente quando os educadores conseguirem perceber o aluno como um ser dotado de uma corporeidade e souberem o que fazer com essa dimensão, a qual comunga com sua intelectualidade para o desempenho de suas atividades educacionais é que este educador estabelecerá um contato verdadeiro com seu aluno. Para Assmann (1995, p. 77) *...a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal* e, portanto, deveria nortear as abordagens e estratégias estabelecidas na escola. Apesar da importância da corporeidade para o desenvolvimento da criança, a mesma não tem sido considerada a contento, nas pesquisas educacionais, como podemos notar no pronunciamento de Gonçalves (1994):

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo (GONÇALVES, 1994, p. 34).

Considerando a corporeidade como algo presente e atuante no contexto das inter-relações na escola, a comunicação estabelecida entre professor e aluno perpassa por um contrato não verbal onde o uso da palavra, gestos, olhares, sorrisos e franzir de testa revelam as mensagens e ordens a serem executadas e/ou apreendidas, seja pelo aluno ou o professor. Esta comunicação simbólica, que se articula no implícito - manifestada na corporeidade dos atores educacionais -, revela nuances da prática educacional que os discursos de professores não podem declarar, uma vez que não se trata de algo consciente,

mas, sim, internalizado no jeito de ser e de trabalhar deste profissional. Segundo Garcia (2002):

Muito mais do que o material didático, a linha pedagógica, os recursos e fontes, o principal instrumento de trabalho do professor é sua disposição de ensinar, traduzida no uso do seu corpo (do qual a voz faz parte). E, quanto aos alunos, a menos que aprendam durante o sono, imóveis na cama, também o fazem com seu corpo. Alunos que têm a percepção embotada certamente terão muito mais dificuldade em assimilar mesmo o mais interessante dos conteúdos (GARCIA, 2002, p. 23).

Ambos personagens, educando e educador, atuam como agentes decodificadores do implícito, do pretendido. E, neste sentido, como afirma Navarro (1995), a relação professor-aluno é dialética, envolvendo, em seu processo, os sistemas neurovegetativos e musculares, por meio de uma atuação concomitante do sistema de captação dos estímulos externos (visuais, auditivos, perceptivos) com sua determinada interpretação e subsequente desencadeamento da reação corporal específica (formação reativa). Essa reação é única para cada indivíduo, visto ser a leitura que cada um faz do mundo e dos acontecimentos vividos, de acordo com a significância que dada situação tem para ele em consonância com o tipo de lembrança e emoção que lhe é despertado ou revivido.

Desta forma, para cada tensão muscular, existe uma lembrança ou significado emocional que a justifica e a nutre, fazendo com que a tensão seja reforçada e o bloqueio (encouraçamento) encontre a validação na vida social do ser e, através dessa aceitação social, o indivíduo acaba por constituir-se dessas marcas, encontrando, no seu conjunto, o seu jeito de ser, ou a sua personalidade ou, em termos reichianos, a sua caracterialidade.

Adotamos, neste trabalho, o conceito reichiano de caráter, por entendermos que um indivíduo sofre influência do meio, sendo sensível aos acontecimentos externos a ele

direcionados. O conceito de Reich (2001) para caráter apresenta uma amplitude característica, como pode ser observado na colocação a seguir:

Por caráter, entendemos, aqui, não só a forma externa desse agente, como também a soma total de tudo o que o ego molda na forma de modos típicos de reação, isto é, modos de reação característicos de uma personalidade específica. [...] concebemos o caráter como um fator determinado essencialmente de modo dinâmico, e que se manifesta no comportamento característico de uma pessoa: o andar, a expressão facial, a postura, a maneira de falar e outros modos de comportamento (REICH, 2001, p. 167).

Esta interação do ser com seu meio, realizada através de uma leitura do ambiente e do tipo de sentimento que esse meio lhe provoca e, estabelecendo, a partir daí, a sua reação, é um processo natural do “crescer” individual e social. Entretanto, havemos de considerar que os indivíduos presentes nesse contexto, apesar de extremamente sensíveis e receptivos, trazem uma história de sucessos e insucessos, de superação e/ou frustração. Desta forma, se a busca do papel a ser desempenhado na escola tem seus contornos definidos por sentimentos de medo, ansiedade, inadequação, desejo de fuga, entre outros, o resultado será uma criança disfuncional. Por criança disfuncional, entendemos ser aquela que desenvolve padrões de comportamento incongruentes, ou seja, que emitem mensagens conflitantes, demonstram incapacidade de adaptar suas interpretações ao contexto presente, e tem dificuldades em verificar se suas percepções são coerentes com a situação como ela se apresenta, são opostas ao que Reich (1983) chama de criança auto-regulada.

Esta criança, desprovida de sua capacidade auto-reguladora, passa a utilizar-se das reações formativas para gerenciar sua conduta frente aos acontecimentos. Essas reações formativas se configuraram como seus padrões comportamentais, como já mencionado no capítulo dois deste trabalho. Gostaríamos, entretanto, de reafirmar que esse mecanismo

pode acontecer nos espaços escolares por meio das atividades e das relações pedagógicas estabelecidas.

Sabemos que os padrões comportamentais tendem a se repetir em uma dada situação a qual se vincule aos sentimentos nela entremeados e/ou emoções que definiram esse padrão. Desta forma, todos os indivíduos envolvidos no processo educacional, formal ou não formal, são colaboradores na construção destes padrões que irão constituir a realidade comportamental / interacional dos indivíduos, incluindo o professor. Novamente nos apropriamos do trabalho de Bandeira (1994), que revela situações concretas da escola para ilustrar o que pensamos:

Um grupo de crianças chegou ao guichê da secretaria da escola solicitando suas carteirinhas de nota. As funcionárias estavam olhando bijuterias que uma professora vendia. Uma delas gritou para as crianças: “já pagaram?” (uma taxa simbólica cobrada pelo material da carteirinha). Todas já haviam pago. As crianças informaram o nome. As funcionárias disseram que a professora ainda não havia entregue as notas. As crianças responderam que outros colegas da mesma classe já haviam recebido. As funcionárias deixaram as crianças esperando durante todo o intervalo e voltaram sem a carteirinha (BANDEIRA, 1994, p. 126).

