

COMO REFERENCIAR ESSE TRABALHO:

ROCHA, Ana Rosa Brum Marcellos. **A afetividade como ferramenta na construção do processo educativo e de desenvolvimento de crianças sob a perspectiva da psicologia corporal.** Monografia. Especialização em Psicologia Corporal. Centro Reichiano: Curitiba, 2008.



ANA ROSA BRUM MARCELLOS ROCHA

**A AFETIVIDADE COMO FERRAMENTA
NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO
EDUCATIVO E DE DESENVOLVIMENTO
DE CRIANÇAS SOB A PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA CORPORAL**

Monografia apresentada como requisito parcial ao Programa de Especialização em Psicologia Corporal, ministrado pelo Centro Reichiano de Curitiba.

Orientadora: Prof. Sandra Mara Volpi

CURITIBA

2008

Rocha, Ana Rosa B. M.

A afetividade como ferramenta na construção do processo educativo e de desenvolvimento de crianças sob a perspectiva da psicologia corporal / Ana Rosa B. M. Rocha – Curitiba, 2008.

Orientadora: Sandra Mara Volpi

Co-orientador: José Henrique Volpi

Monografia do Curso de Especialização de Psicologia Corporal, Centro Reichiano de Psicoterapia Corporal

1. Afetividade. 2.Caráter. 3.Criança. 4.Desenvolvimento.
5.Educação.



“Chega de fazer fórmulas e cultivar a inteligência; devemos agora cultivar os sentimentos, pois o homem já é suficientemente sábio, porém não é ainda suficientemente bom”. (Einstein)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO.....	10
1.1 - Maturação e Experiência	10
1.2 - Desenvolvimento Psicomotor e Emocional	13
1.2.1 - Estímulos sensoriais no feto e no bebê e seus aprendizados.....	13
1.2.2 - Etapas do desenvolvimento emocional.....	18
1.2.3 - A criança e seus espaços – físico e psíquico.....	22
1.2.4 – O afeto e suas respostas na educação.....	26
1.3. Registros corporais das emoções.....	31
1.3.1 – A importância do contato físico.....	35
1.4 – Educar para o sentir – em busca do saber funcional.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

RESUMO

O processo educacional ao qual crianças de toda diversidade têm sido submetidas, tem, notadamente, direcionado sua preocupação para o desenvolvimento sócio-intelectivo dos alunos. Com o intuito de assegurar-lhes uma educação formal baseada em conhecimento, as instituições educadoras primam pelo aprendizado dinâmico e construtivo, atentando para o desenvolvimento bioopsicomotor dos alunos e de toda a gama de possibilidades que os mesmos podem-se beneficiar num ambiente escolar. O que se observa, porém, é que nem todas as instituições educacionais têm direcionado sua atenção para a individualidade dos alunos onde se deveria considerar seu caráter fazendo conhecer suas histórias pessoais, seus anseios, suas dificuldades. Aos educadores deve-se oportunizar o conhecimento de todas as etapas vivenciadas pelas crianças, desde o seu nascimento, até o início da puberdade, que é a época em que seu caráter estará definido, de acordo com sua maturação. A partir daí irá deparar-se com uma série de possibilidades de personalidades e comportamentos que as crianças podem apresentar, sendo prudente, portanto, voltar a elas um olhar que as permitam perceber que são únicas, merecedoras de afeto e compreensão. O resgate da singularidade só se dá na relação com o outro e permite o viver criativo com ética. Uma ética afetiva, uma ética do amor. A afetividade, pois, no ambiente educacional nasce desta premissa. Sendo assim, todos continuam a ter direitos e deveres comuns, no entanto, com um foco individualizado, pessoal. A primeira impressão destas linhas pode soar inviável diante do dispêndio de tempo e energia que esta proposta pode parecer custar. No entanto, isto não é verdadeiro à medida que se compreende que o único trabalho necessário será a alteração do olhar do educador para aqueles que nele confiam. Em verdade, não só confiam, mas também esperam algo mais, muito mais do que meras transmissões de conhecimento. Assim como todos os demais seres humanos, desejam ser amados, valorizados nas suas possibilidades, respeitados nos seus limites, incentivados nas suas fraquezas. Todas as experiências vivenciadas pelas crianças levam-nas a um progresso biológico, psíquico, motor, social e intelectual. Este progresso, no entanto, pode ser desvirtuado caso a criança não bem vivencie as etapas do seu desenvolvimento podendo crescer com sentimentos recalcados de raiva, medo, frustração, angústia, melancolia, entre outros, que determinarão modos de expressão, de comunicação, de vida em si. O educador, por sua vez, tem a gloriosa oportunidade de ajudar a criança a revisitar estas etapas mal vividas através de jogos e outras dinâmicas interativas que possibilitem uma reorganização neurovegetativa de seus aprendizados anteriores. Wilhelm Reich, psiquiatra e psicoterapeuta corporal, sempre buscou enfatizar a importância da consciência coletiva em se educar as crianças, na qual ele apostava, com convicção de quem acredita, que estas seriam as “Crianças do Futuro”, de um futuro promissor, mais humano, despidido de preconceitos alienantes, de crenças paralisantes e de repetições que, de maneira alguma, promovem a igualdade de direitos e deveres e o respeito que cada e todo indivíduo merecem.

Palavras-chaves: Afetividade. Caráter. Criança. Desenvolvimento. Educação.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que nunca tem fim, se considerarmos que educar é agir para a vida. O conceito de educar vem do latim, *educare*, significando desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais; dar educação; instruir; doutrinar; domesticar; aclimatar.

A despeito de possibilitar ao indivíduo seu desenvolvimento global, é preciso considerar que ele traz em si seus conhecimentos empíricos que, em verdade, precisam ser reconhecidos como um desabrochar de uma semente. Despertar a criança para a vida, dando a ela a possibilidade de conhecer e descobrir todas as suas possibilidades de agir, dentro de padrões éticos e morais deveria figurar como compromisso prioritário da sociedade.

No entanto, o que podemos observar, tanto nas escolas como na família, é que a educação tem sido explorada mais como uma maneira dos adultos infligirem seus velhos e desgastados (maus) hábitos com fórmulas repetitivas de bem-viver e “bem-aprender”, do que efetivamente como ferramenta de construção de um mundo melhor.

Um olhar mais atento sobre estes adultos nos revelaria quão distorcidos eles se comportam diante da própria vida, sem possuírem conhecimento acerca de si mesmos ou pelo que efetivamente faz sentido viver.

Diante deste quadro, as escolas se empenham cada vez mais em transmitir conhecimentos, repetindo conceitos e conteúdos pré-fixados, que contribuem para a informação – pois nem sempre forma – das crianças, ficando o conhecimento construtivo, em pleno (e assustador) movimento, relegado ao “plano do papel”, ou seja, numa prateleira inalcançável.

É sabido que as crianças se espelham e absorvem extraordinariamente o comportamento dos adultos, especialmente se for alguém por quem elas nutram uma notória admiração como freqüentemente ocorre pelos seus professores e, de um modo geral, por seus pais.

No entanto, nem sempre os educadores, ou quem quer que desempenhe este papel na vida da criança, agem de acordo com o que falam, transmitindo por vezes uma informação vazia que não será apreendida pelo educando enquanto aquele não praticar o que apregoa como bom, certo e moral.

Um país se constrói e subsiste com a mentalidade que nele impera. Pais, professores e educadores em geral devem imediatamente atentar para o que realmente pensam, pois este é resultado da maneira como sentem e percebem o mundo em que vivem. É o que ensinarão verdadeiramente às suas crianças e estas, por sua vez, serão encarregadas de dar continuidade ao que aprenderam.

Vale ressaltar que o aprendizado não é funcional quando se o reduz a uma pura transmissão de conhecimentos. Estes, em verdade, não podem ser transmitidos, mas tão somente estimulados a serem despertados dentro de cada cabecinha sedenta de novos saberes, em cada coração pensante.

Torna-se, portanto, necessário atentar para a necessidade de se alterar mentalidades antes de se focar nas ações. Um bom começo dar-se-ia oportunizando à criança criar, através de suas vivências, alternativas para seu desenvolvimento, ao invés de moldá-la às necessidades da sociedade, que inicia com a família.

Educadores agindo na segurança de se trabalhar o já conhecido, e pais, sem perceberem a movimentação da vida, repetindo a educação retrógrada que receberam, estão contribuindo de maneira avassaladora para o desenvolvimento de crianças neuróticas, que repetem velhas fórmulas, sem opinião própria, que crescem sem saber quem são, o que querem fazer de suas vidas, que papéis desempenhar na sociedade, quais contribuições podem dar. E ainda, sem criatividade, sem autonomia, e o que é pior, sem reconhecer o afeto em si.

A carência de afetividade na infância pode gerar adultos raivosos e agressivos, emocionalmente perturbados, e até intelectivamente comprometidos, considerando que a falta dos estímulos proporcionados por quem ama reduz as manifestações de credibilidade, produzindo baixa auto-estima na criança, limitando sua capacidade de amar a si mesma ou ao próximo.

Afeto é tudo o que afeta, modifica, movimenta, vincula. Com efeito, a afetividade raramente é trabalhada nos ambientes em que as crianças estão inseridas, pois assim como o conhecimento empírico, ela é dinâmica, espontânea e reveladora. Deveriam, pois, os educadores, questionarem do que eles próprios têm medo, buscar se autoconhecer, trabalhar suas angústias e receios, para se capacitarem mais fielmente à relevante missão de educar.

Observemos que esta função não cabe somente à família (pai e mãe) e à escola. As crianças, muitas vezes, permanecem dias inteiros em companhia de uma babá, de um irmão ou outros parentes, ou em outras instituições como creches, berçários, etc. Não importa em que ambiente ou por quem esta criança esteja sendo educada, o importante é não deixar de perceber a importância que é conhecer as fases do seu desenvolvimento, estar atento às necessidades que cada uma delas aponta, procurando satisfazê-las com o zelo que cada vida que lhes são confiadas merece. Se as normas da sociedade são criadas para os adultos, por que não direcioná-las também para as crianças segundo seus interesses e não o deles?!

Este descaso com “os herdeiros desta terra” só demonstra o quanto os adultos têm medo de se deparar com a natureza do ser humano, de reconhecer neles mesmos uma alegria e vivacidades espontâneas, que eles próprios não conseguem ter. Portanto, procuram ensinar o que dominam e acabam por inverter a razão do conhecimento, ou seja, sob a égide de uma sociedade neurótica, educadores “ensinam” a natureza humana.

Por conta desta educação viciosamente neurotizada, Lapierre (1997) assinala que, os pais e a escola, muitas vezes, não percebem o processo de psicotização que a criança está desenvolvendo, alegando, de forma simplista, que as dificuldades de relações, os excessos de tristeza, de euforia, de agitação, de inibição, de medo, de retardo do desenvolvimento psicomotor, de insatisfação, de introspecção e de muitos outros comportamentos, fazem parte somente de uma fase, como se o tempo, por ele mesmo, fosse resolver questões que, na sua profundidade, são extremamente complexas.

Reside também nas instituições educacionais o “medo da psiquiatrização”, ou seja, o receio de se atribuir um rótulo patológico à criança, diferenciando-a dos demais, aferindo culpa à anormalidade. Em se tratando de proteger o direito à diferença, percebe-se uma justificativa louvável nesta preocupação, sem, no entanto, eximir o perigo de se deixar instalar estruturas patológicas que poderão vir a ser irreversíveis em fases posteriores.

Lapierre (1997) indaga como as pessoas em fase adulta despendem tanto tempo e dinheiro para resolver seus conflitos internos e não se preocupam em proporcionar às crianças terapias específicas em que a eficácia pode vir a ser permanente, contribuindo para o desenvolvimento de um adulto psíquica e fisicamente saudável e com muito mais rapidez.

Tudo o que se altera no ambiente e em outrem afetará o indivíduo assim como as alterações individuais irão refletir em mudanças sociais.

Os educadores que não desenvolvem um senso de responsabilidade social, não olham pelas necessidades do próximo, nem percebem que estas necessidades são suas, são pessoas que, certamente, não mantêm um relacionamento íntimo e afetivo com seu eu interior.

Dentro desta perspectiva se faz mister romper esta roda girante e viciosa com que muitos se têm valido para atuar na valiosa e inestimável arte de educar.

