

**Universidade Moderna de Lisboa**

**Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva**

**Orientador: Professor Doutor Danis Bois**

**Co-Orientador: Professor Doutor Marc Humpich**

**A Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva e os seus Desafios  
Conceptuais**

**Construção de uma Síntese Teórica em torno do Diagrama da  
Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva**

**Mestranda: Catarina de Brito e Silva dos Santos**

Lisboa, Maio 2006

# *Introdução e Contextualização Geral*

---

## *1. Breve Resumo de Trajectória Pessoal*

A inteligência enquanto processo dinâmico constituiu desde o início da minha formação como psicopedagoga curativa um interesse que me orientou de forma incisiva pelo mundo das metodologias que entrevêm esta capacidade inerente ao ser humano, como sendo uma competência passível de modificação ao longo da vida.

Deste modo, segundo a minha perspectiva, uma tese não representa apenas uma oportunidade para realizar um estudo aprofundado, com o objectivo de colocar em evidência uma correlação de dados que obtivemos ao longo de uma caminhada de investigação, tanto mais que se trata apenas de um estudo de carácter teórico. Para mim, a ocasião de poder elaborar uma tese, revela-se um momento extraordinário para revisitar o meu percurso de forma algo biográfica, no âmbito de percorrer os

questionamentos pelos quais fui interpelada. Trata-se aqui de empreender uma caminhada em busca das razões que me levaram a escolher o tema da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva (abordagem concebida por Danis BOIS<sup>1</sup>). Esta breve retrospectiva irá servir para clarificar as razões da escolha acerca da minha temática central.

O meu percurso académico começou por uma Licenciatura em Psicopedagogia Curativa<sup>2</sup>, na Universidade Moderna de Lisboa, curso que tirei com algum esforço e sempre de acordo com o que são os meus valores e princípios morais, na expectativa de trabalhar inteiramente ao serviço dos que realmente precisam de mim. Optei por seguir esta formação devido a várias motivações e interesses pessoais que, na época, se reportavam ao trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Tendo em conta que o objectivo fundamental da actuação psicopedagógica é a promoção da saúde através da transformação dos processos de aprendizagem da pessoa, o psicopedagogo concede um conjunto de actuações para o desenvolvimento, aplicação de programas e actividades destinadas à educação para a protecção, manutenção e incremento da saúde, trabalhando assim para a sua promoção.

Abordaremos brevemente a temática da complementaridade existente entre a Educação e a Saúde, no sentido de tentar esclarecer o debate acerca desta matéria e tentaremos, neste propósito, prolongar a ideia legada por Barahona FERNANDES<sup>3</sup> quando afirmava que o «*trabalho psicopedagógico podia assumir feição preventiva ou terapêutica e estar relacionado com equipas ligadas ao campo da Educação e Saúde.*»<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Danis BOIS (n. 1949-) nasceu em França; fisioterapeuta e osteopata e psicopedagogo curativo de formação de base, é o criador da Psicopedagogia Perceptiva e da Somato-Psicopedagogia. É actualmente Professor Catedrático Convidado na Universidade Moderna de Lisboa, bem como Coordenador da Formação em Psicopedagogia Perceptiva e Coordenador-Geral do Centro de Estudos e Investigação Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva (CERAP – Centre d'Études et de Recherches Appliquées en Psychopédagogie Perceptive) da Universidade Moderna de Lisboa.

<sup>2</sup> Para informações mais detalhadas acerca da Psicopedagogia Curativa, consultar o *Anexo N.º 1 – A Psicopedagogia Curativa*.

<sup>3</sup> Henrique João de Barahona FERNANDES (n. 1907-), tirou com distinção o seu curso de Medicina, foi bolsista do Estado durante três anos na Alemanha. É uma dos mais eminentes psiquiatras de Portugal e foi professor de psiquiatria na Faculdade de Medicina de Lisboa.

<sup>4</sup> FERNANDES, Barahona (1977), *Da Psiquiatria para a Saúde Mental: Um Modelo Antropológico Médico – I Parte*, Saúde Mental, Volume II, Ano IX, Nº 31, páginas 11 a 32.

Compreendemos melhor, através da proposta de FERNANDES que o papel do psicopedagogo «[...] *não pode pois ignorar o crescimento vital do jovem, e antes deste, da criança, não pode ignorar todo o processo de desenvolvimento [...] a biografia pessoal, os processos de aprendizagem e a educação. Como também não pode esquecer o ambiente sociocultural onde se criou, formou, realizou, e os problemas próprios, familiares, escolares e outros com que se debateu.*»<sup>5</sup> Desta maneira, a tarefa do psicopedagogo visa o desenvolvimento do sentido de tolerância e de abertura que, o torne capaz de intervir com respeito pela dignidade do outro diferente que necessita da nossa ajuda. O psicopedagogo é essencialmente um pedagogo, um formador e um auxiliador do processo de aprendizagem, mas também um terapeuta que cuida da pessoa no processo promotor da saúde, sendo inexequível uma compreensão de pedagogia sem a noção de relação, noção esta que pretendemos abordar ao longo da investigação.

Da vasta panóplia de conhecimentos a que tive acesso na licenciatura tentarei, neste momento, destacar aqueles que me sensibilizaram de forma particular e que me conduziram, de uma maneira ou de outra, às minhas escolhas actuais. É a razão pela qual falarei de conceitos como: a potencialidade, a metacognição, a modificabilidade cognitiva e estrutural, pois estes conceitos foram abordados durante a minha formação em Psicopedagogia Curativa.

O nosso projecto de tese trata da inteligência. Mas a inteligência num sentido muito específico, enquanto processo dinâmico e passível de transformação. Mais especificamente, iremos abordar um modelo teórico-prático designado por Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva que é uma abordagem pedagógico-terapêutica, inerente à Psicopedagogia Perceptiva e que visará a construção de uma síntese teórica

---

<sup>5</sup> Ibidem.

coerente, onde aprofundaremos temas como a potencialidade, a metacognição, a modificabilidade cognitiva e estrutural, entre outros.

Iremos abordar o tema da potencialidade<sup>6</sup> que constituiu um elemento forte na formação em Psicopedagogia Curativa, nomeadamente a abordagem humanista de Abraham MASLOW<sup>7</sup>, onde se defendia, acima de tudo, as aptidões da pessoa.

Abordaremos igualmente a noção de metacognição (conceito foi introduzido na Psicologia por John FLAVELL<sup>8</sup> na década de 1970), uma teoria educativa que, justamente, solicita a potencialidade da pessoa e que, de maneira geral, traduz o processo “como aprender algo?”.

Do mesmo modo, abordaremos a Teoria da Modificabilidade Cognitiva e Estrutural de Reuven FEUERSTEIN<sup>9</sup> que entrevê o ser humano como aberto e adaptável à mudança, envolvendo a capacidade dos indivíduos se modificarem ao aprenderem, bem como a possibilidade de utilização dessas mudanças em futuros ajustamentos. Por outro lado, cabe também aqui destacar o surgimento do Programa de Enriquecimento Instrumental e da Experiência de Aprendizagem Mediatizada, criados por FEUERSTEIN enquanto instrumentos de enriquecimento cognitivo.

---

<sup>6</sup> *Potencialidade* ou *potencial cognitivo de aprendizagem* – este conceito geralmente traduz o que a pessoa é capaz de fazer, os seus recursos, o que está em devir: todas as pessoas possuem capacidades pensar e agir acima do que fazem habitualmente (com mais capacidade / criatividade); mais dinâmica cognitiva.

<sup>7</sup> Abraham MASLOW (1908-1970), psicólogo americano da corrente humanista, preconiza uma concepção que evidencia as potencialidades e as capacidades positivas dos seres humanos, enfatizando o papel da liberdade.

<sup>8</sup> John Hurley FLAVELL (n. 1928-), este americano é considerado o fundador da Psicologia do Desenvolvimento Social e Cognitivo. FLAVELL foi um dos primeiros psicólogos a estudar as aptidões cognitivas da criança, no sentido de discernir de que maneira elas encaravam os seus próprios processos de pensamento, pelo que contribuiu bastante para o mundo da psicologia.

<sup>9</sup> Reuven FEUERSTEIN (n. 1921-), psicólogo israelita é presentemente director do Hadassah Wizo – Canadá Institute (actual ICELP - centro internacional para a melhora do potencial de aprendizagem), grande inovador no campo da educação especial, tem dedicado boa parte de sua vida à avaliação e melhora da inteligência de pessoas que apresentam baixo rendimento e privação cultural.

## ***1.1. Limites da Psicopedagogia Curativa***

Após a formação em Psicopedagogia Curativa colocaram-se algumas problemáticas na minha maneira de encarar a vida: se sempre tinha desejado trabalhar com pessoas com Necessidades Educativas Especiais, no momento em que terminei a formação em Psicopedagogia Curativa, não tinha essa certeza. O meu último ano de estágio da licenciatura provou-me que, por mais vontade que tenhamos para trabalhar com uma determinada população, temos de aceitar as nossas próprias limitações e eu, naquele momento, não conseguia trabalhar com a área de deficiência profunda e isso acabou por me fazer desistir (ainda que momentaneamente) da vertente da deficiência.

Por outro lado, quando se fala de psicopedagogia referimo-nos: *«quer a uma teoria, quer a um conjunto de métodos e de práticas pedagógicas que têm em consideração, quer na escolha das finalidades, quer para as justificar, quer para agir, o conjunto ou parte das componentes psicológicas, psicofisiológicas individuais e psicossociais da vida dos pequenos grupos intervenientes numa situação de educação.»*<sup>10</sup> e, neste sentido, outro tipo de questionamento tinha lugar dentro de mim: tinha tido acesso a uma grande variedade de teorias, metodologias que me eram úteis para diagnosticar perturbações e dificuldades nos seres que me propunha a ajudar, mas sentia-me um pouco desconfortável no dizia respeito aos instrumentos práticos.