Precisamos considerar o fato de ser a formação da caracterialidade da criança consolidada aos seus 8 ou 9 anos (Navarro, 1995), idade esta em que a criança está cursando o ciclo de alfabetização no ensino formal. Caso o professor não consiga manter um equilíbrio entre a autoridade necessária para sua atuação e a fragilidade do momento formativo em que o aluno se encontra, podem ocorrer problemas de estruturação emocional neste. Estes problemas podem evoluir para bloqueios e somatizações, dependendo do tipo de relação estabelecida entre o professor e este aluno.

Oficialmente, a escola é construída e existe para atender aos alunos e estes são estimulados a utilizarem-se dos espaços da escola. No entanto, nem sempre é assim que ocorre na prática. É sobre as implicações desta contradição entre o discurso educacional e prática do cotidiano escolar que Navarro (1995, p. 23) aponta ao considerar que, caso um educador tenha a postura de hoje, incentivar a *criança em uma direção e, amanhã ou depois, se não a impede, pelo menos lhe impõe um controle sobre essa mesma pulsão* (NAVARRO, 1995, p.23), esta postura vai confundir a criança e apenas servirá para desorientá-la.

Neste sentido Bandeira, (1994) traz um acontecimento em sua pesquisa que retrata esta contradição já que apresenta uma atitude brusca que fecha o acesso ao espaço escolar para a criança e ainda se espera que ela o use quando do seu horário de aula:

No meio de uma manhã, chegou um menino com seu material escolar, querendo entrar na escola. A assistente gritou-lhe que não entrasse, só poderia entrar no seu horário, deveria voltar para sua casa. O menino insistia batendo no portão. A assistente gritou-lhe que fosse embora, que aluno do período da tarde não podia entrar de manhã. O menino insistia: não queria voltar para casa, queria entrar e ficar na escola. A assistente inflexível. Como o garoto fez menção de pular o muro, a assistente gritou-lhe: ‘está bem, você quer entrar não é? Eu vou deixar!’ Levantando-se e indo até o portão, empurrou o garoto para dentro: ‘entre, mas você vai fazer 100 (cem) cópias até a hora de começar a aula’ (BANDEIRA, 1994, p. 125).

Neste momento de descompasso entre o discurso com o exercício da prática, podem ocorrer situações geradoras de bloqueios nas crianças, quando o controle feito pelo educador, no executar da prática, for brusco e ameaçador. A criança, submetida a este cenário, pode reforçar seus bloqueios, suas couraças e fortalecer a dependência com suas reações de defesa, ficando cada vez mais distante desse educador e de um desenvolvimento pleno e saudável como pessoa. Pois, como afirma Lowen (1982, p. 86), “*as crianças estão*

mais cômicas da linguagem corporal do que os adultos que, após anos e anos de escolarização, aprenderam a dar mais atenção às palavras e a ignorar a expressão do corpo.

Os bloqueios desenvolvidos pelas crianças afetam os segmentos musculares da couraça e, como estes correspondem a uma série de disfunções orgânicas e emocionais, manifestadas sempre que a pessoa precisa lidar com uma experiência emocional que mobilize a musculatura tencionada, será estabelecido um ciclo vicioso. Tal ciclo se caracteriza pelo mecanismo de que a experiência vivida mobiliza a região rígida do corpo (tencionada). Esta, ao ser mobilizada, traz à tona a emoção ou o sentimento inibido através da tensão, atribuindo-lhe o status de defesa (de proteção) e, como a criança ainda não se encontra pronta para lidar com a emoção despertada, ela acentua a cronificação dos músculos, reafirmando a defesa e se escondendo mais e mais dentro dessa couraça protetora.

Isso nos leva a perceber que, ao construir sua couraça muscular, a criança conseguirá defender-se emocionalmente de situações que lhe soam e ressoam como agressivas, porém, tal sistema a impedirá de participar ativa e criativamente das atividades educacionais propostas para o desenvolvimento de suas competências e habilidades. *Afinal, tal couraça serve, por um lado, de proteção contra os estímulos externos e, por outro, consegue ser um meio de obter controle sobre a libido, que está continuamente pressionando desde o id* (REICH, 2001, P. 56).

Mesmo a criança desejando, muitas vezes, não consegue vencer esse bloqueio e expressar-se. Será, para ela, mais fácil permanecer quieta e imóvel em seu lugar realizando as tarefas mais operacionais, como a cópia de um texto ou a memorização dos dados apresentados. Desta maneira, ela está evitando conflitos para os quais não apresenta

estrutura emocional para lidar. Reich (1987) nos alerta para o fato de que a criança irá abafar seus impulsos e sua espontaneidade quando o ambiente se mostrar hostil, vejamos:

Por mais intensamente que as crianças anseiem por uma vivacidade e por uma liberdade vegetativa, recuam diante delas e, voluntariamente, suprimem os seus impulsos quando não encontram um ambiente congenial, onde possam desenvolver a sua vitalidade sadia relativamente livre de conflitos (REICH, 1987, p. 297-298).