A proposta, portanto, é conhecer os desejos e necessidades das crianças dentro das distintas fases de seu desenvolvimento a fim de que, com naturalidade, o adulto possa se aproximar de seu mundo, que, apesar de complexo, não é distinto do dele.

Esta cegueira psíquica que separa o adulto da realidade da criança foi sabiamente apontada por Montessori (s/d, p. 132) nesta assertiva: “Para nós, o mais difícil é percebermos e, depois, convencermos-nos da coisa nova, pois é justamente para o que é novo que cerram as portas de nossa percepção.”

Neste trabalho, pretendo alinhar, através de uma revisão bibliográfica de autores que se acercam predominantemente de terapêuticas corporais, um caminho possível de transformação do processo educativo, através da conscientização das fases de desenvolvimento psicomotor e emocional pelos quais as crianças passam, direcionando a uma visão reichiana em que as vivências experimentadas pelo corpo registram e contribuem para definir parâmetros de comportamento observáveis ao longo da infância e da vida adulta.

1 DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

1.1 MATURAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Todas as características e habilidades do indivíduo, bem como todas as mudanças de desenvolvimento, são produtos de dois processos básicos, embora complexos: *maturação* (mudanças orgânicas e neurofisiológicas e bioquímicas que ocorrem no corpo do indivíduo e que são relativamente independentes de práticas, experiências ou condições ambientais externas) e *experiência* (aprendizagem e prática). (MUSSEN, 1980, p. 27).

Estes dois processos interagem entre si, sendo difícil responsabilizá-los, particularmente, por contribuições no desenvolvimento psicológico. “O crescimento pré-natal e as mudanças nas proporções do corpo e na estrutura do sistema nervoso são produtos de processos de maturação, mais do que experiências.” (MUSSEN, 1980, p. 27).

No entanto, em se tratando do desenvolvimento de habilidades motoras e de funções cognitivas, entende que este depende tanto da maturação quanto da experiência que o ambiente pode proporcionar. Erik Erikson (*apud* Mussen 1980, p. 27), notável teórico e psicanalista de crianças, aponta:

o primeiro ano de vida como um período decisivo para o desenvolvimento da confiança em outras pessoas. O bebê que não sente afeição adequada, amor e satisfação de necessidades, durante essa época, pode deixar de desenvolver um sentido de confiança e, conseqüentemente, pode não conseguir formar relações satisfatórias mais tarde.

Mussen (1980) acredita que bebês pouco estimulados, em ambiente apático, tendem a ser deficientes em habilidades cognitivas e testes intelectivos.

No âmbito das emoções, é também a experiência que irá contribuir para a formação pessoal desta criança. O autor nos explica que aquela “que recebe pouco cuidado, pouco amor e pouca atenção durante o primeiro ano de vida não consegue desenvolver, no início da vida, autoconfiança e confiança nos outros, e tende a tornar-se um adolescente emocionalmente instável e desajustado.” (MUSSEN, 1980, p. 27).

Embora os bebês tenham capacidade auto-reguladora de suas funções fisiológicas, se não houver ninguém os ajudando a satisfazer estas necessidades a contento, “as tensões podem tornar-se intensas e dolorosas” (MUSSEN, 1980, p. 33).

Toda a experiência vivenciada pela criança a levará, portanto, a progredir, ou não, num nível emocional e psicomotor. Navarro (1996) elaborou a teoria dos campos energéticos que abrange etapas bem definidas pelas quais a criança passa e evolui desde a sua concepção:

1º) Campo fusional ou simbiótico: inicia-se no período em que o bebê se relaciona com a mãe dentro do útero (fusão) e evolui para a simbiose (fora do útero) quando ainda não tem consciência dos limites do seu eu com o mundo externo. Reconhece-se na mãe.

2º) Campo familiar: inicia-se aos 9 meses (junto ao desmame). Amplia sua consciência de si mesmo e do outro abrindo espaço para reconhecer outras pessoas (pai, irmãos) que não só a mãe. É o momento em que se deve começar a colocar limites e normas sociais.

3º) Campo social: inicia aos 4 anos. A criança passa a perceber e a interagir com a sociedade da qual faz parte.

4º) Campo cósmico: este campo só estará presente na fase adulta, quando a criança tiver assimilado bem as fases anteriores. Ou seja, após ter vivenciado com qualidade as relações com a mãe, com a família e com a sociedade, estará preparada para fazer contato com Deus, com o mundo e até com a morte. Terá condições de trabalhar a humildade.

Muito provável será que os educadores encontrem crianças que não tenham vivenciado satisfatoriamente um destes campos ou, quem sabe, nenhum deles. Mas, conhecendo este processo torna-se viável possibilitar, através de jogos e outras dinâmicas interativas, revisitar estas fases amadurecendo suas necessidades em cada campo energético, preparando desta forma, seu ingresso no campo cósmico, que será possível de ser vivenciado na fase adulta. Ou, simplesmente, com muito amor e paciência, ao

menos compreender a criança e aceitá-la com as limitações adquiridas nas suas experiências de vida.

Chalita (2001, p. 58) também acredita em que as experiências de vida podem alterar a estrutura psíquica de uma criança quando afirma que: “se não houver o desenvolvimento da habilidade social e emocional, tudo de mais importante para o jovem se reduzirá a uma busca estéril.”

Em se tratando de desenvolvimento cognitivo Mussen (1980) entende este como o resultado da interação dos fatores genéticos (maturação) e do ambiente (experiência), pois, o efeito de ambos é extremamente difícil separar. No entanto, uma criança hereditariamente privilegiada na sua inteligência, criada em ambiente pouco estimulante, não terá motivação para usar seu potencial podendo não se despontar intelectivamente.

Confirma esta teoria afirmando que “o bebê tem necessidade de aprendizagem e precisa enfrentar vários tipos de estimulação para que possa tornar-se intelectualmente motivado e alerta.” (MUSSEN, 1980, p. 63). Em caso contrário, a carência de experiências estimulantes, agradáveis e interessantes, poderia desencadear efeitos negativos preocupantes, comprometendo, definitivamente, sua produção intelectual.

Estas experiências estimulantes passam, obrigatoriamente, pelas funções corporais haja vista que tudo o que se vivencia só pode ser percebido, inicialmente, pelos sentidos proporcionados pelo corpo. Tato, visão, olfato, paladar e audição compõem os cinco sentidos que permitem às experiências de vida alcançar seu intento. É, pois, no âmbito corporal que se pode falar em experiência e aprendizado.

Lapierre (1997) aponta que as psicoterapias clássicas não se adaptam às reais necessidades terapêuticas da criança, pois comumente se utilizam de técnicas em que a criança tem de necessariamente se comunicar, seja através de desenho, colagem, modelagem de massinhas, manipulação de bonecos, pintura, e muitas crianças não exploram este universo. A tentativa de conscientizar os pais através de conversas onde eles passariam a se interrogar sobre suas atitudes em relação à criança e a eles mesmos, também é de efeito duvidoso, pois, com freqüência, os conteúdos permanecem inalterados, uma vez que se originam em seus inconscientes.

Segundo o autor, seria prudente procurar atuar diretamente no nível da criança tendo como objetivo geral permitir à criança exprimir suas carências e

seus conflitos no plano relacional a partir do contato com objetos diversos que, posteriormente, seriam estendidos ao contato com os outros.

Proporcionar às crianças condições de se manifestar e de se expressar fisicamente, dentro de suas possibilidades naturais, deveria ser significativamente valorizado num processo educacional, formal ou informal.

1.2 DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E EMOCIONAL

1.2.1 ESTÍMULOS SENSORIAIS NO FETO E NO BEBÊ E SEUS APRENDIZADOS

Segundo Flehmig (*apud* Hermant, 1988, p. 59),

a aptidão para aprender, o pensamento abstrato, o equilíbrio emocional, um comportamento adaptado ao meio ambiente e uma linguagem bem estruturada são os resultados finais de um longo processo de desenvolvimento.

Os processos de crescimento emocional e desenvolvimento físico na criança, por certo, fazem parte de uma experiência incomparavelmente marcante na vida de cada uma. Embora não se possa acessar em nível consciente as lembranças e sensações produzidas nesta fase da vida, o ser humano, indistintamente, traz em si sua história fazendo-se mais perceptíveis as marcas produzidas pelas experiências mais antigas.

De acordo com o pensamento de Reich (1987), para se entender por que criaturas tão imaculadas e inocentes se transformam, muitas vezes, em adultos rancorosos, tensos, vingativos, incapazes para o amor e o perdão, cheios de ódio e infelizes, deve-se procurar conhecer e entender estas histórias individuais.

Segundo Piontelli (1995) vivências estabelecidas ainda no útero da mãe podem gerar efeito emocional profundo em fases posteriores da vida especialmente se tais acontecimentos forem reforçados pelas experiências pós-natais.

Sendo os movimentos do feto claramente percebidos pela mãe gestante, pode-se afirmar que o sistema sensório-motor já se desenvolve *in útero*. Os movimentos da mãe, por sua vez, estimulam os receptores da

criança ocasionando, nesta oportunidade a maturação do cérebro, reforça a autora. Este fato demonstra a influência da interação no desenvolvimento genético do indivíduo.

Apesar das resistências que sempre acompanharam a sociedade acadêmica e científica em acatar a íntima relação interativa entre mãe gestante e feto, - ainda na década de 70, a comunidade científica mantinha a crença de que o feto só poderia ser estimulado pelo tato - em 1920, o fisiólogo Feldman sustentava que todos os sentidos do feto, exceto a visão, estavam sujeitos à estimulação *in útero*. (PIONTELLI, 1995).

A autora reforça ainda que

a relevância da experiência auditiva pré-natal para o bebê tem sido demonstrada pelos estudos [...] que provaram a preferência do bebê pela voz familiar de sua mãe, o efeito tranquilizador da exposição ao som dos batimentos cardíacos após o nascimento (1995, p. 47).

sendo estes sons os que o feto mais ouve dentro do útero através da principal artéria abdominal.

Pesquisas recentes demonstram que a partir do 2º trimestre gestacional o feto responde aos estímulos táteis, de pressão, cinestésicos, térmicos vestibulares, gustativos e dolorosos. Com 22 a 24 semanas o feto responde a estímulos acústicos induzindo à aceleração dos batimentos cardíacos e a uma rápida resposta motora. Esta resposta foi percebida sem ser mediada pela mãe, pois este estímulo aplicado não era perceptível a ela.

Flehmig (*apud* Hermant, 1988) assevera que os sistemas receptores tornam-se reconhecíveis ao embrião a partir do segundo mês de gestação, sendo que um dos primeiros receptores a agregar estímulos do exterior é a região peri-oral (no plano da pele) estendendo-se por todo o corpo até o final da gestação.

O autor reforça que a criança, efetivamente, faz contatos riquíssimos com a mãe em termos de qualidade sensorial, neste período, através da pele. Sendo assim, a pele torna-se o mais importante órgão para o desenvolvimento mental e psíquico da criança permanecendo o contato físico com a mãe e com quem a rodeia uma necessidade vital para a mesma.

Complementa ainda que “se essa necessidade não é satisfeita, sobrevêm perturbações que se manifestam mais tarde, em muitos casos, sob

forma de distúrbios do comportamento ou ainda sob a forma de distúrbios cognitivos.” (FLEHMIG *apud* Hermant, 1988, p. 61). Pode-se observar, com freqüência, este fato em crianças que rejeitam veementemente as carícias de outra pessoa bem intencionada.

Um trabalho sensório-motor eficiente desenvolvido ainda na infância, objetivando elevar a auto-estima destas crianças, poderia resultar em melhora no comportamento e nos distúrbios de aprendizagem.

Diante de ricas e complexas relações que a criança efetivamente perpetra com o mundo que a cerca, em especial com sua mãe e familiares próximos, é que se baseia a premissa de que todo o educador deve conhecer e reconhecer as fases pelas quais ela passa no início de sua vida.

Spitz (1979) apregoa que durante o primeiro ano de vida a criança aprende mais (em quantidade e complexidade) do que nos anos restantes de sua vida.

Reforça ainda o autor que “no decorrer de seus primeiros meses, a percepção afetiva e os afetos predominam na experiência do bebê, praticamente com exclusão de todos os outros modos de percepção” (SPITZ, 1979, p. 99). As atitudes afetivas da mãe, nesta fase da vida, contribuem sobremaneira para qualificar as experiências de vida deste bebê.