Deparei-me com uma insatisfação, quase uma frustração neste nível. Apesar da vastidão de instrumentos teóricos a que acedi durante a licenciatura, sentia-me insatisfeita, principalmente no que concerne aos instrumentos práticos que me

---

<sup>10</sup> MIALARET, G. (1992), *A Psicopedagogia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, página 14.

permitissem aplicar a teoria fornecida. Esta foi a razão pela qual, comecei a procurar uma disciplina que me pudesse ser útil, não só em termos de diagnóstico, mas sobretudo em termos de instrumentos práticos.

Na minha filosofia de vida, a questão da relação entre o corpo e o psíquico sempre ocupou um lugar central. Neste contexto, posso dizer que esta foi umas das questões à qual não foi dada a relevância que esperava durante a licenciatura em Psicopedagogia Curativa. O facto, é que o corpo é, ainda hoje, uma espécie de tabu nas áreas das ciências sociais e das ciências da educação, ainda que a evolução actual se tente conceber a saúde do ser humano na sua totalidade física, mental e espiritual.

Posso afirmar que, durante a minha formação abordei o papel do corpo muito brevemente e algumas dúvidas foram nascendo e permaneceram no meu ser durante algum tempo. Uma das dúvidas que tinha, relacionava-se com o tipo de acompanhamento que poderia ser realizado por um psicopedagogo curativo quando perante uma pessoa com dor física e que apresentasse, simultaneamente, uma modificação de comportamento. Dito de outra forma, sabemos que uma dor física pode causar uma alteração comportamental, qual seria então o papel do psicopedagogo curativo nestes casos? Como poderia agir, o psicopedagogo curativo, face a uma pessoa com uma perturbação psíquica que fosse causada por um problema físico?

Por outro lado, os instrumentos internos que participam ao acto cognitivo não eram muito solicitados, a meu ver, em Psicopedagogia Curativa, tanto em termos teóricos, como em termos práticos. Posso então afirmar que, durante a minha formação de base, tive acesso a toda uma metodologia que me transmitiu a pedagogia da psicologia.

Durante a formação em Psicopedagogia Curativa descobri a Psicopedagogia Perceptiva, que se tratava de uma disciplina com instrumentos práticos extremamente pertinentes e resolvi investir na minha formação adoptando a via desta disciplina.

## ***1.2. Encontro com a Psicopedagogia Perceptiva e com a Somato-Psicopedagogia***

Inscrevi-me na Pós-Graduação de Arte e Terapia do Movimento, que representou, para mim, uma mais valia na aquisição de instrumentos práticos, tendo também acabado por me clarificar acerca da caminhada que gostaria de desenvolver: o acompanhamento pedagógico-terapêutico junto de adultos.

Foi nesta pós-graduação que tive também acesso à Somato-Psicopedagogia<sup>11</sup> que é uma disciplina especialista sobre o soma, enquanto o lugar de articulação entre o corpo e o espírito (unidade somato-psíquica). A vivência está no coração desta ciência de experiência que propõe instrumentos que permitem a cada pessoa dinamizar os seus processos de aprendizagem, a partir de um reconhecimento perceptivo e cognitivo de si: aprender do seu corpo, aprender de si, aprender dos outros, aprender da sua vida. Trata-se de uma abordagem pedagógica e terapêutica de cariz humanista que, faz apelo a conceitos muito importantes para este projecto de investigação e que já tinha abordado, muito superficialmente na licenciatura em Psicopedagogia Curativa.

---

<sup>11</sup> Para mais informações acerca da Psicopedagogia Perceptiva, consultar o Anexo N.º2 – *A Psicopedagogia Perceptiva e a Somato-Psicopedagogia*.



Em Somato-Psicopedagogia o indivíduo é, duplamente, actor e espectador do seu processo de cura e da sua transformação. O somato-psicopedagogo entrevê o indivíduo como um ser em devir e não como um ser acabado. O técnico em Somato-Psicopedagogia deve conduzir o ser a interrogar-se acerca do sentido da sua vida, das suas experiências passadas e presentes e a abrir-se a novas perspectivas.

A formação em Somato-Psicopedagogia preconiza uma pedagogia centrada no corpo da pessoa (pedagogia através da mediação corporal). Aqui a pedagogia deixa de ter apenas o papel de mediadora dos processos psicológicos do indivíduo, e adquire a função de realizar um acompanhamento no processo de crescimento do ser.

Senti, nesta altura, necessidade de aprofundar os conhecimentos que tinha adquirido durante a pós-graduação e inscrevi-me no Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva<sup>12</sup>, Esta formação é uma formação do terceiro ciclo, fortemente orientada para as vertentes prática e de investigação, que tem lugar na Universidade Moderna de Lisboa.

Podemos falar de quatro dimensões do saber, actualmente em Ciências da Educação, o saber enquanto: saber; saber fazer; saber ser; saber viver em conjunto. A Psicopedagogia Perceptiva, acrescenta o saber reconhecer, que se traduz em reconhecer o ser em si que, modifica as outras formas de saber, que entra nos interesses pessoais da pessoa, nos seus objectivos de vida. Pessoalmente interessei-me pelas quatro dimensões do saber, que lhe conferem um sentido inovador, facto que me motivou bastante neste projecto de investigação de vertente teórica, como explicarei mais tarde.

A vontade de aprofundar a temática da Modificabilidade Cognitiva que já tinha abordado brevemente em Psicopedagogia Curativa, surgiu quando decidi frequentar o

---

<sup>12</sup> Para mais informações acerca da Psicopedagogia Perceptiva, consultar o Anexo N.º2 – *A Psicopedagogia Perceptiva e a Somato-Psicopedagogia*.

Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, de uma forma mais consciencializada. A ideia de uma potencialidade latente que espera uma solicitação, ou estimulação, toda a vida do ser humano, convergia com a minha perspectiva de desenvolvimento enquanto esperança: podemos sair de um estado intelectual e melhorá-lo.

O Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva acabou por ampliar os meus horizontes relativamente ao processo de Modificabilidade Cognitiva. Surgiu então a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, que como já referimos é uma abordagem criada por Danis BOIS que, apesar da sua pedra basilar estar pousada numa teoria já existente, como referi previamente, desenvolveu-se de tal maneira que culminou na construção da sua própria identidade de forma sólida e pertinente.

A Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva parte do seguinte postulado: *«Todas as pessoas são capazes de pensar e agir melhor do que crêem; todas as pessoas são capazes de ‘se perceberem’ melhor do que crêem; todas as pessoas são capazes de mobilizar a sua atenção de forma mais eficiente do que crêem.»*<sup>13</sup>

Este modelo tenta oferecer à pessoa estratégias que a auxiliam no seu processo de transformação, tendo como ponto de partida uma vivência corporal, que desencadeará as potencialidades sensoriais e perceptivo-cognitivas dessa pessoa, rumo à transformação das suas representações, no sentido de haver uma alteração comportamental.

Daí que para a Psicopedagogia Perceptiva, a inteligência seja encarada enquanto um processo dinâmico ao longo da vida, passível de transformação, o que até aqui não representa nada de novo, em comparação com outras correntes. A grande inovação é,

---

<sup>13</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraído entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa.

justamente, o facto de partirmos de uma vivência corporal, inédita, uma experiência extra-quotidiana (Danis BOIS), não habitual, que representa uma novidade, e que sirva para transformar os comportamentos.

Neste sentido, é-me pertinente levar a cabo uma investigação que centre o seu projecto na clarificação dos alicerces teóricos da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva. As motivações e as pertinências que me orientam explicitarei no capítulo seguinte, por agora, basta-me apenas justificar que este modelo teórico-prático, que é a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, poderia ser abordado de diferentes maneiras tomando em consideração, para cada uma delas, uma postura epistemológica bastante distinta. Esta postura é orientada pelo quadro metodológico escolhido que neste caso é o da investigação teórica, no âmbito clarificar o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.

## **2. *Motivações e Pertinências***

Embora possamos encontrar, na escolha de trabalhar este tema seguindo a via teórica, um ligeiro paradoxo, já que num primeiro momento o que me deixou insatisfeita na Psicopedagogia Curativa foi, justamente, o excesso de teoria, em detrimento da prática, facto que me levou a enveredar pela via da Psicopedagogia Perceptiva, que me proporcionaria um acesso a instrumentos mais práticos e mais em consonância com a minha inspiração. Porquê então escolher fazer uma investigação que não aborda senão aspectos teóricos, conceitos?

Num primeiro momento, posso afirmar que, segundo o meu ponto de vista, os instrumentos estão já instalados, enquanto que a teorização do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva permanece ainda por aprofundar.

Num segundo momento, a opção de realizar esta investigação escolhendo a via teórica para a exploração de um tema teórico-prático como é a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, optando assim por uma postura epistemológica e por um quadro metodológico muito específicos (que explicitarei no item 4 desta introdução) prende-se com uma estratégia pessoal inerente aos meus próprios processos de aprendizagem, ou seja, enquanto pessoa, utilizo uma estratégia de aquisição de conhecimentos na qual necessito em primeiro lugar de uma apropriação teórica, para num segundo momento passar à parte prática, é uma das razões pelas quais, esta investigação tende para uma dinâmica de se inscrever num futuro projecto de doutoramento que privilegiará a *praxis* da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.

É-me, portanto, necessário, devido à minha personalidade, à minha natureza, bem como às minhas estratégias de aquisição dos conhecimentos, um “saber fazer”; ou seja, é-me imprescindível estabelecer uma ponte com os conceitos, sendo que a clarificação destes conceitos constitui uma condição preliminar para clarificar a minha prática, o que me inscreve na essência da Somato-Psicopedagogia e da Psicopedagogia Perceptiva, já que nestas disciplinas a teoria e a prática são indissociáveis, ou seja a teoria nasceu da prática como o afirma o fundador desta corrente: *«Esta teoria é certamente fundada sobre as experiências, ela não de construiu através de uma especulação. Trata-se de uma teoria enraizada na experiência imediata.»*<sup>14</sup> Por esta razão ao interrogar a dimensão teórica do método, penetro o coração da sua prática.