Das situações frustrantes a que o aluno está suscetível, as mais cruéis e, também, as mais difíceis de serem anuladas, *são as implícitas, não verbais, que vão sendo gradualmente impostas a cada estágio do desenvolvimento* (BAKER, 1980, p. 65). O afastamento, o isolamento, o deixar de lado, o não prestar a devida atenção, o desconsiderar da fala infantil, de suas expressões e a negligência são algumas das mais cruéis armas de controle disciplinar que podem ser usadas na educação. Como afirma Neidhoefer (1994, p. 50), *em nossa sociedade, a humilhação é a ferramenta mais eficaz, sutil e infame para intimidar e disciplinar*. É freqüente o uso de exposição vexatória a que as crianças são submetidas a fim de que o professor consiga o controle de seus 30 ou 40 alunos. Ruiz e Bellini (1998) apresentam esta faceta da escola da seguinte forma:

A escola é muito poderosa. É uma instituição antiga, consolidada; se uma criança a ela não pertence é logo discriminada ou chamada de 'burra'. Um jovem, de incompetente ou malandro. Um adulto, de cabeça 'dura'. Esse poder, ao qual todos reverenciamos e o qual queremos, multiplica-se no interior da escola. As relações entre professores e diretores, entre os próprios professores e entre mestres e alunos somam infindáveis facetas do poder.

A criança aprende, na escola, que o professor ensina a forma certa; a dela está errada. Quando escreve aquilo que é sua hipótese, a professora pega a borracha e apaga seu raciocínio. Inscreve a ferro e a fogo seu pensar ou do livro didático.

Em termos morais, a criança experimenta um sentimento de temor ao adulto (RUIZ e BELLINI, 1998, p. 15).

Para Reich (1983, p. 68), ... *em nenhum outro setor do trabalho humano as opiniões descontroladas, selvagens, sem base, e irracionais têm se expandido tanto quanto no mais cruel aspecto da vida, a educação das crianças*. Reich (1983), ainda, nos aponta para a necessidade dos educadores se preocuparem com as expressões corporais da criança e utilizá-las como fontes de informações sobre o que se passa na realidade com este pequeno ser. Em seu livro “O Assassinato de Cristo”, ele fala do papel do Educador:

O educador autêntico deverá assumir uma dupla tarefa: a de conhecer as expressões emocionais naturais que variam de uma criança para outra, e a de aprender a lidar com o meio social, restrito e amplo, na medida em que este se opõe a essas qualidades vivas. Só num futuro distante, quando uma educação consciente tiver eliminado a forte contradição entre civilização e natureza, quando a vida bioenergética e a vida social do homem não mais se opuserem uma à outra, mas, ao contrário, apoiarem-se uma à outra e se completarem, esta tarefa deixará de ser perigosa (Reich, 1999, p. 11).

Neste sentido, percebemos que, atualmente, a responsabilidade por formar hábitos morais, culturais e políticos nas crianças e instruí-las formalmente, preparando-as para serem cidadãos atuantes, têm ficado muito a cargo da escola. Essa transferência de responsabilidade da família para a escola deve-se a vários fatores, entre eles, está a mudança da configuração da estrutura familiar. Hoje, a mulher precisa ser provedora junto ao homem e há casos em que ela é a única a prover o sustento da família. Somando-se a isso, tem o fato da jornada de trabalho extenuante dos pais, às vezes sendo tripla, deixando os pais cansados demais para auxiliarem seus filhos. A agitação da vida moderna tem feito as pessoas serem mais apressadas e delegarem a outros suas atribuições, uma forma de terceirização das relações familiares, como afirma Weil:

Antigamente, a instrução dos filhos era dever exclusivo da família. Mas a vida foi se complicando e o conjunto dos conhecimentos a serem adquiridos por uma pessoa também se estendeu indefinidamente. O resultado disto é que a escola tomou, aos poucos, o encargo de instruir as

crianças e os adolescentes. Muitos até lhe atribuem a missão de formar-lhe o caráter (WEIL, 2002, p. 61).

Consideramos, ainda, o fato de que a maioria dos pais não pode ajudar seus filhos em tarefas escolares porque não detêm os conhecimentos trabalhados na escola. Desta forma, as instituições escolares, ao trabalharem com a formação de hábitos e condutas nas crianças, contribuem para formação de seu caráter. Caso este processo seja marcado por momentos de repressão e frustração (por uma educação autoritária), a escola será palco para a formação do processo de encouraçamento da criança.

No sistema educacional autoritário e tradicional, muitas são as formas de medo experimentadas pelo corpo discente. O medo é o impulso para a fuga, quando a pessoa está com medo, apresenta palidez, boca seca e tremor. Estas respostas corporais são facilmente observáveis por serem externas e súbitas. O educador pode utilizar-se destas reações como ferramentas de leitura do que se passa internamente com a criança. Para isso, ele precisa procurar o ganho emocional que este sintoma confere à experiência, validando-a para a criança. O ganho emocional representa, para a criança, o motivo pelo qual lhe é interessante manifestar os sintomas – o mal estar físico ou somatização. Pode ser que ela esteja conseguindo atenção ou aceitação por meio deste mal estar. Assim, o educador, ao perceber o ganho, entenderá a raiz emocional que justifica a reação da criança e, ao trabalhar esta raiz emocional, estará intervindo na situação no sentido de diluir o mecanismo de fuga estabelecido, oferecendo à criança outras possibilidades de resposta por meio de situações menos sofridas.