De acordo com Mussen (1980), a criança que recebe uma estimulação tátil, visual e cinestésica da mãe decodifica, pela satisfação dessas necessidades, sensações de prazer, sentimento de alegria, aliviando, por sua vez, tensões. Complementa que as mães que não fazem contato com a natureza do bebê acabam por não saber interpretar seus sinais, pois não fortaleceram seus laços afetivos com eles, baseados em cuidados e interesse.

Lapierre (1997) denuncia que são as vivências dos dois primeiros anos de vida que constroem uma personalidade mais, ou menos patológica, mais, ou menos saudável, sendo extremamente valiosa uma intervenção nesta fase no sentido de eficácia e permanência dos resultados ao longo da vida.

Em corroboração a este pensamento Piaget (2003) assevera que é nos primeiros dezoito meses de vida que o desenvolvimento mental da criança elabora estruturas cognitivas com mais rapidez, sendo estas “o ponto de partida para suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores” (PIAGET, 2003, p. 11).

A idéia de que a afetividade do bebê permanece centrada no corpo e nas suas ações, reside no fato do mesmo não conseguir diferenciar o “eu” do alheio. Sem esta diferenciação ele permanece inconsciente de si mesmo.

É o que Freud (*apud* Piaget, 2003) postulava sobre o narcisismo do bebê sem precisar que nesta fase se tratava, na verdade, de um “narcisismo primário” identificado, posteriormente, por sua filha Anna Freud.

Considerando que toda experiência somática interage, necessariamente, com uma sensação, Spitz (1979) esclarece que as primeiras percepções sensoriais do bebê surgem de uma necessidade e da satisfação desta.

Afirma que no recém-nascido a região oral tem duas funções importantes: a primeira satisfaz uma necessidade primária, de sobrevivência, que é a entrada para os alimentos. A segunda é de percepção sendo a cavidade oral a responsável por suas primeiras sensações, partindo dela a percepção do tato, paladar, olfato, audição e visão. Aponta como primordial esta adaptação da criança, com qualidade, através da região oral, para a sobrevivência da espécie humana.

Reforçando a importância da qualidade da relação afetiva da mãe com o bebê, Spitz (1979, p. 85) ressalta que “[...] até os três meses de vida (e mais) um bebê que está sendo amamentado não olhará para o peito, mas para a face da mãe [...] a partir do momento em que a mãe entra no quarto até o fim da amamentação ele fixa o olhar na face da mãe.” Esta fase é, portanto, muito marcante e de extrema importância para ele.

Com a capacidade de distinguir o que lhe é agradável ou não, Reich (1987) declara que o olhar do bebê deixa de ser mecânico e passa a ser intencional quando o objeto em movimento lhe produz prazer. Podem ser observadas expressões de alegria ou de estranheza dependendo do que vê. E esclarece que os olhos da criança podem expressar um brilho especial em caso de aumento do prazer ou mostrar-se apagados em situação de ansiedade.

Ainda sobre o período da amamentação, Volpi e Volpi (2002) complementam que o bebê, além de desenvolver a capacidade de focar, ao olhar a face da mãe, também trabalha bastante a musculatura dos olhos num movimento de convergência, alternando seu olhar entre o rosto e o bico do seio da mãe. Este trabalho muscular pode prevenir a miopia e ajuda na transição da

fase simbiótica para a familiar. Para tanto, é importante a mãe seguir amamentando até por volta dos nove meses de idade quando o bebê, já despontando os dentinhos, pode e deve ser estimulado a mastigar.

Desta forma ele estará descarregando naturalmente a tensão que nesta fase vai se formando em sua boca e desenvolvendo a sua autonomia. No entanto, reforçam os autores, “a qualidade do relacionamento entre a mãe e o bebê é mais importante do que o método de alimentação.” (VOLPI e VOLPI, 2002, p. 52).

Observar esta necessidade do bebê em se comprazer com o que vê, lhe proporcionando um contato amoroso, colabora, efetivamente, no seu desenvolvimento físico e emocional sadios, encorajando-o nas suas funções.

Os afetos observáveis neste contexto dependem dos ritmos gerais correspondentes a todas as atividades espontâneas daquele organismo que, em sua natureza sábia, busca estímulos prazerosos evitando os desagradáveis. (PIAGET, 2003).

Diante de tantos estímulos o bebê torna-se capaz de diferenciar o que lhe agrada do que não e isto irá contribuir para aguçar suas percepções sensoriais e mecânicas possibilitando-lhe, tão logo seu desenvolvimento motor permita, expressar seus anseios psicomotores.

Ante esta possibilidade, Reich (1987) pode ultimar, em suas pesquisas, que toda vez que se aproximava do bebê que estava observando, ele se movimentava, enquanto estava deitado, como quem quer andar, indicando, assim, o seu desejo. Quando for oportuno (com 3 meses e meio segurava este bebê pelos braços deixando-o pôr seus pés sobre o chão e movê-los um pouco), é conveniente atender ao reclames do bebê pois trata-se de uma necessidade, que, naturalmente, é básica para seu desenvolvimento psicomotor, pois possibilita fortalecer musculaturas e assegura de conhecer e se estruturar emocionalmente no mundo a que pertence. Desta forma estará se oportunizando a esta criança desenvolver-se com autonomia e segurança perante a vida.

Posteriormente, Lowen (1977, p. 141) demonstrou esta preocupação proclamando que:

Se pudermos ajustar nossas exigências culturais, das crianças aos ritmos naturais de crescimento e desenvolvimento, muitas doenças mentais podem ser evitadas. Qualquer interferência

séria com o processo de crescimento produzirá um problema caracteriológico patológico, que poderá persistir durante toda a vida.

1.2.2 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Wilhelm Reich, eminente psiquiatra e psicoterapeuta corporal, sempre trabalhou com um olhar pertinaz sobre a educação. Quando era discípulo de Freud, questionava o modo como a psicanálise era conduzida sem valorizar a linguagem corporal que o paciente trazia, pois percebeu que a maneira com que ele falava, considerando seus gestos, seu tom de voz, suas expressões, diziam muito mais do que o seu verbo, afinal a mente poderia produzir história, enganar, distorcer, mas o corpo as contava (VOLPI e VOLPI, 2003c).

Preconizou, então, a dissolução das couraças musculares e psíquicas que se adquirem ao longo da vida, não se tratando, simplesmente de tensões, mas de proteções que os indivíduos encontram, cada qual na sua história, para sobreviver em uma sociedade onde os valores são impostos, muitas vezes, contrários à própria natureza. Bloquear sensações, emoções e sentimentos, neste contexto, passa a ser não só corriqueiro, mas extremamente danoso na vida de cada um.

Sustenta Volpi (2004) que um caráter se define a partir do sentimento, considerando que desde o momento em que a criança sente, a sua mente acredita e o corpo se adapta àquilo que apreendeu. Posteriormente, suas atitudes se amparam naquilo que ela pensa ser, definindo o seu caráter. O corpo desta criança, ao se adequar ao que percebe como certo, - e se este 'certo' for repleto de frustrações e carências - cria couraças e tensões musculares e psíquicas, caminhando, a passos certos, para a formação de um caráter neurótico.

Cabe conhecer, destarte, as etapas do desenvolvimento emocional pelas quais toda criança passa (da gestação até a puberdade) percebendo como se forma cada um dos bloqueios e que tipo de caráter pode-se instalar no futuro adulto.

De acordo com Volpi e Volpi (2002 e 2003c) são estas as etapas vivenciadas pelo ser humano:

1º) Etapa Ocular ou de Sustentação_(da fecundação ao 10º dia)

Nesta fase a criança sente prazer através do contato ocular, faz vínculo com o meio externo. A falta de contato afetivo de pessoas significativas, como a mãe (antes e depois do nascimento) e enfermeira, pode desencadear o trauma podendo incorrer em doenças físicas (astigmatismo) e emocionais como o medo.

2º) Etapa Oral ou de Incorporação (do 10º dia ao 9º mês):

Esta fase finaliza-se com o desmame, que seria saudável ocorrer por volta do nono mês sendo este o tempo adequado para o bebê se sentir sustentado. Nesta idade sua dentição já lhe capacita mastigar e, caso isto não ocorra a criança torna-se muito dependente do outro, não cria forças para agir, assume um papel passivo diante da vida. É importante, também, o bebê descobrir, durante o desmame, que não faz parte da mãe e começa a sentir necessidade de explorar o ambiente passando a reconhecer a si mesmo e ao outro, no caso, à mãe.

3º) Etapa Anal ou de Produção (do desmame ao final do 3º ano):

“Nesta etapa, a energia da criança está inteiramente voltada à construção de pensamentos, de gestos, de brincadeiras, de jogos, de relacionamentos, etc, da mesma forma que produz sua urina e suas fezes.” (Volpi e Volpi, 2002, p. 135). Sendo o controle dos esfíncteres uma fonte de prazer desencadeando sua autoconsciência, é desastroso quando pais lhe interrompem esta pulsação definindo quais os momentos a criança deve evacuar ou reter suas fezes. Esta postura errônea e antinatural dos educadores colabora para a formação de indivíduos teimosos, avaros, obsessivos-compulsivos, ou masoquistas, incapazes de dar espontaneamente.

4º) Etapa Fálica ou de Identificação (a partir do 3º ano):

É quando a criança começa a descobrir os genitais. Passa a distinguir menino de menina e se identifica com o genitor do sexo oposto. Procura às vezes ficar sozinha, mas aos poucos vai migrando do campo familiar para o campo social, aprendendo a compartilhar com o outro. É muito importante que os pais e educadores, ao perceberem suas explorações sexuais, não supervalorizem nem reprimam este fato e deixem que a criança siga naturalmente suas pulsões de prazer, pois “um desenvolvimento comprometido

nessa fase leva a atitudes agressivas ou fugidias, com ausência de contato e alta ansiedade em relação à sexualidade.” (VOLPI e VOLPI, 2003c, p. 113).

5º) Etapa Genital ou de Formação do Caráter (dos 5 anos até a puberdade):

É dada a identificação com o genitor do mesmo sexo, quando passa a compreender as funções masculinas e as femininas. É a etapa em que ocorre a formação da estrutura de caráter. Se fosse possível à criança vivenciar todas as fases anteriores sem nenhum trauma, formar-se-ia o caráter denominado por Reich (1987) como genital.

Côncios deste processo na vida de cada indivíduo, compete aos educadores procurar minimizar os efeitos deletérios que estas vivências podem desencadear, se mal experimentadas.

No entanto, uma barreira silenciosa e nociva nos sistemas social e educacional foi instalando-se, sabotando a ação dos seres humanos, fazendo emergir uma concepção unilateral de poder e de cegueira, assim denunciada por Reich (*apud* Volpi, 2002, p. 44): “[...] o maior perigo para o desenvolvimento da criança pequena está representado pelos educadores orgasticamente impotentes.”

Reich entendia que um adulto que tivesse vivido todas as suas fases do desenvolvimento de forma natural, saudável, não neurótica (sem a influência das repressões sócio-culturais), poderia se formar um indivíduo energeticamente saudável.

Sua energia fluiria por todo o seu corpo desde os olhos, passando pela boca, pescoço, tórax, diafragma, abdômen e, finalmente, atingindo a pelve onde a energia sexual se descarregaria com fluidez desencadeando a potência orgástica definida por Reich (1986, p. 94) como:

a capacidade de abandonar-se, livre de quaisquer inibições, ao fluxo de energia biológica; a capacidade de descarregar completamente a excitação sexual reprimida, por meio de involuntárias e agradáveis convulsões do corpo.

A repressão sexual pela qual todo o ser humano, criado em uma sociedade dita civilizada, passa, é absolvida e absorvida com certa naturalidade e conformismo pelo homem. O fato das pessoas manterem certo

controle sobre suas pulsões é habilmente explicado pelos princípios que fazem parte da psique humana.

Freud (*apud* Volpi, 2003d) assim os define:

a) Princípio do Prazer – assegura que a energia direcionada à satisfação das necessidades do organismo é satisfeita. A libido se exterioriza em busca do prazer.

b) Princípio da Realidade – assevera que os impulsos em busca do prazer, (pulsões), sejam frustrados. Permite diferenciar as experiências boas e prazerosas das ruins, desprazerosas.