Esta tese permite-me então trazer para a minha prática, através de uma caminhada compreensiva, os desafios vivos que emergem do conceito da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva. Com efeito, constato que a análise da teoria me confere informações preciosas à minha prática. Deste modo, o “meu terreno de aplicação teórica” torna-se o “meu terreno de aplicação prática”, o que faz com que assista simultaneamente à eclosão de uma caminhada intelectual que confere um sentido à minha prática. A mestria desta teoria colmata as lacunas que encontrei na minha prática, bem como me permite desenvolver a análise da minha própria prática através dos meus conhecimentos vivenciados pelas minhas mãos, pelo meu corpo, mais também pela minha razão.

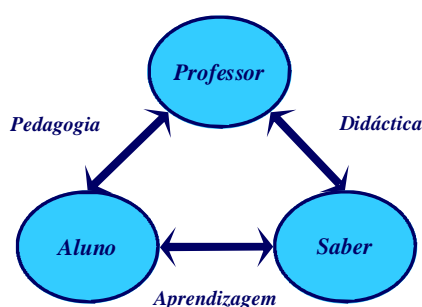
Assim, enquanto pedagoga acredito que o estudo intenso deste modelo, em

---

<sup>14</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraído entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa

termos teóricos, possibilitar-me-á uma integração de toda a panóplia conceptual que o constitui, o que, conseqüentemente, contribuirá para a organização da minha didáctica, ou seja, a forma como eu disponho o saber teórico a transmitir, bem como influenciará toda a minha pedagogia, ou seja a forma como transmito o saber aos alunos, no sentido de proporcionar uma aprendizagem eficaz, como podemos verificar através do seguinte esquema<sup>15</sup>, que ilustra bem esta perspectiva.

*Esquema 1* – Relação Triádica da Pedagogia, Didáctica e Aprendizagem.



É evidente que, tal como todas as teorias recentes, a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva tenta enraizar os seus alicerces fundadores. O modelo teórico-prático da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva tenta fazê-lo no campo das Ciências da Educação.

Deste modo, outra motivação que nos move durante o processo de investigação-formação deste Mestrado, nomeadamente, na elaboração desta investigação, é a possibilidade de poder contribuir para o enriquecimento, não só das Ciências da Educação, mas também das Ciências da Saúde, ao aprofundar os conhecimentos inerentes à Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, enquanto método pedagógico-terapêutico que conduz à transformação do ser. Ou seja, enquanto profissional da Psicopedagogia Perceptiva, no domínio da investigação, estimula-me o facto de poder contribuir para o esclarecimento de pontes conceptuais inovadoras, num conceito tão pertinente, mas que tenta fixar as suas bases num terreno sólido, no sentido de afirmar o seu valor no domínio inovador das Ciências e Pedagogia da Saúde.

---

<sup>15</sup> Esquema concebido pela autora da presente investigação.

Ainda enquanto profissional da Psicopedagogia Perceptiva, mas no que concerne o domínio de terapeuta, existem dois interesses, no que respeita a mestria da teoria que constitui o diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva: o primeiro interesse, refere-se ao eficaz acompanhamento dos indivíduos que nos procuram solicitando ajuda; o segundo interesse, concerne em fornecer aos indivíduos as estratégias, instrumentos e técnicas necessários, no sentido de os autonomizar para que no futuro, possam revelar uma maior adaptabilidade às situações quotidianas que têm necessariamente de gerir.

E, se for correcto numa investigação falarmos de sentimentos, podemos afirmar, com toda a convicção, que o sentimento que nos move é um sentimento de esperança. Esperança que o ser humano com um corpo móvel, tanto exterior quanto interiormente e, com estruturas cerebrais mais brandas devido às novas experiências (pois estas basculam toda a estrutura), com os instrumentos internos aguçados, esteja pronto para alargar o campo das representações e os seus pontos de vista.

Mas se é de esperança que se trata, sentimos esperança quando falamos de todas as dificuldades inerentes a todos os processos de aprendizagem; fases delicadas onde a pessoa se vê confrontada com aspectos de si que não gosta, ou dos quais gosta menos e se vê quase “obrigada” a acolhê-los porque fazem parte de si, do seu ser, da sua essência.

Esperança, quando expectantes, aguardamos que a pessoa mude o seu olhar perante si própria, perante os outros, perante os acontecimentos da sua vida, perante o mundo e, assistimos lenta e progressivamente à transformação no âmago do ser.

### **3. *Questão de Investigação***

Referimos anteriormente ao facto do diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva representar um modelo teórico-prático que se propõe, sobretudo, à transformação do ser. Este modelo irá ser abordado segundo um quadro metodológico que incide, propositadamente numa vertente voltada para a investigação teórica.

O nosso questionamento inicial levou-nos a querer compreender a coerência acerca das teorias integrantes da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, bem como identificar a natureza da percepção inerente a este processo, clarificando deste modo o processo de aprendizagem desencadeado a partir de uma vivência inédita. Contudo, ao tentarmos focalizar o nosso eixo de abordagem e reconhecendo a pertinência de começar o nosso estudo pela vertente teórica desta temática, fomos levados a colocar uma problemática que se desenvolve actualmente da seguinte forma: ***Quais os fundamentos teóricos pertinentes que permitem clarificar o diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva?***, no âmbito de tentar constituir mais do que um simples agregado de conceitos, mas o estabelecimento de uma coerência interdisciplinar, entre os vários conceitos enunciados, rumo a uma melhor compreensão desses mesmos conceitos.

É a partir da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva que o aluno (enquanto agente integrante do processo pedagógico-terapêutico) ou o indivíduo (se quisermos centrar a nossa abordagem numa perspectiva mais generalista) constrói o seu próprio processo de transformação comportamental. Neste sentido e, uma vez que na



Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva podemos falar de uma espécie de “maleabilidade comportamental”, abordaremos a noção de Plasticidade Cerebral, um conceito que, embora relativamente recente, trouxe ao mundo científico grandes mudanças que se impunham no que se refere ao modo como se encarava o cérebro. Este é o motivo pelo qual, esta investigação está estruturada de forma a apresentar uma breve explicitação do funcionamento do cérebro, bem como tentará demonstrar de que forma e sob que condições se processa, em termos neurofisiológicos, a Plasticidade Cerebral, expondo também o ângulo comportamental deste intrincado processo inerente ao ser humano. Ainda que o assunto da Plasticidade Cerebral seja algo extenso, a sua vastidão obriga-nos a destacar apenas as grandes linhas que servirão à compreensão da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.

A abordagem da Plasticidade Cerebral vai decorrer de modo algo restrito, mas esta incursão pela biologia não tem outra vocação senão a de demonstrar que não há transformação de comportamento sem que, conjuntamente, haja uma modificação de dados biológicos. É o facto pelo qual introduzimos a Plasticidade Cerebral que, demonstra a existência de uma ligação entre a biologia e o comportamento (no que concerne o processo de transformação): a biologia não está indiferente à transformação do comportamento.

Iremos também articular-nos com a questão da Potencialidade enquanto fenómeno, mas também enquanto invariante à condição humana, e que constitui um processo dinâmico. Encaramos a potencialidade enquanto informação à qual a pessoa não tem acesso (por razões de vária ordem), pelo que abordaremos também a noção de Directividade Informativa (Danis BOIS), uma técnica utilizada pela Psicopedagogia Perceptiva na mobilização das potencialidades do indivíduo.

O princípio do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva também assenta as suas bases num conjunto de programas de enriquecimento: o programa de enriquecimento sensorial, o programa de enriquecimento perceptivo-cognitivo, e o programa de enriquecimento cognitivo-comportamental. O objecto do nosso estudo não é o esclarecimento deste conjunto de programas de enriquecimento, pelo que não iremos, praticamente, abordá-los ao longo da nossa investigação, o seu esclarecimento será efectuado num segundo momento, tomando em consideração a nossa perspectiva de inscrever esta investigação teórica num futuro projecto de doutoramento.

Assim, a utilização de instrumentos práticos da Psicopedagogia Perceptiva solicita os recursos cognitivos da pessoa que aprende. A noção de modificabilidade traz consigo ideias fortes que se inscrevem no campo de aprendizagens das potencialidades.

Falaremos ainda dos instrumentos internos da cognição que participam no processo de aquisição de conhecimentos (tais como a atenção, a vivência, a memória, a percepção, o pensamento, a regulação tónica e a empatia) e aqui iremos dirigir-nos, essencialmente, à percepção e ao psicotónus (Danis BOIS) enquanto capacidades de regular as estratégias do comportamento.

O esclarecimento teórico da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva participa na compreensão de como e porquê existe uma possibilidade de desenvolver a inteligência em todos os momentos de vida, encarando-a segundo uma faculdade dinâmica. Por outro lado, também participa na compreensão do conceito de saúde que, aliado ao conceito de educação, participam activamente na renovação do ser. É a razão pela qual iremos apenas desenvolver os conceitos de forma algo restrita, pois o nosso projecto restringe-se à construção de uma síntese teórica e coerente deste conceito inovador.

## **4. Postura Epistemológica e Quadro Metodológico**

### **4.1. Postura Epistemológica**

A nossa óptica visa inscrever-se na *abordagem compreensiva* que é uma postura intelectual, ver mesmo epistemológica que postula a abordagem radical da heterogeneidade entre os factores humanos, sociais e das ciências naturais e físicas, ou seja, os agentes humanos ou sociais como sendo fenómenos portadores de significações veiculadas pelos actores intervenientes (homens, grupos, instituições, etc.), enquanto partes integrantes de uma situação humana.