O medo da punição, do castigo, a opção por não atenderem aos professores, de terem seus pais sendo chamados na escola e de, por essa razão, não serem mais acolhidos pelos pais decepcionados, conduzem o estudante ao estabelecimento de padrões

comportamentais específicos frente a essas situações desagradáveis. Isso se dá pelo fato de que, através deste comportamentos de fuga, ele consegue evitar o contato direto com a rejeição, com a exclusão ou com o sentimento desconfortável despertado pela situação. Sobre este ponto, Reich (1983) afirma que:

Na primeira fase do desafio reativo, ela tenta resistir à violação imposta por seus educadores. Mas isto ainda é uma reação saudável. Então, sob pressão de sentimentos de culpa ou de medo de perder a afeição de seu educador, o desafio emerge e torna-se compulsivo e auto-torturante (REICH, 1983, p. 158)

As crianças aprendem muito cedo que as expressões faciais devem ser rigidamente controladas (BAKER, 1980, p.77) para se verem livres das circunstâncias que as colocam em desconforto ou situações com quais, ainda, não são capazes de lidar. Elas aprendem a ler o significado das expressões faciais dos adultos importantes em sua vida e definem a reação comportamental a ser adotada na situação presente.

Entretanto, a função orgânica que a criança não consegue dissimular e que é reveladora de bloqueio muscular é a respiração, controlada pelo músculo do diafragma – segmento diafragmático. *Pois é prendendo a respiração que as crianças costumam lutar contra os estados de angústia, contínuos e torturantes, que sentem no alto do abdômen* (Reich, 1987, p. 260).

O modo como ela respira pode indicar ao educador - atento e observador - onde está o bloqueio e, munido dessa informação, ele será capaz de realizar a identificação da experiência provocadora dessa reação (de medo ou de ansiedade), buscar compreender o fundo emocional presente, assim como o ganho emocional para a criança. E, a partir daí, desenvolver ações que auxiliem essa criança a lidar com essas emoções sem precisar dos padrões de comportamento desenvolvidos como defesa, ou seja, a não mais precisar de sua

couraça para passar pelo momento frustrante, e, ainda, que a ajude a despertar sua capacidade auto-reguladora¹⁹ para essas situações.

Como demonstra Lowen (1984), a respiração, num organismo desbloqueado, é realizada permitindo que o fluxo de energia flua livremente e segue o mecanismo a seguir:

A inspiração começa com um movimento do abdômen para fora quando o diafragma se contrai e os músculos abdominais relaxam-se. Essa onda de expansão, em seguida, sobe para atingir o tórax. Não é interrompida no meio como acontece com pessoas perturbadas. A expiração, por sua vez, começa com o peito cedendo e segue como uma onda de contração até a pélvis. Provoca uma sensação de fluxo em toda a frente do corpo, que termina nos órgãos genitais. Na respiração saudável a frente do corpo se move como um todo num movimento ondulante. Esse tipo de respiração pode ser observado em crianças pequenas e animais, cujas emoções não foram bloqueadas. Essa respiração, na verdade, envolve o corpo todo, e toda tensão, em qualquer parte do corpo, perturba o padrão normal. Por exemplo, a imobilidade pélvica causa um distúrbio nesse padrão” (LOWEN, 1984, p. 35)

A respiração sadia envolve o corpo todo, ou seja, todas as partes do corpo respondem ao reflexo respiratório com algum movimento. Quando a criança apresenta algum bloqueio, a região afetada não responde com movimento no ato da respiração. Esta informação poderá ser útil para o educador, o qual, atento ao modo como a criança respira, percebe os bloqueios na criança.

É em termos de comprometimento do músculo da respiração – o diafragma - que se aloja toda a hostilidade em relação a educadores repressivos. Os sintomas somáticos associados são, normalmente, a sensação de constrição do coração, peso no estômago, tensão nas pernas, mão e bexiga, que pode ser observada através de uma alta taxa de micção (Navarro, 1995). *A maneira como as nossas crianças realizam esse ‘fechamento do*

¹⁹ Em seu livro *Criança do Futuro*, Reich apresenta o princípio de auto-regulação como sendo aquele que torna a criança capaz de equilibrar as forças de suas frustrações e de suas satisfações, para nesse equilíbrio formar seu caráter e definir suas relações como o mundo e com as pessoas que o cercam.

sentimento no estômago' é típica e universal (Reich, 1987, p. 261). Isso pode ser relacionado com as ocorrências de crianças que urinam na roupa ao se verem pressionadas por seus professores, sentem dor no estômago e dores de cabeça, freqüentemente, ao chegarem à escola, mesmo quando não há nenhum outro fator de disfunção fisiológica que a justifique.

Segundo Reich (1983, p. 27), *Os educadores que lidam com crianças e as mães que os ouvem teriam que aprender a manipular os corpos das crianças sem medo nem tensão emocional. Eles teriam que aprender a ser profissionais de primeiros socorros em educação*²⁰. Os profissionais da educação, em especial o professor, se ficarem atentos às mensagens enviadas pelas expressões corporais de seus alunos frente às situações de sala de aula, podem trabalhar com o propósito de evitar a cronificação da couraça muscular da criança, atuando como primeiros socorristas em educação.

Neste sentido, é importante considerar que, fisiologicamente, as emoções são expressas externamente por intermédio de atividades somáticas (corporais) e autônomas (não possíveis de serem controladas pelo sistema orgânico, ou seja, independem da vontade do indivíduo), como as expressões faciais, lágrimas, vocalização, ereção pilosa, enrubescimento ou palidez, riso, fuga ou ataque e medo. Não há nenhuma ocorrência externa que não repercuta na produção de uma emoção, manifestada como movimento do corpo, conforme nos esclarece Reich (2001):

... todo movimento expressa um estado biológico, isto é, revela um estado emocional do protoplasma, a linguagem da expressão facial e corporal torna-se um meio essencial de comunicação com as emoções do paciente. Como já assinalai, a linguagem humana interfere na linguagem da face e

²⁰ Para Reich (1983), pais e professores, deveriam ser treinados para serem trabalhadores de primeiros socorros na educação das crianças, por serem os que com elas ficam a maior parte do tempo e por período prolongado de suas vidas. Assim, a chance de se ter uma criança encorajada na sua infância se reduziriam consideravelmente.

do corpo. Quando usamos o termo ‘atitude de caráter’, temos em mente a expressão total de um organismo, e esta é literalmente idêntica à impressão total que o organismo provoca em nós (REICH, 2001, p. 335).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento feito para iniciar nossa pesquisa, deparamo-nos com um reduzido número de pesquisas sobre o tema corporeidade quando comparado a outras questões da educação. Tal levantamento, nos remeteu à consideração de que pouco se tem olhado para o corpo da criança no espaço de sala de aula e, menos atenção, ainda, aos efeitos que as relações pedagógicas têm sobre o corpo de nossos alunos.