A instância psíquica que coloca em movimento as pulsões, os desejos, é o *Id*, que busca a satisfação dos impulsos internos. Através do Princípio da Realidade diferenciam-se as experiências que frustram das que satisfazem criando, assim, traços de memória. Para amenizar este impacto entre *Id* e o ambiente desponta uma nova instância psíquica, o Ego, que procura obedecer a este princípio, ajustando este conflito. Surge então, a necessidade de um terceiro personagem que ajuda a controlar a situação, minimizando as incompatibilidades internas destas duas instâncias psíquicas: o Superego. Este solicita ao cérebro o cumprimento das exigências morais que o meio ambiente impõe. No entanto, seu poder é conflitante, pois ao mesmo tempo em que reprime o ato, a satisfação das pulsões, funciona como estimulante aos impulsos do *Id*. (VOLPI, 2003b).

Podemos observar na prática como este “jogo” de poderes entre Superego e Ego, nascido do conflito inicial entre *Id* e Ego, se manifesta quando a sociedade de consumo (sexualmente infantilizada) estimula na criança a exploração da sexualidade num contexto altamente vulgar e distante de suas necessidades primárias, ao mesmo tempo em que reprime categoricamente a busca da criança pela satisfação de sentir prazer através de suas pulsões percebidas no ato da masturbação e jogos sexuais com outras crianças.

Os mecanismos de defesa criados para aliviar a angústia gerada por estes conflitos se contrapõem ao conceito de saúde mental, uma vez que para obtê-la a criança deve partir de um desenvolvimento saudável onde o bom e o mau são reconhecidos como parte de um mesmo objeto e não de situações distintas em que se deve optar por um ou outro.

Compreendendo que o que é bom e o que é mau podem fazer parte de uma mesma pessoa, incluindo a ela, a criança estaria diante da possibilidade de conquistar sua autonomia e conseqüente liberdade de ser e fazer.

1.2.3 A CRIANÇA E SEUS ESPAÇOS – físicos e psíquicos

O ser humano é uma criatura adaptável. Durante toda a história, diante de necessidades de sobrevivência, ele precisou adaptar-se às exigências que surgiam a cada obstáculo, imprevisto, alterações climáticas, até adequar-se às modernidades que vieram ditar novas formas de viver. Muito antes disto, já teve que se ajustar às leis da gravidade passando a posicionar-se em pé. É aceitável pensar que, dentro desta plasticidade vivenciada pelo homem, seu organismo também se ajuste às suas atividades fisiológicas e psicológicas. (ROCHA, 2004).

O pensamento de Mahler (1975, p. 17) reforça esta assertiva quando expõe que: “a facilidade infantil de se adaptar ao modelo de seu ambiente já está presente desde o início da infância.”

É o que ocorre, sistematicamente, com as crianças, afinal, elas são recebidas num ambiente adaptado para o adulto, que nele, segundo Montessori (s/d), se acumulam obstáculos que servem para provocar defesas na criança que tende a ser sugestionada pelo ambiente que lhe é apresentado.

Já ao nascer o bebê faz um esforço enorme para adaptar-se a um ambiente claro, frio e seco, totalmente oposto ao que se acostumara no útero materno.

O que impede efetivamente as alterações de conduta diante da nova vida que desponta para o mundo, é o fato de não se atentar ao caso de que este que nasce é também um homem e, como qualquer outro que chega ou que passa por uma experiência de quase-morte (o recém nascido morre para a vida intra-uterina para nascer em outro mundo), deve ser bem recebido num mundo preparado para ele, não para os adultos.

Denunciando a efetiva falta de cuidados adequados ao recém-nascido, Montessori (s/d) exemplifica que quando este, ainda na maternidade, é retirado do berço, erguem-no até a altura do ombro do adulto que o transporta, sendo abaixado novamente para ser entregue à mãe. Então questiona

arrazoadamente, por que os cuidados com a parturiente, que obviamente não inclui tais movimentos, não são estendidos ao recém-nascido.

Abrir os olhos para a natureza humana, para as necessidades básicas do bebê, que é um ser biológico ainda não afetado pelo ambiente, pode proporcionar aos educadores uma considerável ampliação de seus conhecimentos científicos acerca da compreensão do universo infantil.

Como forma de facilitar a entrada da criança num mundo que não é estruturado para ela, Montessori (s/d, p. 130) propõe que o ambiente em que a criança vai ser recebida, independente da idade, necessita representar um ambiente aberto onde “deve surgir espontaneamente a manifestação psíquica natural e, portanto, a revelação do segredo da criança”, pois aposta que para a criança criar e se expressar basta dar-lhe este acesso, sem restrições impostas e criadas para um mundo de adultos.

A autora sugere ainda que seja o adulto a adaptar-se às necessidades da criança, proporcionando meios de ela torná-la independente e madura, e não o contrário.

Navarro (*apud* Volpi, 2003a, p. 3) reforça esta idéia na sua assertiva: “A liberdade como fato íntimo é a descoberta do próprio biorritmo [...]” podendo-se entender que a criança, diante de suas necessidades de se expressar, possui capacidade de se auto-regular.

Hall (1986) acredita que desde o seu nascimento, naturalmente, o homem vai compor o equilíbrio do seu primeiro espaço existencial - o seu próprio corpo – desenvolvendo-se psicomotoramente (domínio do movimento), cognitivamente (fala e pensamento), afetivamente (sentimento e reação). A partir daí, vai percorrer os diversos espaços para construir assim o seu aprendizado, o seu desenvolvimento.

Para contribuir com esta percepção de corpo, Winnicott (2008) aponta a mãe como a principal responsável, ponderando que para o amadurecimento inato da criança acontecer é necessário que o ambiente esteja facilitado a ela, sendo este, inicialmente, representado pela figura materna.

Os cuidados necessários, no entanto, dependem de cada criança, respondendo aos estímulos cada qual de sua maneira.

Considerando que no amadurecimento a criança alcança o que já lhe é intrínseco, o autor reforça a importância do contato da mãe com o bebê alertando que:

possíveis dificuldades da mãe em olhar para o filho como diferente dela, com capacidade de alcançar certa autonomia, podem tornar o ambiente não suficientemente bom para aquela criança amadurecer. Não basta, apenas, que a mãe olhe para o seu filho com o intuito de realizar atividades mecânicas que supram as necessidades dele; é necessário que ela perceba como fazer para satisfazê-lo e possa reconhecê-lo em suas particularidades.

Posteriormente, a criança vai naturalmente buscar o equilíbrio no espaço da casa, no interior da família; no espaço da escola; nos espaços do trabalho, no campo profissional; nos espaços urbanos, nas ruas, parques, praças; nos espaços da cultura, nos espaços ecológicos, no espaço da natureza, enfim, na relação com a dimensão planetária; no espaço cósmico, na galáxia, no conjunto de galáxias do espaço universal, no equilíbrio presente no universo. Pode-se inferir, conforme postula Cruz (1999, p. 149), que o homem busca essencialmente o equilíbrio dinâmico, que representa a “coordenação entre a pessoa e seu meio em permanente mudança. Processo auto-regulador dinâmico e contínuo de equilíbrio. [...] entre o que o ser compreende e o que experimenta em seu ambiente.”

Lapierre (1997) parte do pressuposto de que é necessário primeiramente, que a criança se estruture no espaço e no tempo, implicando a organização prévia de seu próprio corpo em relação aos planos espaciais, para que domine o espaço gráfico, ou seja, a leitura e a escrita. Acrescenta ainda que o conhecimento de lógica e noções de causalidade também pressupõe “a vivência psicomotora das relações de causa e efeito” (1997, p. 20).

Volpi e Volpi (2002) complementam este mote pontuando que o temperamento da criança se ajusta naturalmente àquilo que o ambiente lhe proporciona contribuindo, desta maneira, para a formação do seu caráter. “... um bebê aprende desde que nasce: aprende a se relacionar, aprende regras de convivência, aprende formas de reagir” (idem, p. 53). Assim, a partir da criação de espaços e de possibilidades direcionados à criança, ela vai elaborando formas de interagir com o mundo, pois seus aprendizados estão sendo cuidadosamente armazenados na sua memória.

Coaduna com o pensamento reichiano a notável educadora Maria Montessori (s/d, p. 20), que aposta na criança como fonte reveladora de segredos da humanidade considerando que ela traz, dentro de si,- posto que

representa a natureza incondicional -, possibilidades de solucionar os problemas de ordem social e individual dos adultos. E afirma: “Cria-se assim em torno da criança um campo de exploração científica [...]” E questiona como a criança, supostamente “vinda do nada”, um ser inexperiente aos olhos dos demais, consegue realizar tantos prodígios como aprender uma língua materna, diferenciar objetos, se movimentar, sem professor? Como sabe que chorar é o código para o adulto se aproximar e dar a ela o que comer, fazê-la dormir ou trocar a fralda suja?

Seria justo impedir a criança, na sua sapiência, de agir segundo sua natureza? Caso lhe seja concedido este direito a criança se desenvolverá psicologicamente sadia, com simplicidade, com alegria, mantendo sua energia vibrante, equilibrada, preparando-se para “relacionar-se com o mundo exterior de maneira excepcionalmente intensa.” (MONTESSORI, s/d, p. 54).

A autora aponta que as descobertas das possibilidades no mundo infantil despertam paixões que proporcionam à criança intensa vibração vital e que, assim que uma dessas paixões se esgota, outra prontamente irá ocupar seu lugar, fazendo com que ela se mantenha ativa, alegre, vibrante, conforme se pode observar na criança saudável. Por isso torna-se desnecessário destinar tantos brinquedos às crianças, ou poluir o ambiente com materiais supérfluos, pois, segundo a pedagoga, elas se interessam pelos objetos enquanto não encontram nada mais interessante que venha lhes provocar o “espírito da descoberta”.

Desta forma, condena a atitude dos pais em preocupar-se em criar um ambiente exaustivamente luxuoso:

O luxo para os recém-nascidos demonstra a total ausência de consideração pela criança psíquica. A riqueza da família deveria prover a criança privilegiada do melhor tratamento e não de luxo. O melhor tratamento para ela seria ter um lugar protegido do barulho da cidade, onde exista silêncio suficiente e seja possível moderar e corrigir a iluminação. A temperatura constante de um ambiente aquecido, como já há algum tempo existe nas salas de operações, deveria constituir a preparação para receber a criança nua. (MONTESSORI, s/d, p. 35).

Os malefícios de se dispensar às crianças espaços inadequados para seus aprendizados foi contestado por Montessori (s/d) que acredita que se durante o trabalho da criança em garimpar suas conquistas naturais, são

criados obstáculos, ela sofre perturbações emocionais que, no inconsciente, se manifestariam ao longo de sua vida adulta, como traumas.

Compreende-se, portanto, que o ambiente da criança deve ser cuidadosamente elaborado para ela, visando o seu desenvolvimento sadio a partir das inúmeras possibilidades de criar e expandir através dos seus interesses.

1.2.4 O AFETO E SUAS RESPOSTAS NA EDUCAÇÃO

“A coragem do homem em buscar afeto lhe dá segurança, abrindo os caminhos para novos aprendizados.” (CRUZ, p. 73, 2005).

Costumeiramente, mães, pais e outros familiares do bebê incorrem em um erro de cálculo: têm receio de pegá-lo, até mesmo de tocá-lo por acharem-no tão frágil e delicado. Então o entregam a uma pessoa especializada, no afã de ser “melhor cuidado”. (MONTESSORI, s/d). Esta atitude demonstra o quão distante das necessidades afetivas do bebê esta família, aparentemente zelosa, se encontra.

Segundo Piaget (2003), Spitz, Goldfarb, Bowlby e outros psicanalistas estudaram os efeitos da ausência materna e da educação e observaram, neste caso, atrasos no desenvolvimento do bebê e até mesmo interrupção ou regressão do mesmo. Neste experimento não se diferencia a mãe biológica da figura maternal, ou seja, daquele que se posiciona como tal. Estas experiências demonstram que é a atuação da maternagem que produz o fortalecimento caracteriológico da criança e não somente os atos mecânicos de um cuidador.