Visamos compreender melhor o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva de Danis BOIS, no âmbito de tentar extrair o sentido imanente do referido modelo, uma vez que a hipótese que emitimos prende-se com o facto de existir no seio deste modelo, um sentido imanente que não se deixa contemplar numa primeira abordagem.

### **4.2. Quadro Metodológico**

O nosso quadro metodológico é a investigação teórica, no âmbito de responder à necessidade de melhor compreender o modelo teórico-prático da Modificabilidade

Perceptivo-Cognitiva, na sua essência teórica, pelo que iremos, não somente interrogar o modelo, mas também fazê-lo dialogar com outras teorias que são “familiares” (tais como a teoria da educação somática, o modelo de Reuven FEUERSTEIN, a formação experiencial, e até mesmo a fenomenologia), no sentido de melhor esclarecê-lo.

Faremos também uma análise de conteúdo de textos teóricos em vista de podermos distinguir as relações estabelecidas pelas diferentes teorias. Pensamos que esta estrutura de abordagem nos irá auxiliar a melhor situar o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, entre outros modelos, mas também a melhor compreendê-lo.

## **5. Objectivos da Investigação**

Através da realização desta investigação pretendemos:

- Compreender a forma como a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva se inscreve na existência de uma coerência conceptual e interdisciplinar, no âmbito de contribuir para o esclarecimento de pontes conceptuais inovadoras no mesmo diagrama.
- Elaborar uma leitura compreensiva, no sentido dos conteúdos teóricos que constituem o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.
- Identificar a natureza da percepção contida no modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, no âmbito de definir e trazer uma reflexão acerca das diferentes formas de percepção.
- Clarificar a concepção de aprendizagem preconizada pela Psicopedagogia Perceptiva, que nos introduz a noção de corpo sensível (Danis BOIS) na sua modelação pedagógica, o que conseqüentemente nos conduzirá a (re)abrir o debate em torno das questões do construtivismo e da formação experiencial.
- Esclarecer o processo de aprendizagem colocado em jogo através da utilização da experiência extra-quotidiana corporeizada e o seu processo perceptivo-cognitivo.

Por outro lado, a nossa investigação está voluntariamente voltada para a teoria, devido ao facto de estar inscrita numa perspectiva futura da realização de uma tese de

doutoramento que privilegiará o carácter prático da metodologia. É a razão pela qual, certas temáticas tais como os programas de enriquecimento (sensorial, perceptivo-cognitivo e cognitivo-comportamental), ou o aspecto cronológico do nosso trabalho (sobretudo ao nível do processo interno de acompanhamento das representações motoras e perceptivas) irão ser abordados de forma muito superficial ainda que seja aspectos fundamentais de base da Psicopedagogia Perceptiva e da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, no entanto não fazem inteiramente parte integrante do presente projecto de investigação e por outro lado, a incursão nestas temáticas será privilegiada no referido contexto de doutoramento.

## **6. Organização Estrutural da Investigação**

Para além desta *Introdução e Contextualização Geral* que, tenta introduzir a temática de investigação, delimitando o estabelecimento da questão de investigação e os objectivos que pretendemos alcançar, da investigação desenvolvida resulta o seguinte trabalho com a seguinte estrutura:

A *Primeira Parte – Aliança entre Saúde e Educação*, é um breve segmento da investigação que ambiciona o estabelecimento de uma aliança entre os conceitos de saúde e de educação, no sentido de uma melhor compreensão da actuação da Psicopedagogia Perceptiva.

A *Segunda Parte – O Campo Teórico do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva*, que visa a apresentação e a análise detalhada do diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, aportando para tal, uma vasta panóplia conceptual que dá corpo a este diagrama em termos teóricos.

A *Terceira Parte – A Coerência por detrás da Teoria*, onde pretendemos concluir o nosso trabalho, ao tentar evidenciar uma coerência que envolve toda a teoria apresentada. Apresentamos, para tal, as nossas breves conclusões, bem como tentaremos enunciar algumas perspectivas futuras no que diz respeito à investigação desta temática, antevendo já a tese de doutoramento. Ainda nesta terceira parte, pretendemos apresentar um testemunho, na primeira pessoa acerca dos contributos inovadores para o desenvolvimento pessoal da praticante / investigadora, onde partilharemos o processo de transformação durante a realização da investigação.

Referimos que optámos por colocar todas as informações acerca da disciplina que suporta o projecto desta investigação em anexo. Esta escolha deve-se ao facto do nosso projecto de estudo ser sobre a teoria integrante do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva e não acerca da Psicopedagogia Perceptiva enquanto disciplina. Assim, todas as informações que achámos serem complementares do nosso projecto de pesquisa serão apresentadas em anexo.

Gostaríamos de referir que os conceitos desenvolvidos apenas foram abordados na sua essencial contribuição para o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, isto significa que certas noções serão brevemente desenvolvidas, e destacaremos apenas os pontos de ligação com o modelo em questão.

Estimaríamos também salientar que optámos por colocar as datas [de nascimento e de óbito (quando fosse o caso)] dos autores que abordámos, no sentido de situar espacial e temporalmente os autores citados. Para tal, apresentamos também uma brevíssima biografia, no sentido de uma melhor compreensão dos factos que estes concluíram reportados às suas respectivas épocas.

Fazemos ainda referência ao facto de termos optado por traduzir as citações dos vários autores, cuja “colaboração” nos foi prestada nesta investigação, para uma melhor compreensão do seu significado. Porém, optámos também por incluí-las (no primeiro anexo<sup>16</sup> desta investigação) nas suas línguas originais (salvo quando tal facto não foi de todo possível!), no sentido de preservar toda a sua integridade ao nível do significado.

Lisboa, Fevereiro de 2006

---

<sup>16</sup> Para aceder às citações na sua língua original, ver *Anexo A – Os Originais das Citações*.



## *Primeira Parte*

---

### *A Aliança entre Saúde e Educação*

## *A Aliança entre Saúde e Educação*

---

A saúde, nos nossos dias, faz referência a uma busca pelo bem-estar. A definição da World Health Organization / Organização Mundial de Saúde apresentada em 1978 vai nesse sentido: «*o estado completo de bem-estar físico, mental e social que consiste numa ausência de doença e enfermidade.*»<sup>17</sup> Posteriormente, foi encarada a hipótese de modificar a definição, adicionando-lhe uma quarta dimensão: «*a dimensão espiritual*», o que quer dizer o sentido que nós damos à vida.

A Organização Mundial de Saúde definiu em 1983 a promoção da saúde como «*O processo de capacitar as pessoas para exercerem controlo sobre os determinantes da sua saúde de forma a melhorá-la. É um conceito em desenvolvimento que capacita as pessoas na adopção de estilos de vida e de factores sociais, económicos, ambientais e pessoais que conduzem à saúde.*» A promoção de saúde é, portanto, um processo que procura fortalecer as competências e capacidades individuais, bem como a capacidade das comunidades actuarem colectivamente no sentido de influenciarem os factores que afectam a sua saúde.

---

<sup>17</sup> WHO / UNICEF, (1978), *Alma Ata 1978: primary health care - Report of the International Conference on Primary Health Care*, Geneva, World Health Organization.

Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde tem sido a força condutora por detrás desta abordagem de promoção de saúde, que é baseada nos princípios básicos de participação e que foram, mais tarde, reforçados pela estratégia Organização Mundial de Saúde – Saúde XXI; estratégia firmemente baseada nestes princípios e na rede de trabalho da Carta de Ottawa, em 1986, para a promoção da saúde. Esta carta propõe 5 áreas para a acção da promoção da saúde: *criação de uma política de saúde pública; criação de ambientes de suporte; fortalecimento da acção comunitária; desenvolvimento das capacidades pessoais; reorientação dos serviços de saúde.*

Quando nos referimos à noção de saúde ou ao aspecto curativo da pedagogia referimo-nos, no fundo, ao dinamismo da existência do ser, em busca da vivência e da compreensão de si mesmo, bem como da realização do seu ser no mundo. Em 2003 modificou-se totalmente a concepção de saúde ao introduzir a dimensão da «*caminhada compreensiva do sentido da existência*». Um estudo pode impor-se: por um lado, acerca das relações existentes entre a formação e o corpo sensível e, por outro lado, entre a noção de formação e a dimensão curativa da pedagogia na estrutura da existência do indivíduo.

Quando Bernard HONORÉ<sup>18</sup> afirma que «*Se reconhecermos a toda a acção um carácter formativo, ela aparece como cuidadora. E se estamos atentos à dimensão cuidadora, que salvaguarda toda a acção, descobriremos que ela não é cuidadora porque não é necessariamente formativa.*»<sup>19</sup>; aqui o autor coloca uma problemática epistemológica que faz vacilar as fronteiras existentes entre os domínios psicológicos (terapêutico) e o domínio pedagógico (Ciências da Educação).

---

<sup>18</sup> Bernard HONORÉ (n. 1931-), psiquiatra, psicossociólogo e filósofo cujas investigações se situam no cruzamento das Ciências Humanas e das Filosofias da Existência.

<sup>19</sup> HONORE, B. (2003), *Pour une philosophie de la formation et de soin*, Paris, L'Harmattan, página 13.