Sendo a preocupação central deste trabalho: o efeito que os bloqueios musculares têm sobre a aprendizagem da criança, percebemos ser necessário investigar sobre os bloqueios musculares, seu processo de formação e como esses bloqueios encontrariam espaço nas relações pedagógicas para se manifestarem e/ou intensificarem. Em termos de Educação, consideramos relevante construir uma pesquisa de base, ou seja, organizar uma pesquisa bibliográfica que possa esclarecer sobre a formação da couraça muscular (bloqueios musculares) nos espaços de aprendizagem.

Desta forma, acreditamos ser esta discussão de suma importância nos campos educacionais, pois tal conhecimento poderá contribuir para uma atuação pedagógica marcada pela idéia de prevenção de traumas nas crianças. Pensamento, este, que coaduna com o ideal de Reich (1983), quando aponta o papel preventivo que o educador pode desempenhar junto ao ser humano no sentido de evitar a cronificação do ser e assim, contribuir para que a pessoa tenha a oportunidade de crescer sendo educada de uma maneira tal que não impeça o seu fluxo energético de correr livremente pelo seu corpo.

Percebemos que, é através do enrijecimento corporal e emocional, que o indivíduo se vê impedido de realizar ações de entrega social na relação com o outro. Tal obstáculo ocorre em virtude da carga emocional com a qual ele estaria em contato caso realizasse o movimento de aproximação (Reich, 1987).

Desta forma, ao se tratar de problemas enfrentados pela criança, percebemos que *A dificuldade não está nas crianças mas, sim, nos adultos – pais, professores, pessoas que as rodeiam*” (Reich, 1983, p.64), e são essas pessoas as capazes de tornar o viver das crianças repleto de conquistas libertadoras ou castradoras, dependendo da maneira como as relações são estabelecidas e concretizadas.

Se nossas crianças se enrijecerem de uma maneira permanente, elas terão a tendência de demonstrar as suas atitudes caracteriais e seus padrões comportamentais de defesa na sua relação com o professor. Esta demonstração poderá ser percebida pelo educador como algo desafiante e agressivo, fato que provocará mais repressão para com esta criança. O aluno, alvo de freqüentes repressões, terá suas defesas caracteriais reforçadas e, até certo ponto, legitimadas pela relação dele com seu professor.

Impõe-se, portanto, produzir um novo olhar para a questão da corporalidade nos espaços escolares, onde seja contemplado o atendimento aos regulamentos e prazos estabelecidos, mas que a agenda educacional (ano letivo, carga horária, programa curricular) não abafe o prazer de aprender e de descobrir, que deveria ser valorizado nas atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Afinal, Matthiesen (2003) já nos alerta que:

... muitos educadores demonstram um total desconhecimento da ‘idiossincrasia da criança’, consideram que devem intervir de alguma

forma, até mesmo impondo frustrações desnecessárias. Sob o pretexto de estarem agindo pelo bem da criança, considera como ‘doentio’ ou ‘inadequado’ tudo aquilo que lhes é ‘desagradável’ e ‘incômodo’ e, com irritação, por meio de seus atos educativos, tratam-na injustamente, muitas vezes, cometendo barbaridades (MATTHIESEN, 2003, p.28).

Uma vez que Reich (2001, p. 152) define couraça muscular como sendo o *resultado crônico de choque entre as exigências pulsionais e o mundo externo que frustra essas exigências*, ou seja, um conflito entre o desejo e a possibilidade, a permissibilidade ou não de satisfação desse desejo, a couraça muscular funciona como uma forma do indivíduo proteger-se das situações desagradáveis e desconfortáveis vindas das relações com o meio e com o viver em sociedade.

A couraça muscular é desenvolvida a partir de situações difíceis enfrentadas emocionalmente pelas pessoas e essas situações são, em geral, experienciadas como sensações de rejeição ou de fracasso, as quais, através de um ciclo repetitivo de eventos, culminam na fortificação da defesa orgânica, física, na estrutura muscular do corpo.

É a escola, por excelência, um lugar onde os educandos podem vir a ser vítimas de exclusão e mesmo experimentarem constantes fracassos e, portanto, produzir-se o encorçar da musculatura da criança. Nestas circunstâncias, o trabalho realizado pelo educador pode fortalecer as defesas orgânicas (percebidas por comportamentos típicos do aluno), ou seja, o trabalho pedagógico pode corroborar para o estabelecimento das reações corporais, fisiológicas e até anatômicas, as quais são usadas pela criança como defesas frente às circunstâncias difíceis.

Com as reflexões e estudos, percebemos que o educador pode utilizar-se das informações divulgadas, pelas expressões emocionais de seus alunos, e compreender melhor os limites e as dificuldades das crianças, intervindo, de modo construtivo, no seu

processo de desenvolvimento, sempre que notar uma discrepância entre o que é por ele solicitado e as respostas dadas pelos alunos para o cumprimento da solicitação. Agindo desta maneira o educador estará atuando nos conflitos surgidos e corroborando para evitar ou minimizar os bloqueios.