Winnicott (2008) esclarece que a mãe possui a capacidade de se identificar com seu filho provocando, desta forma, uma função extremamente valiosa para o fortalecimento psicológico da criança, denominada *holding* e lhe confere a devida importância:

Ela é a base para o que gradativamente se transforma em um ser que experimenta a si mesmo. A função do *holding* em termos psicológicos é fornecer apoio egóico, em particular na fase de dependência absoluta antes do aparecimento da integração do ego. O *holding* inclui principalmente o segurar fisicamente o bebê, que é uma forma de amar; contudo, também se amplia a ponto de incluir a provisão ambiental total anterior ao conceito de viver com, isto é, da emergência do

bebê como uma pessoa separada que se relaciona com outras pessoas separadas dele. (WINNICOT, 2008, p. 2)

O autor considera o *holding* necessário até a autonomia do bebê, quando os espaços psíquicos entre ele e sua mãe já estão perfeitamente definidos.

E complementa que o toque e o aconchego da mãe, sua voz macia acabam por promover “um arranjo entre soma (o organismo considerado fisicamente) e psique” (idem, p.2) e, também seu olhar amoroso oportuniza ao bebê referenciar-se visto que ela representa um espelho no qual o bebê pode se ver.

A maternagem praticada com qualidade já foi objeto de muito estudo da psicologia do desenvolvimento. Num deles ficou comprovado o quanto o bebê necessita de uma mãe ou de seu substituto: separaram-se dois grupos de macacos-bebê estando junto ao 1º uma “mãe” feita de arame com uma mamadeira acoplada a ela e no outro uma “mãe” igualmente feita de arame, que proporcionava o leite da mesma maneira, só que revestida com um tecido aveludado. Os filhotes alimentados pela mãe feita só de arame só se aproximavam quando sentiam fome, sendo que os da mãe de arame com veludo permaneciam mais tempo agarrados a ela. Ao serem expostos a uma situação de medo os da mãe de arame se refugiavam encolhidos num canto do aposento enquanto os da mãe de pelúcia corriam para o seu colo. Quando na presença da mãe de veludo, o filhote se encorajava se aventurando, até mesmo, na exploração de estímulos que lhe provocassem medo. (MUSSEN *et al*, 1977).

Experimento similar foi realizado com crianças submetendo-as aos cuidados de um grupo de mães substitutas extremamente zelosas e carinhosas que, além de cumprirem com os cuidados rotineiros como dar banho, alimentá-las e trocar fraldas, ainda brincavam e sorriam para elas. Doavam-lhes afeto e proteção de mãe. Já o outro grupo de crianças recebia somente os cuidados indispensáveis, sem contatos afetivos. Após 8 semanas, o resultado obtido demonstrou categoricamente que o grupo que possuía mães afetivas reagiam mais expressivamente às provocações positivas ou negativas tanto da mãe-substituta quanto de estranhos, demonstrando claramente que “as condutas aprendidas, em função de uma pessoa afetuosa e socialmente estimuladora, podem se generalizar para uma outra pessoa” (MUSSEN *et al*, 1977, p. 185).

Partindo desta premissa vale reiterar, mais uma vez, o quanto as posturas afetivas, percebidas por contatos sadios, irão influenciar nas respostas sociais de uma criança e no seu aprendizado.

Decorre logicamente que o desenvolvimento posterior da percepção também estará intimamente ligado com o afeto. [...] é o afeto que abre caminho para o desenvolvimento; isto é válido para o desenvolvimento da percepção, assim como de todas as outras funções (SPITZ, 1979, p. 87).

E complementa: "... os afetos determinam a relação entre percepção e cognição" (idem, p. 88).

Proporcionar ao bebê um desmame gradativo, permitir que ele engatinhe, que brinque explorando bem os espaços, os objetos e as pessoas, que se relacione com outras crianças, que tenha contatos saudáveis com as figuras maternas e paternas, com os avós, que experimente o mundo que o cerca, o referencia para a vida, passando a conhecer e dominar com autonomia seu espaço, confiando mais em si e nos outros, descobrindo suas capacidades, aprendendo com os desafios, percebendo seus limites, se fortalecendo moralmente.

Nesta fase, Piaget (2003) atesta que o contato com pessoas torna-se cada vez mais importante, pois através da imitação e da leitura que o bebê faz do gestual do outro se inicia o entendimento do diverso, ou seja, o prenúncio da comunicação e da diferenciação.

Importante salientar que o direcionamento para a afetividade como um componente essencial da educação e amadurecimento saudável da criança, não implica somente em lhe ser útil, lhe dar atenção, perceber suas necessidades e, na medida certa, atendê-las. Para se praticar a afetividade com eficiência deve-se também saber dizer não, impor limites, caso contrário ela – a criança - pode vir a desenvolver histeria e outros descontroles emocionais. (ZAGURY, 2001).

É imperativo que a criança perceba que vive num mundo com regras definidas para o bem de todos e que, se as mesmas forem desobedecidas, ela se coloca sujeita a sofrer sanções. Com os limites bem definidos, "com o passar de alguns anos, a criança terá aprendido as regras básicas de convivência e iniciado de forma sólida o processo de socialização." (ZAGURY, 2001, p. 36).

Ser afetivo, obviamente inclui educar, portanto, dizer não é extremamente viável e necessário quando o educador se preocupa em exemplificar o porquê e se possível, ainda, oferecer alternativas melhores.

Dar limites não é ser autoritário, expor somente o seu ponto de vista, a sua vontade, mas agir com coerência buscando desenvolver um senso crítico na criança do que é certo, do que é errado, do que faz bem e, com carinho, lhe proporcionar segurança e a certeza de que não está só, de que é amada.

No entanto, é de extrema importância o educador conhecer o momento de se introduzir regras claras e limites bem estabelecidos. Volpi e Volpi (2002) chamam a atenção para a fase anal do desenvolvimento e explicam que após os dois anos a criança já começa a sinalizar o que pode e o que não pode fazer sozinha como comer e ir ao banheiro. Esta sensação de poder decidir quando e como fazê-los, especialmente o “cocô” traz a ela autoconfiança, orgulho de si mesma e autonomia, afinal, percebe que já não precisa mais dos pais para tudo. Percebe, com esta experiência que pode também construir e desconstruir, iniciando, nesta fase, o interesse em objetos que possam lhe oportunizar estes experimentos.

Zagury (2001) reforça que até os quatro anos a criança necessita tanto se sentir protegida, segura, quanto desejada, amada. Faz-se mister oportunizar a ela brincar, explorar e aprender a cuidar de si mesma.

A autora aponta as necessidades da criança entre cinco e sete anos que vão de encontro, naturalmente, à afetividade do educador que atenta para elas: conversar sobre o que pensa e sente; comunicar-se e ser ouvida; compreender normas e valores; obter a aprovação dos pais e de outros com quem convive; dormir cerca de 11 horas por noite; ganhar carinho; fazer muita atividade física; buscar sua independência; ser respeitada nas suas iniciativas; conhecer o mundo que a cerca entre outras.

Volpi e Volpi (2002) complementam que nesta fase é realmente muito essencial para a criança o contato com amigos, pois gosta de expor suas idéias, de ouvir, de concordar e discordar, testando seus limites consigo mesma e com os outros, fazendo contato físico e social. No entanto sua busca neste momento é por outras crianças semelhantes a ela “em idade, sexo, interesses” (idem, p. 103). Já se encontra apta também a entender que as regras podem ser diferentes de um lugar para outro dependendo de horários e outros costumes diversos.

Com relação às crianças de oito a onze anos, Zaguri (2001) assinala que as mesmas apresentam grande necessidade de praticar atividade física, de se relacionarem harmoniosamente com os pais, de aumentar o círculo de amizades, de se sentirem importantes para a família, podendo ser úteis, de desenvolverem o raciocínio lógico e de buscarem maior independência.

Dispensar a devida atenção às competências de cada fase da criança é essencial para seu desenvolvimento harmonioso e saudável. Volpi e Volpi (2002) pontuam que é muito importante permitir que as crianças entre sete e doze anos tenham funções definidas e úteis nos seus ambientes familiar e escolar, pois assim terão a oportunidade de aumentar sua auto-estima, evitando a depressão infantil com conseqüente queda de rendimento físico, cognitivo e social.

Os autores nos chamam atenção, no entanto, para o cuidado de não valorizar excessivamente os fazeres da criança sob o risco de ela se tornar obsessivamente útil e não se sentir valorizada pelo que é, mas só pelo que produz.

Outra questão que colabora com a educação afetiva, à qual os educadores devem ficar atentos, refere-se ao que os adultos definem como “capricho de criança”. É importante verificar bem de perto se não se trata de um alarme referente a uma necessidade natural insatisfeita. (Montessori, s/d). Muitas vezes a criança está sinalizando ao adulto que alguma coisa está errada com o percurso natural do caminho escolhido para suas descobertas e este adulto mantém a recusa em se orientar por ela haja vista acreditar que ele é o possuidor da consciência do que, como e quando deve ser oferecido a ela.

Sobre este fato a autora fundamenta que:

[...] os períodos sensíveis podem esclarecer-nos muitos dos caprichos infantis. Não todos, porque existem diferentes causas de conflitos interiores e muitos caprichos já são conseqüências de desvios da normalidade que se agravam precisamente com um tratamento errado. Mas os caprichos relacionados aos conflitos interiores ligados aos períodos sensíveis são passageiros, exatamente como o período sensível é transitório, e não deixam marca no caráter. Acarretam, porém, a conseqüência mais grave de um desenvolvimento imperfeito, que é irreparável no futuro estabelecimento da vida psíquica. (MONTESSORI, s/d, p. 55)¹

¹Por “período sensível” entende-se “sensibilidades especiais que existem nos seres em via de evolução, ou seja, nos estados infantis, as quais são passageiras e limitam-se à aquisição de uma determinada característica. Uma vez desenvolvida essa característica a sensibilidade

Decorre que, se a criança estiver centrada em si mesma, equilibrada emocionalmente e segura de seus limites, a benevolência, entre outros valores morais, será uma consequência natural dos seus atos. Não haverá por que ter medo dos outros, ser hostil, insegura e reticente. Confiando em si mesma, desenvolverá a confiança nos outros de modo a adquirir entendimento sobre o valor da cooperação para se obter resultados de interesse comum.

Facirolli (2005) elucida que estudiosos do desenvolvimento infantil apontam que uma criança tratada com respeito apreende respeito devolvendo à sociedade atitudes construtivas. Em contrapartida, outra que tenha sofrido abusos, terá internalizado sentimentos de medo e ódio reagindo aos outros da mesma maneira.

Há de se atentar, entretanto, para conceder à criança o direito de ser ela mesma e de se descobrir, pois como já acusava Montessori (s/d, p. 88), “o conflito entre e o adulto a criança começa quando esta atinge o ponto que lhe permite agir.”

1.3 REGISTROS CORPORAIS DA EMOÇÕES

De acordo com Castets (*apud* Hermant, 1988), as lembranças podem se apagar, mas a existência da memória continua inalterada e, em momento oportuno, reaparecem na consciência. E complementa: “[...] a identidade se inscreve na memória [...] não está marcada somente no espírito, está marcada no corpo também [...] fazendo, de cada um, um ser singular” (idem, p. 9). Aponta que os determinismos de certos movimentos, gestos, são inconscientes pertencendo, pois, à memória do corpo.

Reich (1987) em seus estudos sobre a natureza da criança, observou que, em seu primeiro contato com o mundo, a mesma já era agredida naturalmente com a queda de temperatura dos ambientes (de 37 ° no útero para 18 a 20° no meio externo e luminoso) seqüenciado por um tapa nas costas e do afastamento da mãe.

cessa e, assim, cada característica se estabelece com o auxílio de um impulso, de uma possibilidade temporária” (MONTESSORI, s/d, p. 52).

Assinala ainda que, durante nove meses de calor corporal, cria-se um campo de ação energética entre o bebê e a mãe que não deveria ser interrompido abruptamente. O bebê, neste ambiente, sente-se acolhido, protegido e amado.

Colaborou para estas descobertas Piontelli, médica psicanalista e psicoterapeuta infantil, ao estudar o comportamento de crianças de gestações singulares e gemelares. Pode observar, ainda dentro do útero da mãe que, mesmo em estado fetal, as crianças já demonstravam vivenciar experiências complexas e significativas neste ambiente em que se desenvolviam antes de nascerem de fato. (PIONTELLI, 1995).