Segundo a nossa perspectiva, demonstrou-se necessário definir um campo de investigação teórico que permitisse alargar a noção de saúde, integrando-a na noção de formação experiencial. Neste campo, parece-nos importante alargar a noção de saúde, não apenas na sua relação com as noções de doença, mal-estar, morbidez, dor, deficiência, handicap, mas englobando também as noções de bem-estar, de adequação à potencialidade, de adaptação ao meio físico e social; o que nos remete para a noção de ‘sentir’, ou seja aquilo a que G. CANGUILHEM<sup>20</sup> denominou como sendo a «*verdade do corpo*».<sup>21</sup>

HONORÉ retoma esta dimensão colocando em evidência que a saúde é algo mais do que a simples ausência de doença: «*A saúde é então descoberta enquanto fonte, enquanto proveniência do dinamismo que não somente nos mantém em vida, mas também do desenvolvimento desta vida portada rumo à sua própria realização.*»<sup>22</sup>

Aparece, então a noção de cuidado, com a qual a Psicopedagogia Perceptiva concorda totalmente. HONORÉ compreendeu, nesta altura, que: «*[...] o cuidado, como a formação, é uma dimensão de existência, cuja significação não é, então, somente aquela dos actos de cuidado que fazemos, mas também aquela do cuidado que temos para com os outros, as coisas e o mundo.*»<sup>23</sup> Esta noção oferece, sob o nosso ponto de vista, toda uma dimensão de cuidado, ontológica, que nos confere um carácter de uma psicoterapia, cuja abordagem engloba o ser no seu todo existencial, já que aborda a dimensão humana e existencial do paciente.

Por outro lado, a dimensão humana e existencial, no que se refere ao próprio terapeuta, também ela englobada na noção de cuidado, confere-nos uma globalidade em

---

<sup>20</sup> Georges CANGUILHEM (1904-1995) era um filósofo francês, especialista da Filosofia da Ciência e membro da Academia Francesa.

<sup>21</sup> CANGUILHEM, G., (1990), *La santé: le concept vulgaire et philosophique*, Sables, Pim Balma, página 20.

<sup>22</sup> HONORÉ, B. (2003), *Pour une philosophie de la formation et de soin*, Paris, L'Harmattan, página 13.

<sup>23</sup> *Ibidem*, páginas 12 a 13.

todo o processo. Esta noção pode também ser encarada como «*Uma das tarefas humanas, em que a unidade culpabilidade / responsabilidade aparece mais evidenciada, é a de cuidar. Cuidar de mim e do Outro. O **Cuidado Humano** radica no amor [...] na perspectiva fenomenológico-existencial da Clínica Psicopedagógica para cuidar do Outro convirá questionarmo-nos previamente sobre o cuidado que estamos a ter de nós (na situação e na ocasião). Esse **cuidado** vai desde o arranjo possível começando pelo corpo até à cultura do espírito na intimidade dos nossos pensamentos e sentimentos.*»<sup>24</sup>

BOIS e a Psicopedagogia Perceptiva, preconizam então que «*A saúde está submetida a certas condições e nomeadamente à condição de fazer da sua vida um terreno de aprendizagem permanente. Assumimos o facto que a dimensão curativa é indissociável da dimensão educativa [...] desenvolver a pertinência de considerar as aprendizagens de vida como pertencentes ao domínio da saúde. É então através da consolidação do sentido de coerência, que relançamos os processos de resiliência.*

*Estamos conscientes que esta postura é minoritária no mundo das ciências da educação. A Psicopedagogia Perceptiva por todas as razões evocadas [...] inscreve-se na corrente das ‘Ciências e Pedagogia da Saúde’»<sup>25</sup>.*

Porém, devemos também não descurar a proposta de René BARBIER<sup>26</sup> a este respeito, que afirma que «*O formador de adultos aprendeu durante o seu percurso de formação, o sentido da complexidade e de uma relação ao saber, que não exclui a questão muito íntima do conhecimento de si mesmo [...] Ele tornou-se, com a idade, um*

---

<sup>24</sup> GUIMARÃES LOPES, R. (1993), *Clínica Psicopedagógica*, Porto, Hospital do Conde de Ferreira, página 204.

<sup>25</sup> BOIS, D. (a publicar), *Os Fundamentos da Psicopedagogia Perceptiva*.

<sup>26</sup> René BARBIER (n. 1939-) é professor universitário francês, doutorado em Sociologia e actualmente desenvolve a sua pesquisa na área das Ciências da Educação, da Universidade de Paris VIII.

“*parteiro / transmissor do sentido*” [...] *o máximo de intensidade da vida significa o máximo da intensidade de consciência.*»<sup>27</sup> Esta afirmação confirma o papel do pedagogo de auxiliador do processo de transformação da pessoa, no sentido de lhe proporcionar as informações necessárias à sua transformação. Para a Psicopedagogia Perceptiva, trata-se aqui de lhe introduzir as potencialidades sensoriais e perceptivo-cognitivas, para que o processo se desenvolva normal e naturalmente.

Em resumo, podemos afirmar que a posição da Psicopedagogia Perceptiva no que respeita a noção da saúde é muito clara e inequívoca. Por um lado, inscrevemo-nos nos princípios definidos pela Organização Mundial de Saúde na carta de Ottawa e na sua definição de promoção da saúde, através do «*desenvolvimento das capacidades pessoais*». Por outro lado, juntamo-nos à perspectiva de HONORÉ que, preconiza a noção de cuidado como uma acção formativa que faz surgir a dimensão existencial.

A saúde poderá ser então, para a Psicopedagogia Perceptiva, submetida a algumas condições no que concerne a sua promoção. Podemos, deste modo, destacar a noção de fazermos das nossas vidas um terreno de aprendizagem, onde o corpo tem um papel preponderante na mediação desse processo de aprendizagem. Sabemos assim, que o corpo adquiriu, para a Psicopedagogia Perceptiva, um papel de mediador no processo de aprendizagem.

---

<sup>27</sup> BARBIER, R. (2000), *Mémoire du XXI<sup>ème</sup> siècle sur “l’homme à venir”*, Paris, Rocher, página 53.

## *Segunda Parte*

---

# *O Campo Teórico do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva*

**O Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva**

**Análise do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-**

**Cognitiva**

## ***Capítulo Primeiro***

### ***O Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva***

---

#### ***1. Construção de uma Síntese Teórica – Rumo a uma Coerência Interdisciplinar***

Tentar entender a natureza da inteligência, bem como demonstrar a activação do desenvolvimento e do funcionamento mental foi uma preocupação científica desde o início do século XX, motivo pelo qual quisemos transpor o conceito de educabilidade cognitiva para o conceito de educabilidade perceptiva<sup>28</sup> que, a nosso ver, representa a essência da transformação cognitiva do ser.

---

<sup>28</sup> Para informações mais precisas acerca do conceito de educabilidade (cognitiva e perceptiva), consultar o *Anexo N.º3 – Da Educabilidade Cognitiva à Educabilidade Perceptiva*.



Sob o ponto de vista paradigmático, o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, vale-se de vários paradigmas, no que concerne a sua argumentação.

Neste sentido, pretendemos proceder à operacionalização de alguns conceitos que ajudarão a clarificar melhor o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, bem como todas as consequências transformadoras que poderão advir da acção prática deste modelo.

Acreditamos que é necessário entender que a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva é um método que representa o princípio de aprendizagem específico à abordagem da Psicopedagogia Perceptiva, cujo objectivo é realçar a importância do desenvolvimento das competências sensoriais, perceptivas, cognitivas e comportamentais do indivíduo. Estas não são encaradas enquanto características dos órgãos de percepção em si; o que se pretende é que o indivíduo estabeleça uma relação qualitativa com as suas competências perceptivas que lhe são inerentes, no sentido de favorecer a sua capacidade de aprendizagem.

É conveniente referir que o conceito de *educabilidade cognitiva* foi, paulatinamente, conquistando o seu lugar no discurso pedagógico. Este conceito representa um «*meio de facilitar o acesso ao conhecimento através de uma intervenção específica sobre os processos da construção dos conhecimentos, das práticas implicadas, pois estas basculam as concepções admitidas a propósito do desenvolvimento, tanto na sua dimensão ideológica, como na sua dimensão científica.*»<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> AAVV, (1994), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation – l'éducabilité cognitive*, Paris, L'Harmattan, página 3.

Para legitimar toda a nossa abordagem, no que concerne o acompanhamento do indivíduo em busca do sentido da vida, apoiamo-nos em vários autores, no entanto, aqui apenas pretendemos fazer sobressair as ideias de ARISTÓTELES<sup>30</sup> e SÓCRATES<sup>31</sup>.

Sabemos que a antropologia preconizada por ARISTÓTELES pousa as suas bases na ideia de que o Homem faz parte da *physis*, o que significa uma natureza dinâmica que constantemente se auto-transforma e orienta o Homem rumo à finalidade da crença. Todavia, esta finalidade actual pode ser encontrada através de um acto espontâneo, sem que haja a intervenção de um acto formador activo que solicite esta potencialidade.

SÓCRATES, à sua maneira, utiliza esta caminhada de questionamento que conduz o Homem à descoberta (através dele próprio) de uma resposta que se encontra em si próprio. Para SÓCRATES, ele solicita um questionamento a uma parte activa, no acto de ajudar o outro a desencadear o processo de descoberta do que o indivíduo tem em si próprio. É, justamente, esta parte directiva que reivindicamos na atitude do pedagogo: pois sem esta solicitação, as faculdades reflexivas permaneceriam potenciais não manifestados, latentes. Não podemos esquecer também que a filosofia de SÓCRATES era caracterizada por uma animação ontológica, ou seja, que visava essencialmente colocar a questão do que quer dizer existir.

Jacques MARITAIN<sup>32</sup> questiona o ponto de partida de toda a estrutura educativa, ao colocar-se a seguinte questão (que parece essencial para a Psicopedagogia Perceptiva): *O que é um objectivo na vida? O que é que move o Homem?* É nesta perspectiva que é necessário recontextualizar o objectivo da Psicopedagogia Perceptiva, uma vez que ela se aplica à formação experiencial do adulto.

---

<sup>30</sup> ARISTÓTELES (384-322 a.C.), filósofo grego que advogou a razão e a moderação. Sustentou que a experiência dos sentidos é a nossa única fonte de conhecimento e de que é através do uso da razão que podemos descobrir as essências das coisas, isto é, as qualidades que as distinguem.