E, ainda, ao trabalhar esses sintomas do cotidiano infantil que, aparentemente, se mostram sem importância, frente ao universo de problemas que a escola, especialmente a pública enfrenta, pode parecer um desperdício de tempo e de recursos. Afinal, com tantos problemas considerados “mais sérios”: sub-valorização da profissão, má qualidade do ensino público, produção de analfabetos funcionais²¹, entre outros, dedicar-se ao estudo do corpo pode soar um contra-senso dentro do contexto educacional em que estamos inseridos.

No entanto, acreditamos que uma proposta de educação preventiva e corporal tornará possível o estabelecimento de uma educação mais humana, menos segregante e de maior qualidade para o indivíduo. Segundo Reich (1983, p. 38), ... *a educação preventiva torna-se muito mais simples. Não é preciso examinar e observar cada um dos milhões de pensamento infantis. O que temos que fazer é manter o biossistema da criança livre....*

Consideramos que, ao se castrar os movimentos naturais dos corpos, provoca-se o estreitamento da visão de mundo que a criança começa a desenvolver e isto compromete o avanço de sua capacidade crítica, a qual, em um primeiro momento, também lhe é natural. Vejamos o que Fernández (1990) tem a dizer a este respeito:

O corpo é *ensenã*, pois, através dele, realizam-se as demonstrações de ‘como fazer’, mas, sobretudo porque, através do olhar, as modulações da

²¹ Analfabetos funcionais são aqueles indivíduos que passaram pelo programa básico de educação, porém apesar de saberem ler e escrever, não compreendem o alcance das informações lidas. Foram educados para saberem seguir regras, operar equipamentos e exercer funções simples e pré-definidas.

voz e a veemência do gesto, canalizam-se o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro. Esse prazer adicionado, pelo simples fato de uma exibição corporizada significará esse ‘desejo do outro’ onde deverá ancorar o do sujeito. Conseqüentemente, a descorporização da transmissão despoja o transmitido de todo interesse e garante seu esquecimento (FERNÁNDEZ, 1990, p. 60).

O movimento de aprender da criança é intimamente ligado ao prazer que ela obtém no processo pedagógico. Uma criança, cujas couraças musculares são fortalecidas nas situações escolares, não encontrará este prazer, não se permitirá vivenciar os vínculos e os benefícios do buscar o outro.

Defendemos, portanto, que os espaços escolares ofereçam a seus alunos, uma melhor qualidade de vida acadêmica, caso os educadores comecem a considerar a corporeidade de seus educandos para planejar suas atividades, organizarem seus métodos de ensino, estabelecerem suas relações com as crianças.

Para tal, o conhecimento acerca da couraça muscular se mostra de fundamental importância para o educador das séries iniciais, pois quando este perceber, por meio do corpo da criança, que ela está bloqueada, poderá intervir de maneira a suavizar este bloqueio, contribuindo para que o processo de aprendizagem não se torne pesado demais para a criança vivenciar. Como diz Reich (1983, p. 5), *o destino da raça humana dependerá das estruturas de caráter das crianças do futuro. Em suas mãos e corações, repousarão as grandes decisões. Elas terão que colocar em ordem a confusão deste século.* Cuidemos delas, então.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTINI, P. **Reich**: histórias das idéias e formulações para a educação. São Paulo, Agora, 1994.

ALENCAR, C. C. G. /V. **Caracterialidade Fálico-Narcizista**. In: Psicologia Corporal. Org. José Henrique Volpi e Sandra Mara Volpi. Curitiba: Centro Reichiano, 2002 (Vol.2)

ASSMANN, H. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BAKER, E.F. **O Labirinto Humano**: as causas do bloqueio da energia sexual. São Paulo:Summus, 1980.

BALLONE, G.J. **Da Emoção à Lesão**.in: Psiqweb Psiquiatria Geral, Internet, 2001. disponível em <http://gballone.sites.uol.com.br/psicossomatico.html>.

BANDEIRA, M. L. **O imaginário escravista colonial**. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.

BELLINI, L. L. M. M. **Afetividade e Cognição**: o conceito de auto-regulação como mediador da atividade humanaem Reich e Piaget. São Paulo, 1993. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP.

BOADELLA, D. **Nos Caminhos de Reich**. Tradução: Elisane Reis Barbosa Rebelo, Maria Silvia Mourão Netto e Ibanez de Carvalho Filho. Ed. Summus. São Paulo: 1985

BOYESEN, G. **Entre Psique e soma**: introdução à psicologia biodinâmica. Tradução: Beatriz Sidou.. Ed. Summus. São Paulo: 1986.

BRUHNS, H. T. **Conversando sobre o corpo**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CALIL, V.L.L. **Terapia Familiar e de Casal**: introdução às abordagens sistêmicas e psicanalíticas. 5 ed. São Paulo: Summus, 1987.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CULCLASURE, D. D. F. **Sistema Respiratório**. Tradução Vera Lúcia Martinez. São Paulo: Edgar Blucher, 1973.

DADOUN, R. R. **Cem Flores para Wilhelm Reich**. Tradução da Editora Moraes Ltda. São Paulo: Moraes, 1991.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DYCHTWARD, K. **Corpomente** Uma Síntese dos Caminhos do Oriente e do Ocidente para a Autoconsciência, Saúde e Crescimento Pessoal. Tradução: Maria Silvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1984.

ERHART, E. E. A. A. **Neuroanatomia**. 4 ed. São Paulo: Atheneu, 1968.

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo**: Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Ed. Autêntica. Belo Horizonte: 2000.