Para ilustrar as descobertas de sua pesquisa, houve fetos que, após terem vivenciado riscos de serem abortados, de um comportamento ágil e dinâmico passaram a se encolher na porção mais alta do útero, e, em um canto, agarravam-se fortemente ao cordão umbilical. Conforme observou em acompanhamento posterior, medo de água, de soltar as fezes ou de sair de casa se mantiveram constantes nestes casos, como se as crianças, de alguma forma, se lembrassem de suas traumáticas experiências. (PIONTELLI, 1995).

Reich (1987) pontua que, tal qual o feto, diante de seqüentes frustrações por não ser atendido em suas necessidades mais básicas e com medo de sentir o que lhe é desagradável, o bebê encolhe cronicamente seu corpo gerando uma contração muscular. Vivenciando a reincidência destas negações, mergulha no seu interior, cada vez mais contraído, provocando no seu corpo “couraças musculares”.

Estas couraças são desenvolvidas no corpo como forma de se proteger das negações, das privações dos desejos, da frieza e da falta de contato, e se formam não somente no corpo, mas em nível psíquico também.

Acabam por ajudar a criança a se manter sobrevivendo sem a satisfação do que ela mais precisa: carinho e atenção verdadeiros. Estas defesas, essenciais para a sobrevivência do indivíduo, se instalam em sete segmentos de couraças, assim mapeados no corpo humano por Reich: ocular, oral, cervical, torácico, diafragmático, abdominal e pélvico (NAVARRO, 1996).

A energia bloqueada em cada um destes segmentos fará instaurar no indivíduo comportamentos que definirão o seu caráter. De acordo com Volpi e Volpi (2003c, p. 121) “caráter é a maneira habitual de agir e reagir de um indivíduo por intermédio do seu comportamento” sendo comportamento “a

expressão de uma atividade neuromuscular” e personalidade “a soma dos efeitos do temperamento e da caracterialidade.”

A preocupação com as conseqüências da repressão das pulsões (desejos primários recalçados) não é um estudo tão recente já tendo sido postulada por Freud (*apud* VOLPI e VOLPI, 2003c, p. 68):

- a) a moral que rejeita a sexualidade participa na formação da neurose, ou melhor, esta nem ao menos pode formar sem que o ego se oponha aos seus instintos;
- b) além dos desejos sexuais, os desejos egoístas, cruéis, etc., contribuem para criar a neurose, sem, entretanto, exercerem uma pressão regular forte.

Reich (1998) postulava que a maneira doentia de viver e educar que a sociedade padronizou para as pessoas encaminha o indivíduo para uma “biopatia crônica do organismo” (p. 461). Denominou este padrão de comportamento de peste emocional por sua nocividade, pois resulta na contenção da mobilidade natural do organismo humano sendo incutida na criança desde os primeiros dias de vida.

As doenças emocionais sempre nortearam as pesquisas de Reich considerando sua intensa e extensa preocupação com o comportamento irresponsável de adultos que sequer imaginam sua influência no desenvolvimento de crianças comprometidas física e emocionalmente. Pode-se ilustrar este fato quando o adulto inibe a criança pequena de exprimir sua necessidade em ouvir e em emitir seus próprios sons, como gritos, choro e outros.

Desta forma, com este prazer reprimido, a musculatura da voz torna-se cronicamente contraída resultando, posteriormente, em “*disturbi della nutrizioni, apatia generale, pallore del viso ecc. È da supporre che i disturbi del linguaggio, i ritardi di esso ecc*”.¹(1987, p. 125).

Quando adultos, podem vir a se tornar inibidos na sua agressividade necessária em ações provenientes do cérebro e da garganta.

Exemplifica explosões epidêmicas da peste emocional [...] em “irrupções violentas [...] de sadismo e criminalidade” (REICH, 1998, p. 461) e chama a atenção para o fato de que as pessoas não se sentem ofendidas quando sabem que estão sofrendo do coração ou do sistema nervoso e que

¹“ distúrbios alimentares, apatia geral, flacidez facial, etc, assim como em distúrbios da fala e atraso em seu desenvolvimento”. Tradução de José Henrique Volpi e Sandra Mara Volpi.

não deveriam se ofender, igualmente, em saber que sofrem de “peste emocional”. Assim, se encorajariam a buscar a cura para este mal assim como fazem diante das outras doenças.

O Ministério da Saúde conceitua saúde como um estado de completo bem-estar mental, físico e social. É preciso dar-se conta de que “a peste” se trata de uma doença social.

Reich (1987) denunciava que *“le persone affete da peste psichica agiscono com la ferma convinzione soggetiva di perseguire um buon fine”*.¹ (p. 79) e exemplifica com a clareza de dados históricos:

*I roghi delle streghe nel Medioevo; la persecuzione degli ebrei nell'Europa di Hitler nel ventesimo secolo; l'uccisione e l'impiccagione degli avversari politici da parte dei fascisti rossi: la persecuzioni dei neri negli Stati Uniti del sud [...]*² (p. 79)

ou até mesmo em situações mais corriqueiras como:

[...] lê accuse infondante nei confronti di persone oneste perche sospettate di compromettere certi interessi; la severa punizione dei bambiniper essersi trastullaticon gli organi genitali; la giustificazione dell'attacco a um paese com il pretesto che quest'ultimo stava a sua volta per attaccare; [...] i pettegolezzi maligni in genere [...] (p. 79-80)³...

Estas condutas mostram claramente o quanto os seres humanos se perdem em si mesmos, minimizando seus valores a “coisas”, ludibriando o seu próximo, avançando com seus interesses acima dos demais, mergulhando suas vidas em pequenezas, resultando, inequivocadamente, em distanciamento do bem comum que decorreria em bem próprio.

¹ “as pessoas afligidas pela peste emocional agem com a subjetiva firme convicção de estar servindo a algum propósito.”

² “a queima das bruxas na Idade Média; o envenenamento por gás dos judeus, na Europa de Hitler, em pleno século XX; o enforcamento e fuzilamento dos adversários pelos fascistas vermelhos; a perseguição aos negros no sul dos Estados Unidos [...]”

³ “[...] o encarceramento de um homem honesto, considerado perigoso para certos interesses; a severa punição em crianças por desfrutarem de jogos genitais; o ataque a algum país sobre o pretexto de que ele iria atacar; [...] as fofocas maldosas em geral [...]”

Traduções de José Henrique Volpi e Sandra Mara Volpi

Embora a aspiração do homem seja para o que é natural e bom, proporcionando o equilíbrio harmônico do ritmo da vida, paradoxalmente ele se inclina mais facilmente para a superficialidade, buscando retornos rápidos e vantajosos da vida, mesmo que fugazes. A “praga”, neste caso, prevalece porque o caráter humano não é trabalhado para se estruturar dentro do natural e do bom.

Assim, para se defender da dor e da frustração o caráter se adequa aos costumes já estabelecidos e pode fluir com uma naturalidade ilusória para o caminho do que é considerado normal nesta sociedade adoentada. Institui-se a ordem do certo a partir do que “todo mundo faz”. Ou seja, enganar, ludibriar, trair, apoderar-se do que não é seu e agir egoisticamente, passa a ser um modo de vida equivocadamente aceitável.

O caráter neurótico acaba por orientar a vida das pessoas de modo que elas não sintam necessidade de mudança e assim todos os seus atos, os mais desprezíveis, possam ser tranqüilamente justificados.

A prerrogativa de que o exemplo dos adultos fornecido à criança influencia no aprendizado é facilmente identificada no ambiente social em que esta é criada levando à formação de atitudes apreendidas com o corpo. É através do corpo que as informações sensoriais são acessadas e processadas para a mente e, posteriormente, desenvolverem os parâmetros de atuação.

1.3.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTATO FÍSICO

Problemas de diversas ordens podem ser identificados em crianças “mal-educadas” – entendendo o termo no seu sentido mais amplo. São vários os comprometimentos psíquicos que se observam em crianças criadas com indiferença em relação às suas necessidades básicas e afetivas. Mussen (1980) alerta que a criança que recebe pouco amor durante o primeiro ano de vida, percebido como atenção e carinho, tende a se tornar um adolescente emocionalmente instável por não ter desenvolvido confiança em si e nos outros no início de sua vida.

Rego (2004, p. 1) complementa esta idéia ao citar que “um bebê que não foi tocado carinhosamente terá [...] uma sensação de falta indefinível, uma certa futilidade de existir, não estar bem instalado em seu próprio corpo.” O

toque, feito de forma carinhosa e sincera, promove uma vibração intensa proporcionando uma troca de energia vital. Se viverem e se relacionarem através do corpo, e este estiver respaldado afetivamente – não somente pelo toque, mas através do contato do olhar, das palavras amorosas, do amor incondicional – seguramente crescerão crianças mais autoconfiantes que internamente irão sentir: “preciso do outro; me sinto sustentado amorosamente. Não preciso ter medo, me sinto seguro, amparado, amado.” (REGO, 2004, p. 1).

O autor ainda define que “toque é afeto, cuidado, acolhimento” (idem, p. 1).

Rodrigues (2005) aponta que “o toque é uma necessidade primária, é tão necessária quanto a comida, a vestimenta ou o abrigo” e sua carência pode prejudicar alguns setores do cérebro interrompendo o desenvolvimento de áreas inteiras. Afirma também ser a pele o maior órgão do corpo humano possuindo, por consequência, um número considerável de neurotransmissores que, em comunicação com o cérebro, estimulam a produção de endorfinas, dopamina e serotonina, supressores naturais da dor no corpo e responsáveis pelas sensações de prazer e bem-estar. Além disso, um simples toque pode reduzir o ritmo cardíaco e baixar a pressão sanguínea.

Mahler (1975, p. 56) esclarece que: “o encontro olho-a-olho [...] é o que origina, organiza ou faz eclodir a chamada resposta social de sorriso.” A autora sugere que o fato de simplesmente amamentar não garante uma resposta positiva do bebê em relação à sua mãe.

Caso a amamentação seja feita de forma mecânica, sem contato amoroso, a criança não se sentirá sustentada afetivamente por ela. Em contrapartida, se a mãe se disponibilizar inteiramente para este contato deixando transbordar o seu amor, poderá ser observado nesta criança um largo e prazeroso sorriso, mesmo que o leite esteja sendo fornecido por mamadeira.

Montessori (s/d) defende que a criança possui um estado sensível que vem a ser aqueles momentos em que a percebemos sentindo prazer, envolvida com algo perceptivelmente agradável, em que se pode observá-la sorrindo, alegre, vibrante. Quando, na hora de dormir, o adulto se aproxima dela com palavras carinhosas, seja contando uma história ou cantando docemente uma canção, a autora chama a atenção para a reação da criança que, geralmente, é

de prazerosa entrega, um delicioso abandono de si, para mergulhar num aconchegante repouso.

Às necessidades do bebê devem ser dadas máxima atenção, pois partem da sua natureza e sua não satisfação provoca nele um sentimento de frustração prejudicando seu desenvolvimento saudável.

Gaiarsa (1995, p. 48) acredita também que quando um ser animado encosta-se a algo, percebe que “ali está uma coisa que não sou eu.” Se demonstrar resistência, reconhece que, independentemente da vontade, imediatamente rememora o tato, o primeiro dos sentidos, o “maior dado possível de realidade.” Afirma que aquele que nada encontra à sua volta, que em ninguém se encosta ou se aconchega, experimenta o vazio da solidão.

1.4 EDUCAR PARA O SENTIR – em busca do saber funcional

“Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor”. (CHALITA, 2001, p. 11).

O ciclo da vida é contínuo e não há como ser interrompido. Pensar na criança significa atentar para as raízes – onde tudo começa - e se direcionar para o futuro. Pensar na criança, como postula Montessori (s/d, p. 11),

significa tocar no ponto mais delicado e vital, onde tudo se pode decidir e renovar, onde tudo redundará na vida, onde estão trancados os segredos da alma, porque ali se elabora a educação do homem.

Conforme Montessori (s/d), o conflito gerado entre adultos e crianças é resultante da insensibilidade dos adultos em relação aos seus filhos fazendo este parte de um processo cultural enraizado de geração em geração, produzindo pais que amam, mas que ao mesmo tempo desprezam, - inconscientemente - seus filhos, provocando neles sofrimentos contidos nos próprios erros dos adultos. E ainda aponta que “todo indivíduo sofre com o erro consciente, mas é atraído e fascinado pelo erro ignorado, pois este contém o segredo do aperfeiçoamento [...]” (MONTESSORI. s/d, p. 22).