<sup>31</sup> SÓCRATES (470a.C.-399a.C.), filósofo ateniense emblemático que se interessou pelas doutrinas físicas dos filósofos Jónios; a filosofia socrática apresenta-se como sendo uma atitude de busca permanente do saber aliada a um compromisso com esse mesmo saber.

<sup>32</sup> Jacques MARITAIN, (1882-1973) filósofo francês. Inicialmente, um discípulo de Henri BERGSON, tornou-se, mais tarde, no mais conhecido dos neotomistas, dedicando-se a aplicar a metodologia de São Tomás de AQUINO (1226-1274) aos problemas contemporâneos. MARITAIN distinguiu três tipos distintos de conhecimento: o científico, o metafísico e o místico.

Até agora verificámos que esta disciplina coloca questões essenciais sobre a motivação, sobre o projecto, a intenção, a orientação e a reflexão, enquanto elementos que guiam o ser humano na sua caminhada de busca do sentido da vida.

Para tal, os indivíduos utilizam uma inteligência particular, não uma inteligência lógico-matemática ou linguística, mas um tipo de inteligência peculiar que os ajuda na boa gestão da sua vida, ou melhor, na adaptabilidade face às contingências da vida. Tudo isto, em prol de atingir o objectivo último da pedagogia: ajudar o ser humano a tornar-se naquilo que poderá vir a ser, ou em todo o caso, ajudá-lo a aproximar-se o máximo possível dessa meta.

A Psicopedagogia Perceptiva assenta sobre o princípio de base da potencialidade, no qual a questão principal é: Será que esta potencialidade é um ideal utópico? Ou será ela um processo de renovação permanente, no qual o Homem se pode implicar de forma pragmática e reflexiva durante a sua experiência de vida?

Este questionamento torna possível que, em termos práticos, o pedagogo possa acompanhar o aluno nesta busca da sua interioridade, podendo solicitá-lo e orientá-lo numa reflexão frutífera e fecunda em torno da sua experiência, para que o aluno possa efectuar o seu processo de transformação até ao fim dele próprio, pois a finalidade é alcançarmos a nossa própria pessoa latente, em potência.

Temos consciência de que tocamos nos limites da metafísica, embora este questionamento nos pareça extremamente pragmático, pois contém um sentido prático, na condição de que possua também um quadro metodológico. Este quadro metodológico, permite-nos empreender as experiências vivenciadas e reflectidas que, por sua vez, nos permitem encarnar princípios filosóficos. Se verificarmos bem, o

sentido primeiro da versão latina *educação*, significa acção de se elevar. O processo de antropo-formação, ou seja a acção de se elevar, está intimamente ligado à potencialidade natural que o Homem tem de aprender da vida.

Se insistimos sobre a dimensão humana, a propósito da formação experiencial do adulto, é por considerarmos que o adulto tem a capacidade de extrair o significado das experiências da sua vida. O maior objectivo a atingir na pedagogia será, neste caso, levar o adulto a descobrir a parte dele próprio que não é operacional na sua vida. Tomemos como exemplo o campo da andragogia que nem sempre aborda a experiência corporal. Ora, segundo a nossa abordagem, a descoberta e exploração dos potenciais do corpo fenomenológico, desde que acompanhados de uma solicitação cognitiva, constituem uma aliança extremamente eficaz nos processos de aprendizagem. A Psicopedagogia Perceptiva, através do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva pretende, justamente, atingir estes objectivos.

### ***1.1. Educabilidade, Modificabilidade, Formatividade***

Os conceitos de educabilidade, de modificabilidade e de formatividade, têm em comum o projecto de activar a potencialidade individual. Analisemos, brevemente cada uma destas noções.

A noção de educabilidade significa a ideia de que a inteligência se desenvolve quanto mais condições adequadas de aprendizagem houverem, o que sublinha

fortemente a ideia de Philippe MEIRIEU<sup>33</sup> a este propósito: «*Todas as crianças podem conseguir.*»<sup>34</sup> Sublinhamos ainda que, não seria ‘ético’ alguém afirmar de outra pessoa que «*essa pessoa não é inteligente, e que jamais conseguirá [...] pois jamais se pode saber se já se experimentaram todos os meios e tentaram todos os métodos possíveis para que a pessoa consiga.*»<sup>35</sup>

Neste contexto, um aluno que seja um caso de insucesso escolar, não poderá ser sistematicamente considerado como alguém idiota, ou alguém ‘não dotado’. Aqui, talvez o problema resida no facto desta pessoa não ser solicitada de forma adequada, no que diz respeito à apreensão de um conhecimento que lhe é específico. Deste modo, através da dimensão de educabilidade, saímos da noção utópica da ‘pedagogia dos dons’, para penetrar na ‘pedagogia das estratégias’, que oferece ao educador uma parte activa no processo de aprendizagem do aluno.

O termo modificabilidade, por sua vez, foi introduzido por Reuven FEUERSTEIN. A grande ideia, absolutamente inovadora, naquela época, foi a noção de reversibilidade: os processos de aprendizagem poderiam ser relançados em todas as idades, mesmo num adulto, desde que se utilizasse um programa adequado. Segundo FEUERSTEIN, a inteligência é um processo educável ao longo de toda a vida: «*A inteligência é um processo constante de mudança em função das necessidades do nosso organismo, interno e externo.*»<sup>36</sup>

A inteligência revela então um carácter maleável, que sustém uma plasticidade de natureza cognitiva. Foi a razão pela qual FEUERSTEIN criou programas de intervenção específicos, designados de programas de enriquecimento instrumental (PEI).

---

<sup>33</sup> Philippe MEIRIEU (n. 1949-), nasceu no sul de França e destaca-se pelos seus trabalhos em Ciências da Educação, área da qual é professor universitário.

<sup>34</sup> MEIRIEU, Ph., (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, página 82.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> PARAVY, G. e MARTIN, J., (1996), *Médiation Éducative et Educabilité Cognitive – autor du PEI*, Lyon, Chronique Sociale, página 96.

Finalmente, o conceito de formatividade, traz consigo o adágio “aprender ao longo da vida.” Esta noção apareceu, num primeiro momento, com a formação contínua onde representava uma questão de aprender um ‘saber-fazer’. Progressivamente, intervém a dimensão de formação experiencial, onde começamos a tomar em consideração não somente o que a pessoa aprendeu da sua experiência profissional, mas também o que ela vivenciou na sua própria vida. Deste modo, a prática formativa questiona o sentido da vida.

Neste contexto a Psicopedagogia Perceptiva propõe às pessoas em formação, fazerem uma experiência que é um retorno à presença a si, no seio de um sentido corporal que desenvolve o potencial de adaptabilidade, nomeadamente no que diz respeito ao acolhimento de novas informações.

Conforme a abordagem fenomenológica (compreensiva), na qual escolhemos inscrever-nos, questionamos os factos experienciais, pois é no fulcro de uma experiência própria a si, que a pessoa vê os conhecimentos emergirem. Tentamos assim, permitir à pessoa responder à questão: “O que é que eu aprendo da experiência que estou a fazer?”

## ***1.2. Princípios Básicos da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva***

A experiência do conhecimento é comum e essencial a todos os seres humanos, faz parte dos mecanismos de sobrevivência e de adaptação ao meio. No Homem o

processo de conhecimento é diferente do dos outros animais, e atinge níveis de maior complexidade, permitindo alcançar conhecimentos abstractos, pensar a realidade e manipulá-la.

O conhecimento depende da estrutura fisiológica dos nossos sentidos, das sensações que são a matéria do nosso conhecimento. Os nossos sentidos recebem e dão significado a determinados estímulos, ignorando outros. Todo o conhecimento tem origem e constrói-se a partir da sensação.

As sensações ou dados dos sentidos são interpretados por cada indivíduo – o sujeito do conhecimento. Esta interpretação implica uma organização das sensações num todo significativo, que é o conhecimento perceptivo e traduz um primeiro nível de apreensão da realidade. Esta apreensão permite reproduzir na mente do sujeito a realidade em si mesma.

O conhecimento perceptivo implica um sujeito – *aquele que conhece* – e um objecto – *aquele que é conhecido ou representado na mente*. Não há conhecimento sem sujeito e objecto. O sujeito através dos sentidos apreende um conjunto de dados e a que confere significado, construindo assim uma representação mental do objecto.

O objecto construído pelo sujeito, não é uma mera soma de dados sensoriais apreendidos num dado momento. Quer dizer, o sujeito que conhece atribui um significado aos dados recebidos, em função da sua própria estrutura, as experiências já vividas, dos conhecimentos anteriormente adquiridos, dos interesses pessoais, etc.. São todos estes factores (factores de significação perceptiva) que explicam que cada sujeito possa ter uma visão diferente da mesma realidade.

O ser Humano não se limita a conhecer perceptivamente, a realidade desta forma imediata e vivencial, mas, também pensa sobre o vivido, elabora conhecimentos abstractos que provêm da capacidade de reflectir sobre o percebido e, com base nestes elaborados explicativos e interpretativos conhecimentos da realidade, tornou-se possível a construção da ciência, da filosofia e da evolução tecnológica. Há, portanto, teorias que valorizam o papel do sujeito, outras do objecto, outras ainda que privilegiam a sua interacção.

Em conclusão, conhecer é construir representações mentais da realidade; por conhecimento não se entende a realidade em si mesma, mas a sua representação na consciência. O processo de construção do conhecimento exige capacidade de captação sensorial dos dados, capacidade de interpretação e de organização dos mesmos (conhecimento perceptivo) e, capacidade de elaboração racional, no sentido de construir conceitos, leis gerais e teorias explicativas da realidade (conhecimento racional).