GAIARSA, J. J. Â. **Couça Muscular do Caráter**. (Wilhelm Reich). São Paulo: Agoro, 1984. (Trabalho corporal em psicoterapia, fundamentos e técnica)

GAIARSA, J. J. Â. **O Espelho Mágico**. Um fenômeno social chamado corpo e alma. 4 ed. Petrópolis / RJ: Ed. Vozes, 1976. (Cosmovisão 3)

GARCIA, R. L. (org) **O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

GOERGEN, P. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2001.

GONÇALVES, M. M. A. A. S... **Sentir, pensar, Agir** – Corporiedade e Educação. Campinas / SP: Papirus, 1994.

HANNA, T. **Corpos em Revolta** (Uma Abertura para o Pensamento Somático). Tradução de Vicente Barreto. Edições MM. Rio de Janeiro: 1972.

JOSEPH, G.; CHUSID, M.D. **Neuroanatomia Correlativa & Neuroanatomia Funcional** Tradução de Elias Engelhardt. 14 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1972.

KELEMAN, S. **Anatomia Emocional**. Tradução: Myrthes Suplicy Vieira . Ed. Summus. São Paulo: 1992.

KELEMAN, S. **Corporificando a Experiência**: Construindo uma vida pessoal. Tradução: Regina Favre e Rogério Sawaya . Ed. Summus. São Paulo: 1995.

KELEMAN, S. **O corpo diz sua mente**. Tradução: Maya Hantower. Ed. Summus. São Paulo: 1996.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEVY, J. A. **Doenças Musculares** Estudo Clínico e Diagnóstico. Coord. José Antonio Levy. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.

LIZANA, C. **A Questão do Corpo nos Movimentos Populares**. In: Cadernos do CEAS, n 134, Salvador /BA, Jul/ Ago. 1991.

LOPES, R. da S. **Orgonoterapia com Crianças**: uma forma lúdica de utilização. Palestra apresentada no Encontro de Psicoterapia Somática da Universidade Santa Úrsula. Set/ 1997.

LOURO, G.L. **Corpo, Escola e Identidade**. In: Educação e Realidade (Produção do Corpo), Vol.25, n 2. UFRGS, 2000. (p. 59-76)

LOWEN, A. **Bioenergética**. Tradução: Maria Silva Mourão Netto. Ed. Summus. São Paulo: 1982.

LOWEN, A. **Prazer**: uma abordagem criativa da vida. Tradução Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

MACEDO, J.W.F. Crime, Capitalismo e Desorganização do Cotidiano. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Ano XIII, n38, p. 77 a 95, Abr./1992.

MANN, W. E. **Orgônio, Reich e Eros**: a teoria da energia vital de Wilhelm Reich. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1989.

MARINO, R. Jr. **Fisiologia das Emoções**: introdução à neurologia de comportamento, anatomia e funções do sistema límbico. São Paulo: Sarvier, 1975.

MARQUES, F. A. O.. **Uma Dimensão Esquecida**: o corpo, estudo do conceito de corpo humano dos professores da escola pública. in: Revista Educação em Debate, ano 19, n 33, p. 89-96, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1997.

MATTHIESEN, S.Q. Educação de Educadores: Pressupostos Psicanalíticos ou Utopia Reichiana? In: **Instituto de Psicologia de São Paulo** – Vol. 14, n. 2. São Paulo: USP-IP, 2003.

MATURAMA, H. e VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Ed. Workshopsy. Campinas/SP: 1995.

MATURAMA, H. e VARELA, F. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Tradução: Juan Acuña Llorens. EdArtes Médicas. Porto Alegre: 1997.

MEYER, M. Â. de A.. **O Corpo Humano no Livro Didático ou de como o Corpo Didático deixou de ser Humano**. In: Educação em Revista, n 8, p. 12-18, UFMG, Dez/ 1988.

MORA, J. F.. **Dicionário de Filosofia**. Tomo 1 (A-D). Tradução: Maria Stela Gonçalves. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2000.

MOTA, M. V. S. **Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação: base para a formação do professor**. Tese de Doutorado. Piracicaba / SP, 1999.

MOYZÉS, M. H. F.. **Sensibilização e Conscientização Corporal do Professor – Influência em seus Saberes e suas Práticas Pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2003.

NAVARRO, F. **Caracterologia Pós-Reichiana**. Tradução Cibele dos santos Coelho. São Paulo: Summus, 1995.

NAVARRO, F. **Somatopsicopatologia**. Tradução: Silvana Finzi Foá. Ed. Summus. São Paulo: 1996.

NAVARRO, F. **Somatopsicodinâmica: sistemática reichiana da patologia e da clínica médica**. Tradução de Ailton Bedani, Beatriz Sidou; Revisão de Glória Mariani. São Paulo. Summus, 1995b.

NEIDOHOFER, L. **Trabalho Corporal Intuitivo: uma abordagem reichiana**. Tradução Jacqueline Bornhausen. São Paulo: Summus, 1994. (Coleção novas buscas em psicoterapia, Vol. 52).

OLIVEIRA, J. G.. **Lidando com o Perigo** site: www.orgonizando.psc.br.

RAPPAPORT, C. R.. **Temas Básicos de Psicologia**. REIS, A. O. A.; MAGALHÃES, L. M. A. e GONÇALVES, W. L. Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung. São Paulo: C.P.U., 1984. (Vol.7)

REICH, W. **Análise do Caráter**. Tradução Ricardo Amaral do Rego, 3 ed., 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REICH, W. **O Assassinato de Cristo: volume um de A peste emocional da humanidade**. Tradução: Carlos Ralph Lemos Viana. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REICH, W. **A Revolução Sexual**. Tradução: Ary Blaustein. 8ª edição. Ed. Guanabara. Rio de Janeiro: 1988.