Nisto consiste a incessante relação conflitante entre adultos e crianças: enquanto estas almejam se desenvolver plenamente dentro de suas

capacidades e habilidades naturais, aqueles acreditam deter o conhecimento da vida futura de todos os menores impingindo-lhes regras de conduta já testadas e aprovadas por eles, deixando permanecer a onipotência sobre os pequenos.

Não se trata, porém, de egoísmo do adulto, mas de egocentrismo, pois acredita estar acima da criança, tanto no sentido intelectual quanto no moral. Entende, equivocadamente, que seu tempo de vida somado às suas experiências, o habilita a moldar a criança de acordo com o que aprendeu, ou seja, com o que é *dele*. Agindo desta maneira inadvertida, “*anula a personalidade da criança*, [...] convencido de estar cheio de zelo, amor e sacrifício.” (MONTESSORI, s/d, p. 24).

Falta, portanto, a nobreza de consciência do adulto para acolher com dignidade o homem que nasce e, é certo, continua a autora, muito já se evoluiu em termos de educação, “mas o que é o progresso senão ver o que não se via antes e acrescentar ao que já parecia de todo suficiente [...]?” (MONTESSORI, s/d, p. 34).

A família desempenha uma função fundamental para o futuro de seus filhos, podendo atuar de forma negativa ou positiva no crescimento e na socialização da criança, dependendo da educação que proporcionar. Preconiza Campos (1985, p. 7) que “quanto mais estável for a família, mais equilibrados serão os filhos, com personalidades bem desenvolvidas e seguras.” E constata:

A família, enquanto grupo, não desempenha mais na sociedade industrializada funções econômicas e políticas. Mesmo suas funções educativas ficaram restritas à educação informal, pois, dado o rápido avanço do conhecimento e a especialização de funções decorrente da grande divisão social do trabalho, foi necessário surgir uma agência especializada para a transmissão do conhecimento formal sistematizado, de acordo com técnicas cada vez mais modernas, que é a escola. (CAMPOS, 1985, p. 7)

Inevitavelmente, esta transferência de valores acaba por instabilizar o grupo familiar que delega, cada vez mais, a outras instituições, papéis antes por eles desempenhados. Cabe aos educadores encontrar meios de atuar junto aos educandos para que se possa minimizar os efeitos negativos desta lacuna estabelecida pela modernização do núcleo familiar.

É preocupante esta situação, pois parece que a sociedade está mergulhada num sono profundo, correndo atrás de um ponto que se distancia cada vez mais, posto que o objeto em questão – a criança – está bem diante dela. É o caso de se perguntar: se uma criança não estiver aprendendo da maneira em que está sendo ensinada, por que não ensiná-la da maneira com que ela consegue aprender?

Diante destas dificuldades culturais cria-se a impressão de que o adulto receia que a criança consiga pensar por si mesma – talvez por ele mesmo não ter aprendido a pensar e a não valorizar, conseqüentemente, esta prática. Comungando com esta opinião, Lowen (1984, p. 147) acusa que é dada maior ênfase ao ensinar do que ao aprender refletindo na criança “a crença inconsciente de que a informação é mais valiosa que o pensamento.”

Quando o ensino gravita na preocupação de se transmitir conhecimentos prontos ignorando as próprias descobertas e o poder criativo de quem aprende, o interesse e a satisfação em querer saber desaparecem. Lowen (1984, p. 148) é ainda mais incisivo na sua idéia quando diz que: “Sem uma centelha criativa, o prazer de viver desaparece.”

É indiscutível a eficiência dos resultados obtidos quando ao ser humano é dada a oportunidade de criar. Quase como um filho gerado, um fruto semeado, a criação humana instiga, com efeito, o seu protagonista a se sentir vivo, potente, capaz, participante. Nietzsche (1844 – 1900) já havia declarado que “*a alegria absurda por excelência é a criação*”.

No campo da educação formal o eminente educador Paulo Freire (1996) reforça esta idéia apontando para o fato de que como seres humanos inacabados que somos devemos perceber que o ensinar se dilui na experiência maior que é aprender. E complementa que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996, p. 29).

O que se busca com esta pedagogia é aproximar o aprendizado da realidade do educando. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.” (FREIRE, 1996, p. 37).

Freire sugere ainda que educando e educador interajam no processo de aprendizagem, propondo uma relação dialética do conhecimento. Para tanto

seria necessário abandonar o autoritarismo evitando que se estabeleça a repetição da opressão. (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991).

O mesmo autor compreende que o aprendizado deve se dar com significação para que, alcançando a consciência do aprendiz, promova-se a libertação (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991). Este pensamento traduz o caminho para a transformação.

As crianças, na escola, devem ser vistas como sujeitos que podem alcançar a consciência, com capacidade de transformação, e não como objetos receptores e repetidores de informações que em nada colaboram para o desenvolvimento de uma sociedade cultural e politicamente sadia.

Tanto para apurar a consciência do aprendiz, quanto para produzir um aprendizado coerente com a dinâmica da vida, as escolas deveriam repensar os métodos de avaliação utilizados largamente para instigar o empenho do aluno, e provocá-lo de acordo com os interesses dos mesmos. Campos (1985, p.10) concorda com esta visão e delata:

À medida que a educação se basear na mobilização dos interesses do próprio educando e, ao mesmo tempo, como causa e efeito dessa nova atitude, crescer a sua participação no processo, diminuirá a tendência de fundar a educação em recompensas externas, notas e classificações.

O mesmo se considera em relação à disciplina. Pensando nesta questão, Volpi e Volpi (2002) nos alertam para o fato de que a mesma não se conquista através do medo, pois este faz a criança agir por inquietação e angústia quando, em verdade, a ela só aprenderá quando puder sentir. Portanto, para se alcançar disciplina a criança precisa estar respaldada pelo amor e pela compreensão dos seus interesses. Assim, poderá perceber e sentir por si mesma o que está aprendendo e para que servirá este aprendizado na sua vida prática.

Assim sendo, para concretizar esta participação ativa e construtiva do aluno na escola e na sociedade faz-se necessário ampliar os conhecimentos acerca do psiquismo no sentido de compreender como as pessoas se comunicam e aprendem, como interpretam a realidade e como intervêm nela. (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991).

Alterar a preparação dos educadores em sua função é condição primária para que a mentalidade também se altere. A escola, efetivamente, tem

mais possibilidade de abrir caminhos neste sentido, proporcionando aos professores cursos preparatórios, sugere Campos (1985).

À medida que a postura da escola diante da educação se alterar, o alcance aos pais tornar-se-á mais fácil considerando uma comunicação eficiente e efetiva entre os mesmos.

Os pais, na sua maioria, assumem, sem nenhum preparo, a difícil tarefa de educar, acreditando que o bom senso poderá guiá-los nesta importante empreitada, pois entendem que foram educados assim e que nada de tão terrível aconteceu...

Delatando esta falsa impressão que os adultos têm de si mesmos descortina-se uma visão nada satisfatória da sociedade onde se depara com adultos emocionalmente instáveis, com sérias dificuldades de seguir normas básicas de conduta moral, encontrando-se eticamente abalados em suas crenças e atitudes.

Pichon-Rivière, (*apud* Quiroga, INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991) pondera este quadro caótico apontando que a criança, presa em suas ansiedades provocadas pela dicotomia do que ela sente internamente e do que o contexto lhe apresenta, recorrerá posteriormente a uma conduta infantil, estereotipada. Não consegue buscar novas respostas para novos conceitos, mantendo-se invariavelmente no modelo repetitivo de conceitos pré-estabelecidos.

É o caminho da doença individual e social, pois a criança busca no contato com o adulto um respaldo para agir. Se este adulto for rígido, desprovido de espontaneidade, transmitirá a ela medo e insegurança, enrijecendo seu caráter e se distanciando, cada vez mais, das suas características naturais.

Um olhar através da história permite uma visão sistêmica da situação identificando que a criança e o educador já vêm de um processo de repressão promovido pela família e pela sociedade, em geral encontrando-se reprimidos no corpo, no movimento, no pensar e, conseqüentemente no agir.

Diante deste conjunto está instituída a 'domesticação' das crianças na escola que não estimula a autodescoberta do corpo, de suas funções e seus saberes empíricos. Contrariamente ao seu real desempenho, a escola atual, segundo Paulo Freire (*apud* Miguel Darcy de Oliveira, INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991, p. 33 e 34)

divide, secciona, desintegra tudo aquilo que constitui a integridade, a complexidade de um ser humano ou de um grupo social, em vez de ser fator de libertação das potencialidades humanas, de desenvolver aquilo que há de melhor em nós, aquilo para que fomos feitos. [...] opõe a cabeça ao corpo, o sentimento à razão, o intelectual ao manual, a teoria à prática.

Mas como o educador exerce papel fundamental neste processo, a ele cabe instigar mudanças dentro do ensino. Paulo Freire acredita ser inviável buscar respostas a perguntas que ainda não foram feitas. (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991). Portanto, há que se questionar como está a situação educacional no presente, analisar como foi no passado e, corajosamente, planejar o que se pretende para o futuro.

Toda mudança caminha para uma reestruturação, mas não sem antes desestruturar o objeto já conhecido. Este processo implica em perda (aparentemente), por isso a resistência ao novo. Deve-se avaliar crítica e corajosamente a natureza desta perda que, na realidade, só fere o ego, que representa a camada mais externa, a imagem.

Neste contexto, Montessori (s/d) já havia identificado ser necessário, para o advento de uma educação mais coerente e consistente, que os professores renunciassem aos apelos do ego e, humildemente, reconhecessem a tirania que exercem sob os alunos, fazendo-os acreditar que eles são os criadores das crianças e de toda a sua produção. E aponta que quanto mais a escola se preocupa com o método, menos vê a criança.

Campos (1985, p. 10) reforça e complementa esta afirmativa:

De acordo com o pensamento freudiano, o Ego, na sua necessidade de interação com o mundo externo e ansiando por encontrar um equilíbrio entre as necessidades instintivas do Id com o código moral, que é encarnado no indivíduo pelo Superego, já bem cedo na sua vida fixa as posições em face das situações exteriores que o ameaçam, e suas atitudes estáticas visam defende-lo daquilo que aparentemente o ameaça, procurando reduzir ao mínimo os conflitos. Assim, é preciso saber combater o arcaísmo das instituições, em particular da família, ou o conservadorismo que leva à produção de seres dirigidos, apáticos e sem iniciativa. Mas, para isso, urge saber o que se pretende atingir, quais as metas a serem alcançadas, para se evitar a queda na anarquia, que seja o erro oposto, capaz de destruir o equilíbrio emocional do indivíduo, que se está querendo preservar.

Pichon-Rivière (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991, p. 24) aposta na educação como um caminho de estruturação do indivíduo apontando que “a saúde mental identifica-se com a aprendizagem como relação dialética, mutuamente transformadora entre sujeito e mundo, relação na qual o sujeito é constituído como tal.”

“Nenhum dos dois – educador e educando – sabem tudo e podem assim completar seu conhecimento através do diálogo. Esta é uma forma que exige equilíbrio, exige arte.” (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991, p. 60). E, com respeito aos conteúdos, preocupação preponderante do professor, ainda pondera: “o conteúdo não é absolutamente secundário, nem é o ponto central: é o elemento que permite a relação educativa entre educador e educando” (idem, p. 59).

Reich (1998, p. 285), já nos alertava na primeira metade do século XX, que: “não há relação mecânica, absolutamente antagônica, entre o intelecto e o afeto, e sim uma relação funcional.”

Esta questão incita ao pensar sistêmico onde afeto e sensibilidade permitem ao educador compartilhar com o educando as suas necessidades de conhecer, o seu querer saber, sua sinalização para onde o ensino deve direcionar-se e até mesmo oportunizar ampliar e enriquecer os conteúdos delineados.

As atividades intelectivas podem funcionar em conjunto ou serem críticas em relação ao afeto, distanciando-se do seu real objetivo, afastando o sujeito do mundo ao qual ele pertence.