Em toda a vastidão do conhecimento, as relações que se estabelecem são entre um sujeito e um objecto; essas relações que existem entre ambos são o próprio conhecimento. Sujeito e objecto têm funções diferentes: o sujeito apreende, conhece e observa o objecto; e, o objecto, deixa-se apreender, conhecer e observar não havendo qualquer possibilidade de permutabilidade, ou seja, o objecto não observa nem apreende o sujeito e, o sujeito não se deixa apreender e observar pelo objecto.

Durante esta aprendizagem, o sujeito projecta-se para fora de si mesmo e propõe-se então a estudar a fundo aquilo que se lhe é dado a observar e aprender. Após esta fase, regressa a si com tudo aquilo que colheu e aprendeu.



Podemos então dizer, que o conhecimento se processa em três fases, o sujeito abandona-se, permanece fora de si e retorna a si.

Nesta relação, a mudança é oferecida apenas ao sujeito, dado que a aprendizagem deste não modifica em nada a imagem ou a aparência do objecto. O sujeito ganha apenas a consciência da existência do objecto, guardando para si a sua imagem que marca aquilo que viu e assimilou.

## ***2. Análise do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva***

No sentido de uma melhor compreensão do diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, iremos ‘desmantelá-lo, peça, por peça’. Este diagrama representa o princípio de aprendizagem específico à abordagem da Psicopedagogia Perceptiva e realça a importância de desenvolver as competências perceptivas.

Seremos então levados, a desconstruir os três termos que constituem a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, pois cada um deles pode ser (re)situado no seu contexto, pelo que falaremos aqui de Modificabilidade, Perceptivo e Cognitiva.

Com efeito, o conceito de *Modificabilidade* aporta consigo três elementos fundamentais: a potencialidade, a plasticidade cerebral, bem como condições de solicitação ou estimulação que podem aparecer como sendo catalizadores de um processo de mudança, de modificação.

Veremos que o conceito de mobilização das potencialidades implica uma forma de pedagogia particular, a directividade informativa, na qual o objectivo é fornecer à pessoa a informação que ela não possui, no sentido de lhe proporcionar “constrangimentos” a partir dos quais as potencialidades da pessoa serão mobilizadas. De salientar, que estes constrangimentos podem aplicar-se tanto ao nível corporal, como cognitivo.

É através da exploração qualitativa do potencial perceptivo da descoberta do

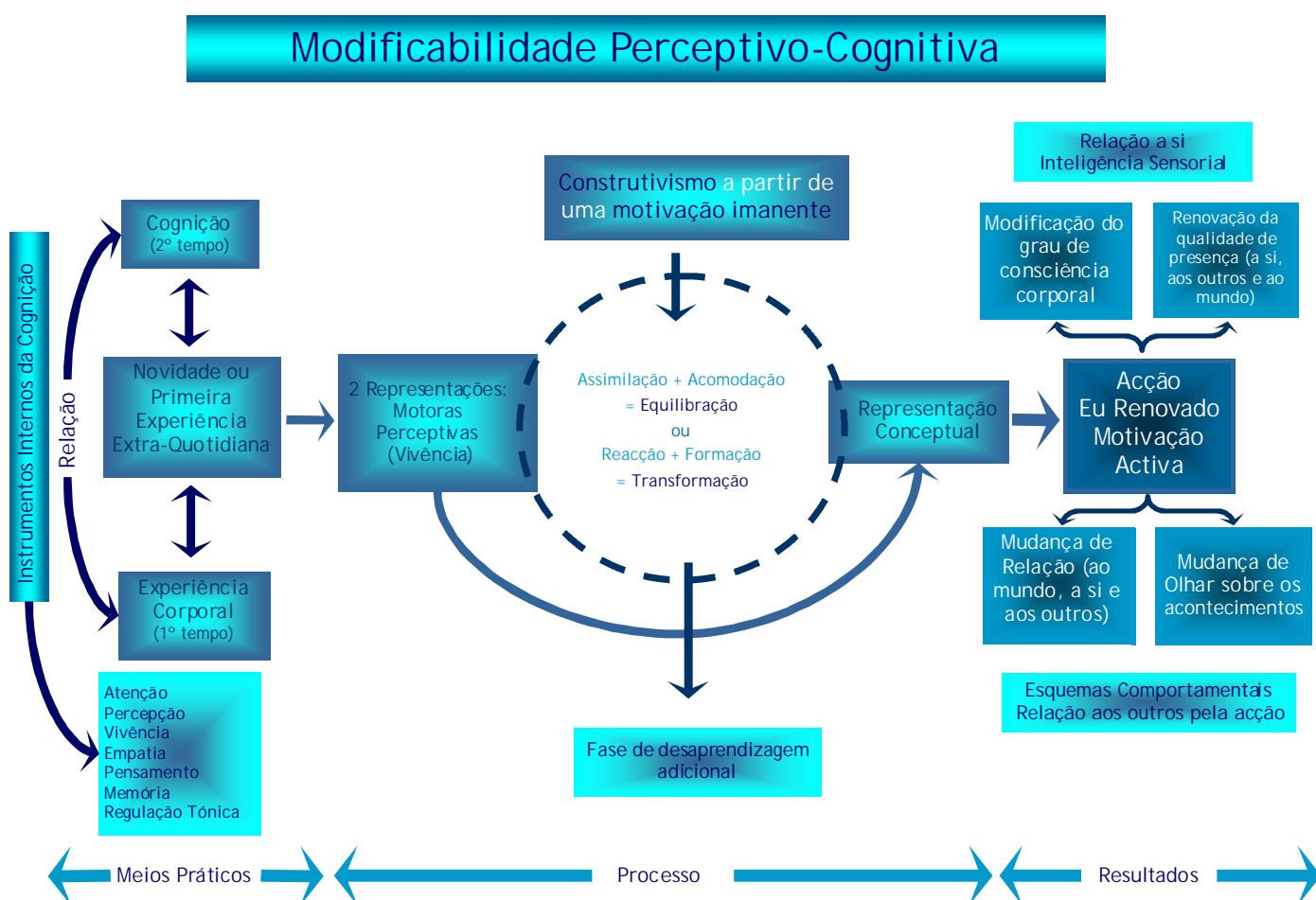
sensível corporal que vão ser desencadeados os processos de assimilação, acomodação e equilibração (*construtivismo piagetiano*), imprescindível para a aprendizagem. É neste projecto de solicitação de potenciais perceptivo-cognitivos, que se inscreve uma pedagogia de desenvolvimento do *sentido corporal* que permitirá definir novos objectivos em formação.

Ao nível do conceito de *Perceptivo* seremos levados a encarar, o conceito de percepção, a partir de uma perspectiva fenomenológica. Esta perspectiva servirá ainda de “trampolim” na introdução da noção omnipresente na animação deste diagrama, ou seja, o corpo sensível.

No que concerne o conceito de *Cognitiva*, iremos abordá-lo clarificando duas noções: a noção de modificabilidade cognitiva e estrutural criada por FEUERSTEIN, um conceito fundamental para o esclarecimento da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva; e a noção de metacognição no âmbito de tentar clarificar a postura de actuação da Psicopedagogia Perceptiva através do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.

Os três conceitos associados constituem um conceito novo, este conceito participa somente na compreensão de como e porquê existe uma possibilidade de desenvolver a inteligência em todos os momentos da vida, mas também participa na compreensão do conceito de saúde, ligado à existência, à educação e à renovação do ser, como podemos verificar no seguinte esquema, que passaremos a explicitar

desconstruindo-o<sup>37</sup>. De salientar, que cada um dos conceitos constituintes do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva serão apenas desenvolvidos no seu essencial, e apenas no que se refere à sua ‘participação’ teórica neste modelo.



**Esquema 2** – Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva (BOIS e SANTOS, 2004<sup>38</sup>)

<sup>37</sup> Começaremos por analisar detalhadamente quais as noções teóricas que constituem os conceitos de Modificabilidade, Perceptivo e Cognitiva. Seguidamente fragmentaremos o digrama inicial em três partes: os meios práticos, o processo e os resultados e, parte a parte, tentaremos ‘desconstruir’ e analisar com precisão cada uma das noções integrantes e inerentes à parte fragmentada. Para tal faremos apelo ao diagrama inicial (pelo que indicaremos a página onde poderá ser observado na íntegra) e ‘visualmente’ iremos fragmentar as partes que queremos analisar (pelo que também serão representadas graficamente).

<sup>38</sup> Diagrama concebido por Danis BOIS e por Catarina SANTOS (autora da presente investigação), in BOIS, D. (2005), *Corps sensible et transformation des représentations - propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, Tesina de Doutoramento em Didácticas e Organização das Instituições Educativas, Universidade de Sevilha, página 118.

## ***2.1. Como funciona, na sua globalidade, o diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva?***

O ‘slogan’ de base deste diagrama é «*Le savoir du corps, le mouvement des idées.*» (frase de BOIS que significa «O saber do corpo, o movimento das ideias») que, de certa forma, traduz a essência de toda a nossa metodologia disciplinar, pois coloca, intrinsecamente, a seguinte questão: Como poderemos nós, através do saber do corpo, modificar as ideias? O diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva tenta, por etapas, dar resposta a esta questão, demonstrando a progressividade e evolutividade do nosso trabalho.

No âmbito de tentar resolver esta dualidade entre o corpo e as ideias, nós tentamos levar a pessoa a fazer uma experiência de si própria que para nós significa, fazer uma experiência inabitual (uma experiência extra-quotidiana, com a qual a pessoa estabeleça uma relação com a novidade, no âmbito de transformar as suas representações) através da mediação do corpo. Assim, para esta primeira etapa nós utilizamos a mediação do corpo para que a pessoa possa fazer a experiência de si própria (através dos instrumentos práticos da Psicopedagogia Perceptiva<sup>39</sup>).