REICH, W. **A Função do Orgasmo**: problemas econômicos-sexuais da energia biológica. Tradução Maria da Glória Novak. 13 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

REICH, W. **Crianças do Futuro**: sobre a prevenção da patologia sexual. Tradução Marisol P. Terlizzi. Centro de Investigação Orgônica Wilhelm Reich, 1983.

REY, F.L.G. A subjetividade e seu significado atual na construção do pensamento psicológico. In: **Sujeito e Subjetividade**. Trad.: Raquel Souza L. Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ROHMANN, C. **O Livro das Idéias**: pensadores, teorias e conceitos que formam nossa visão de mundo. Tradução: Jussara Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RONCA, P. A. C. e TERZI, K. A. **A Aula Operatória e a Construção do Conhecimento**. E. do Instituto Esplan. São Paulo: 1995.

RUIZ, A. R. e BELLINI, L.M. **Ensino e Conhecimento**: elementos para uma pedagogia da ação. Londrina: Ed. UEL, 1998.

SANT'ANNA, D. B. de. **Descobrir o Corpo**: uma história sem fim. In: Educação e Realidade (Produção do Corpo). Vol. 25. n2. UFRGS, jul/dez. 2000. (p. 49-58)

SANTOS, L. H. S. dos. **“Um Preto mais Clarinho...”** ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. In: Educação e Realidade. Vol. 22, n 2, p. 81-115. UFRGS, Jul/Dez, 1997.

SATIR, V. **Terapia do Grupo Familiar**: um guia para a teoria e a prática. Tradução Achilles Nolli. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. São Francisco, 1993.

SOARES, J. L. **Dicionário etimológico e circunstanciado de Biologia**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

SOUZA, N. G. Silveira S. de . **Representações de Corpo-Identidade em Histórias de Vida**. In: Educação e Realidade, vol 25, n 2, p. 95-116. UFRGS, Jul/Dez, 2000.

STRECK, D.R. **Educação para um novo Contrato Social** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TRINDADE, D.F. e TRINDADE, L.S.P. (org) **Temas Especiais de Educação e Ciências**. São Paulo: Madras, 2004.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPI, J. H.. **Psicoterapia Corporal**, um trajeto histórico de Wilhelm Reich. Curitiba: Centro Reichiano, 2000.

VOLPI, J. H.. **Reich da Vegetoterapia a Descoberta da Energia Orgone**. Curitiba: Centro Reichiano, 2003a.

VOLPI, J. H.. **Reich**: da psicanálise à análise do caráter. Curitiba: Centro Reichiano, 2003b.

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M.. **Psicologia Corporal**. Org. José Henrique Volpi e Sandra Mara Volpi. Curitiba: Centro Reichiano, 2002.

WEIL, P. **A criança, o lar e a escola**: guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANEXO

Trabalhos acadêmicos inspirados na obra e teoria de Wilhelm Reich.

ANO	AUTOR	TÍTULO	ESPECIFICAÇÃO
1992	PEREIRA, Lucia Helena Pena.	Decodificação crítica e expressão criativa: seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula	Dissertação / UERJ
1993	ALBERTINI, Paulo.	Reich: História das idéias e Formulações para a Educação	Tese de doutorado / USP.
1993	BELLINI, Luzia Marta.	Afetividade e Cognição: o conceito de auto-regulação como mediador da atividade humana em Reich e Piaget.	Tese de doutorado/ USP.
1994	WAGNER, Cláudio Mello.	A psicanálise de Sigmund Freud e a vegetoterapia caratero-analítica de Wilhelm Reich: contribuição ou ruptura?, uma introdução a reflexão da prática corporal reichiana na clínica psicanalítica .	Dissertação / PUC-SP
1996	SOUZA, Sônia Maria de Magalhães.	O Corpo entra na Escola: Educação com Liberdade, Limite e Afeto. Entrelaces da Perspectiva Reichiana e da Psicomotricidade Relacional.	Dissertação / Universidade Federal do Espírito Santo.
1996	MATTHIESEN, Sara Quenzer.	A educação do corpo e as práticas corporais alternativas: Reich, Bertherat e antiginastica.	Dissertação / PUC-SP
1997	BARRETE, André Valente de Barros.	Em busca de Eros: a “democracia natural do trabalho” e a relação entre o poder e afetividade no pensamento de Wilhelm Reich	Dissertação / UNICAMP
1999	MOTA, Maria Veranilda Soares.	Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação: base para a formação do professor.	Tese de doutorado /UNIMEP.

2000	CUKIERT, Michele.	Uma contribuição à questão do corpo em psicanálise: Freud, Reich, Lacan.	Dissertação / USP
2000	GAIARSA, André.	O Entre a Objetividade da Subjetividade: doença e saúde mental a partir da análise do caráter de Wilhelm Reich.	Dissertação / PUC-SP
2001	MATTHIESEN, Sara Quenzer.	A Educação em Wilhelm Reich: Da Psicanálise à Pedagogia Econômico-Sexual.	Tese de doutorado / UNESP-Marília
2001	RAMALHO, Simone Aparecida.	Psicologia de massa do fascismo: Reich e o desenvolvimento do pensamento crítico.	Dissertação / USP-IP
2001	OLIVEIRA e SILVA, João Rodrigo.	O desenvolvimento da noção de caráter no pensamento de Reich	Dissertação / USP-IP
2001	SILVA, Edna Aparecida.	Filosofia, Educação e Educação Sexual: matizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana.	Tese de doutorado / UNICAMP
2003	MOYZÉS, Márcia H. Ferreira.	Sensibilização e Conscientização Corporal do Professor – Influência em seus Saberes e suas Práticas pedagógicas.	Dissertação / UFU.
2003	PAGAN, Maria de Fátima Ferreira Perez Bonjuani.	O 'holding' suficiente – práticas corporais facilitadoras no cotidiano do educador.	Dissertação / UNICAMP