O que torna esta proposta particularmente difícil para o educador é o fato dele próprio estar inserido nesta sociedade disciplinadora e autoritária e não conseguir perceber o que a natureza da criança dita, nem enxergar que o problema não reside no que ela faz na sua auto-regulação, mas sim naquilo que o adulto impõe como certo a partir de suas convicções e instituições pré-estabelecidas (REICH, 1987).

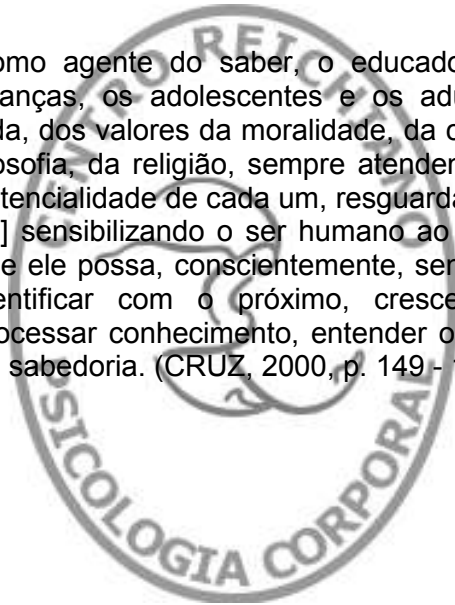
É preciso, inicialmente, que educadores percebam suas próprias imitações diante de um mundo psíquico tão complexo. Reich (1998, p. 305) já havia alertado para o fato de que “uma das tarefas teóricas e práticas mais difíceis será a aplicação da reestruturação caracteranalítica individual à reestruturação coletiva da grande maioria por meio da educação.”

Quando o autor aborda a análise caracteriológica ele propõe que o homem, diante de seu caráter estruturado neurótico ou psiconeurótico, trabalhe em terapia tudo o que o desequilibrou ao viver, até então, nesta estrutura de mundo que queremos evitar para as próximas gerações. Mesmo assim, aponta como seria difícil, a partir de um ser humano reestruturado no seu caráter, transmitir este conceito de saúde para o campo social.

A atenção para a educação deve ser “ampla, na direção da formação de seres humanos completos, críticos e participativos, na direção da construção da cidadania.” (CHALITA, 2001, p. 58).

Abordar a educação associando o educador como mero facilitador do sistema, ampliando a dimensão do conhecimento a um saber funcional, é a tônica do pensamento sistêmico:

Como agente do saber, o educador terá de sensibilizar as crianças, os adolescentes e os adultos, à compreensão da vida, dos valores da moralidade, da cooperação, da ciência, da filosofia, da religião, sempre atendendo ao aproveitamento da potencialidade de cada um, resguardando a dignidade humana, [...] sensibilizando o ser humano ao amor-conhecimento, para que ele possa, conscientemente, sentir e viver a igualdade, se identificar com o próximo, crescer de dentro para fora, processar conhecimento, entender o significado e a expansão da sabedoria. (CRUZ, 2000, p. 149 - 150)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade, norteando a educação das crianças, possibilita aos educadores lançar um segundo olhar sobre elas percebendo-as como seres dotados naturalmente de sabedoria, tão capazes de ensinar quanto de aprender. A pecha de que devemos impor às crianças tudo o que sabemos e acreditamos ser o melhor para elas demonstra o quanto temerosos somos de vivenciar o novo, de abrir espaço para mudanças, de ver além do que estamos acostumados, do que nos é estranho. Além do que, permitir à criança nos apontar um novo caminho coloca-nos, adultos, fora do controle da situação e, para isto, deve haver um longo preparo psicológico.

Sendo os pais e professores adultos que, educados por outros adultos igualmente neurotizados, não foram crianças que se desenvolveram sadiamente e, portanto, não têm fluída a energia em seus corpos e psiquismos, torna-se complexo educar crianças para serem livres, desimpedidas de preconceitos, autônomas e felizes.

O núcleo social e educacional ao qual a criança está inserida deve procurar equilibrar direitos e deveres sendo coerente com as regras e com o *modus vivendi* deles próprios.

Portanto, conhecer as necessidades da criança, e lançar um olhar crítico sobre si mesmo, é o princípio para se trabalhar com a educação.

O adulto não pode continuar alheio diante da realidade psíquica e emocional que está em curso no desenvolvimento da criança. Deve perceber que sua ajuda é imprescindível para ela, fornecendo-lhe meios para que consiga se estruturar, mas não interferindo neste processo que é bem conhecido pela própria criança. No entanto, suas ações são limitadas e é neste momento que, amorosamente e desprendido de conceitos pré-estabelecidos, o educador deve agir.

A motivação para promovermos um novo olhar na educação está em nós mesmos. Se repararmos bem na forma como vivemos as nossas vidas, com medo de ser o que somos, de inovar, de expandir, de amar o próximo, de se entregar a um amor verdadeiro, de ousar como profissionais, de abraçar o amigo, o filho, de lutar pelo que queremos, de ir em frente, não desistir, de ajudar, ser solidário, cidadão comprometido com a sociedade, e de não sermos

autênticos e fiéis aos nossos desejos, como podemos acreditar sabermos o que é melhor para os pequeninos? Como ser exemplo para eles?

Educadores e pais, comprometidos com o futuro de todos devem se conscientizar da importância de uma educação preventiva salvaguardando as crianças dos estereótipos de uma sociedade neurótica e adoecida que, escravizada pelos padrões de comportamento, nada pode contribuir para criar crianças emocionalmente saudáveis e capazes de agir conforme seus impulsos naturais dentro de padrões éticos e morais sem, contudo, precipitar-se num moralismo hipócrita.

Foi, certamente, com grande preocupação que Reich nos alertou que (1987, p. 17), *“il destino della raza umana sarà carterizzato dalle strutture caratteriali dei Bambini del Futuro”*.¹

Aquilo que não se vê pode tranquilamente passar despercebido por olhos desatentos enquanto “o nada” representado por uma criança em desenvolvimento, aparentemente saudável, posto que não apresenta nenhuma doença visível, pode estar significando um enorme estrago na estrutura psíquica deste indivíduo.

Estes fatos não só revelam a importância de se atentar para a natureza da criança, como clamam pela responsabilidade social de se conhecer e proceder coerentemente com as necessidades da criança que se apresentam com uma naturalidade espantosa.

Embora se conheça ser praticamente impossível a formação de um caráter desprovido de traumas é possível minimizar as conseqüências deletérias no processo educativo proporcionando às crianças uma vida digna de sua natureza.

Paulo Freire, eminente educador, deixou sua contribuição acadêmica em relação ao destino do caminho da humanidade ponderando, em relação aos jovens:

Se quisermos construir um mundo melhor, com mais harmonia e tolerância, deveríamos nos esforçar, corajosamente, para aprendermos mais com eles. Observar a natureza cientificamente seria prudente e muito sábio: o homem poderia

¹ o destino da raça humana dependerá das estruturas de caráter das “Crianças do Futuro”.

Tradução de José Henrique Volpi e Sandra Mara Volpi.

revisitar os seus verdadeiros e mais preciosos valores e mudar, através das crianças, o curso da história.

“História é tempo de possibilidade e não de *determinismo* (...)”
(FREIRE, 1996, p. 21)

A noção de educação dos pais e professores deve ser, definitivamente, revisada, pois, em verdade, o que há de novidade a ser ensinado à criança provavelmente ela sinalizará, posto que representa o novo. Cabe aos educadores oferecer o que eles têm de melhor procurando fazer emergir, igualmente, o que a criança tem de melhor, abandonando a pretensão de que os seus saberes são definitivos e suas verdades absolutas.

O conhecimento faz parte da dinâmica da vida. A criança saudável traz em si o impulso natural de querer saber, é curiosa, inquieta e cheia de energia para reconhecer e apresentar o que há de novo, o que está pulsando, tem vida, vibra com a natureza, é emergente para o seu desenvolvimento.

Às crianças os educadores devem proporcionar a melhor referência de si mesmos e do mundo em que vivem, afinal quando a criança desenvolve uma boa auto-estima seu relacionamento com os outros irá espelhar e refletir seu relacionamento consigo mesmo.

É, pois, de interesse de todos que elas se tornem adultos saudáveis e equilibrados, pois a elas caberão as transformações sociais e políticas que uma nação carece para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. C. S. de S. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo: EPU, 1985.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CRUZ, M. R. **Cadernos de Psicofonias de 1997 - Doutrina Social Espírita**. (pelo espírito Antonio Grimm). Psicofonado pelo médium Maury Rodrigues da Cruz. Curitiba: Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas, SBEE, 1999.

CRUZ, M. R. **Cadernos de Psicofonias de 1999 - Doutrina Social Espírita**. (pelo espírito Antonio Grimm). Psicofonado pelo médium Maury Rodrigues da Cruz. Curitiba: Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas, SBEE, 2000.

CRUZ, M. R. **Consciência e Caráter**. (pelo espírito Leocádio José Correia). Psicofonado pelo médium Maury Rodrigues da Cruz. Curitiba: Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas, SBEE, 2005.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA CORPORAL. **Leitura corporal**, 2004, Curitiba: Centro Reichiano. Anotações de aula proferida por Sandra Mara Volpi.

FACIROLLI, M. de S. **O que é auto-estima**. Disponível em: www.plenitude.com.br. Acesso em 12/12/2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, E.T. **A dimensão oculta**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1986.

HERMANT, G. **O corpo e sua memória**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. **O Processo Educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LAPIERRE, A. e LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança**. São Paulo: Editora Manole, 1987.

LAPIERRE, A. **Psicanálise e Análise Corporal da Relação** – semelhanças e diferenças. São Paulo: Ed. Lovise Ltda, 1997.

LOWEN, A. **O Corpo em Terapia**: a abordagem bioenergética. São Paulo: Summus, 1977.

LOWEN, A. **Prazer**. São Paulo: Summus, 1984.

MAHLER, M.; PINE, F. e BERGMAN, A. **O nascimento psicológico da criança**: simbiose e individuação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.

MONTESORI, M. **A criança**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica Ltda, s/d.

MUSSEN, P. H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

NAVARRO, F. A utilização dos Actings na Vegetoterapia Caracteroanalítica contrapondo-se às psicoterapias puramente verbais. In: VOLPI, J. H. e VOLPI, S. M. (Org.). **Revista Psicologia Corporal**. Curitiba: Centro Reichiano, Vol.4, 2003c, pp.09-14.

NAVARRO, F. **Metodologia da vegetoterapia caracteroanalítica**. São Paulo: Summus, 1996.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIONTELLI, A. **De feto à criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

REICH, W. **A função do orgasmo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REICH, W. **Análise do Caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REICH, W. **Bambini Del Futuro**. . Milano: SugarCo Edizioni, 1987.

REGO, R. A. Contato com tato. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. **Anais...** Centro Reichiano de Curitiba, 2004. CD-ROM. (ISBN – 85-87691-12-0)

ROCHA, A. R. B. M. Bioagogia – harmonizando o ritmo da vida. In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMÉRICA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. **Anais...** Centro Reichiano de Curitiba, 2004. CD-ROM. (ISBN – 85-87691-12-0)

RODRIGUES, D. V. **Projeto Toque- Toque.** Disponível em www.alternex.com.br. Acesso em 20/06/2005.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida** - um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. **Crescer é uma aventura!** Desenvolvimento emocional segundo a Psicologia Corporal. Curitiba: Centro Reichiano, 2002.

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. **Da Vegetoterapia à descoberta da energia Orgone.** Curitiba: Centro Reichiano, 2003a.

VOLPI, J. H. Poder, fama e ferida narcísica: uma compreensão caracteroenérgica do narcisista. In: VOLPI, José Henrique e VOLPI, Sandra Mara (Org.). **Revista Psicologia Corporal.** Curitiba: Centro Reichiano, Vol.4, 2003b, pp.61 -70.

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. **Reich: da Psicanálise à Análise do Caráter.** Curitiba: Centro Reichiano, 2003c.

VOLPI, S. M. Aula ministrada durante o curso de Psicoterapias Corporais no Centro Reichiano de Curitiba: **Psicanálise e Moral Sexual.** Curitiba: Centro Reichiano, 2003d.

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. **O corpo e suas emoções.** Curitiba: Centro Reichiano, 2004. Disponível em www.centroreichiano.com.br. Acesso em: 24/11/2004.

WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. **Donald Woods Winnicott.** Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Donald_Woods_Winnicott. Acesso em 10/03/2008.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma.** 33ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.