Posteriormente, levamos a pessoa a empreender uma reflexão, ou seja, procuramos que a pessoa extraia sentido da sua própria experiência corporal que lhe fora proposta; tentamos assim transformar a sua experiência numa experiência formadora (mobilizando, desta forma a cognição), para que a pessoa possa aprender da sua experiência e do significado que dela extraiu.

---

<sup>39</sup>Para informações mais detalhadas acerca da Psicopedagogia Perceptiva, consultar o Anexo N.º 2 – *A Psicopedagogia Perceptiva*.

O nosso objectivo é a transformação das representações motoras e perceptivas, num primeiro momento e, numa segunda fase, a transformação das representações conceptuais. Intentemos, através de uma breve análise, discernir o que significam estes conceitos: «[...] chamamos representação perceptiva ao resultado da análise pelo cérebro daquilo que vemos, escutamos, sentimos, tocamos. Estas representações são o resultado do acto de percepção. Mas é bastante importante referenciar que uma representação perceptiva oferece também um sentido daquilo que vemos.

*Chamamos de representação motora o esquema que o cérebro construiu por aprendizagem de um qualquer gesto. Esta representação está muito ligada com a noção de intenção e de esquema de movimento. Se não houvesse representação do gesto no cérebro, o gesto não seria realizável.*

*Enfim, chamamos de representação conceptual o “esquema” que o cérebro tem para representar uma qualquer ideia. Existem todos os tipos de ideias (ou de conceitos), mais ou menos abstractos. Diremos simplesmente, para estabelecer a diferença entre uma ideia e uma percepção, que uma percepção é concreta enquanto que uma ideia é abstracta. São as ideias abstractas que nós chamamos de conceitos que permitem o pensamento generalizado.»<sup>40</sup>*

Este processo de transformação das representações sobrevém de uma forma algo complexa, que explicitaremos mais tarde. Por agora, contentemo-nos com a generalidade deste processo. Partimos do construtivismo de Jean PIAGET<sup>41</sup>, nomeadamente das noções de assimilação, acomodação e equilibração, no sentido de nos aplicarmos a um campo experiencial inovador.

---

<sup>40</sup> BOIS, D. (2005), *Corps sensible et transformation des représentations - propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, Tesina de Doutoramento em Didácticas e Organização das Instituições Educativas, Universidade de Sevilha, páginas 72 a 91 e 126 a 137.

<sup>41</sup> Jean PIAGET (1896-1980), foi biólogo, zoólogo, filósofo, epistemólogo e psicólogo. Fundador da teoria de desenvolvimento cognitiva que pousava no Construtivismo, este autor contribui bastante para a biologia, cibernética, matemática, filosofia e sociologia, mas foi na psicologia que mais se destacou.

No nosso trabalho, a sensação percebida pela pessoa vai adoptar o estatuto de motivação imanente<sup>42</sup>. De salientar, que neste processo falamos de uma fase de desaprendizagem adicional, pois não se trata de apagar o que é antigo, mas de se deixar convencer pelo que é novidade. Aqui, relembramos novamente o construtivismo de PIAGET, nomeadamente a noção de equilíbrio, ou seja o tempo de latência necessário para a integração dos novos conhecimentos (tempo de latência esse que difere de pessoa para pessoa). A fase de desaprendizagem adicional ocorre nesta altura, e significa que as novas representações são integradas nas antigas, de forma cumulativa, ou seja, a pessoa desaprende ao adicionar novas informações mais actualizadas.

A modificação das representações conceptuais surge neste momento e poderá manifestar-se em dois níveis: ao nível da inteligência sensorial, ou seja a relação a si, caracterizada pela modificação do grau de consciência corporal e pela renovação da qualidade de presença (a si, aos outros e ao mundo); e ao nível dos esquemas comportamentais, isto é a relação aos outros através da acção, caracterizada pela mudança de relação (ao mundo, a si e aos outros) e por uma mudança de olhar sobre os acontecimentos.

Quanto ao eu renovado e à sua relação com a inteligência sensorial<sup>43</sup>, podemos dizer que o conceito de eu renovado revela-nos a possibilidade de infinitas maneiras de ser na relação entre si e si, revela-nos a possibilidade que todos temos de nos sentirmos a nós próprios; isto significa que, antes de ser uma maneira de estar no mundo o eu renovado é, sobretudo, uma maneira de estarmos face a nós próprios, de nos confrontarmos connosco próprios.

---

<sup>42</sup> Na literatura existem dois tipos de motivação: a *motivação extrínseca* (que utiliza métodos de reforço, de punição e de recompensa.) e a *motivação intrínseca* (que se apoia na implicação da pessoa, no sentido de conseguir algo, sobre as percepções que temos das nossas próprias competências, do nosso grau de sucesso, da controlabilidade das coisas. A *motivação imanente* é originária de uma experiência sensorial: o encontro entre o movimento interno torna-se não somente uma sensação, mas uma motivação ã uma motivação imanente é uma fonte de mobilização que parte do presente, pelo que a pessoa se mobiliza em nome do que vivencia e não em nome do que poderia viver se fizesse isto ou aquilo.

<sup>43</sup> Inteligência Sensorial ã capacidade que a pessoa tem de tratar as informações subjectivas corporeizadas que se lhe oferecem na imediatez da experiência extra-quotidiana.

## **2.2. Teorizando em torno do conceito de Modificabilidade**

A noção de Modificabilidade aporta consigo duas noções de extrema importância que passaremos a desenvolver de seguida: a noção de potencialidade e a noção de directividade informativa.

### **2.2.1. A Potencialidade ou o Potencial Cognitivo de Aprendizagem**

Uma das noções que suporta a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva é a noção de potencial cognitivo de aprendizagem, ou se quisermos de potencialidade.

A filosofia surge-nos com a seguinte definição para o conceito de potência, da qual apenas vamos destacar a parte que nos parece mais importante: «[...] a potência é a potencialidade existente numa coisa de passar a outro estado. Esta última significação é aquela que ARISTÓTELES considera mais importante para a metafísica. Sem a noção de potência, não poderíamos dar conta do movimento enquanto passagem de uma coisa de um estado a outro estado. [...] As potências são de muitas espécies: umas residem nos seres animados, outras, nos inanimados; umas são racionais, outras irracionais. A única coisa que têm em comum é a capacidade de serem actualizadas.»<sup>44</sup>

Neste contexto evocamos o conceito de devir que «significa o processo do ser ou, se se quiser, o ser como processo. Por isso se contrapõe habitualmente o devir ao

---

<sup>44</sup> MORA, J. F. (1974), *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, página 318.



*ser. Designa todas as formas do chegar a ser, do ir sendo, do mudar-se, do acontecer, do passar, do mover-se, etc.»*<sup>45</sup>

Podemos então reduzir a quatro as concepções do devir, segundo as diferentes escolas filosóficas. Estas concepções têm alguns pontos fracos, que não nos cabe evidenciar, pois não é esse o objecto do nosso estudo. Quanto ao devir este é «[...] *como o motor de todo o movimento e como a única explicação plausível de qualquer mudança.*»<sup>46</sup>

Verificamos aqui que as concepções de potência ou potencial e a de devir estão intimamente ligadas. Se por um lado cada indivíduo tem um potencial cognitivo de aprendizagem que lhe permite uma transferabilidade entre estados, por outro lado, como permanece em devir, esse potencial está, segundo ARISTÓTELES, em constante actualização através de: «*a) por acidente, b) relativamente a outra coisa e c) em si mesmo [...]*»<sup>47</sup>

Em Psicopedagogia Perceptiva, e nomeadamente no modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, falaremos de uma experiência extra-quotidiana que provoca uma actualização do potencial através de um ‘acidente’, pois é uma experiência que constitui uma novidade e como tal, o indivíduo é surpreendido. Porém, também afirmamos a possibilidade do potencial ser actualizado por si mesmo, o que apela, como vimos anteriormente, à noção de movimento: qualitativo, quantitativo ou local.

Quando falamos em potencial cognitivo de aprendizagem, referimo-nos ao fenómeno. Isto significa que todas as pessoas possuem capacidade de pensar e agir acima do que fazem habitualmente (com mais capacidade / criatividade); mais dinâmica cognitiva, apelando aos processos criativos.

---

<sup>45</sup> MORA, J. F. (1974), *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, páginas 103 a 105.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

Sabemos que a noção de potencialidade constitui uma invariante à condição humana e que é um processo dinâmico. Enquanto mediadores temos de verificar: o que é que trava a pessoa e não a deixa alcançar este processo; qual o sector da vida que propulsiona certas potencialidades; se existe ou não relação entre a utilização da potencialidade e o mal-estar / doença (neste caso a pessoa poderá estar doente porque não utiliza o seu potencial, isto é, há uma ligação entre a não utilização do potencial e a doença); podemos consciencializar a força potencial e levar a pessoa a otimizar a potencialidade [neste âmbito saímos do dom e partimos para a estimulação do potencial (trabalhamos para o obter), saímos do estado de pressentimento e como vivemos a potencialidade, consciencializamo-la]; na fase final, suscitamos uma reflexão que faz com que a potencialidade parada nos conduza a saber que a pessoa já não aprende nada da sua vida.

É por isso que o psicopedagogo perceptivo *pode sempre* solicitar as potencialidades do sujeito. Para tal, deverá ter em conta quais as estratégias utilizadas nos processos perceptivos e cognitivos, bem como avaliar se estão a ser utilizadas correcta ou incorrectamente. Deve também tomar em consideração quais as capacidades que estão a ser ocultas, para utilizar a optimização das qualidades: quando a ansiedade se apresenta mais baixa, ocorre mais estímulo suscitando um emergir de interesses / capacidades que estavam latentes.

Por outro lado, como somos os mediadores dos processos de aprendizagem, deveremos ter a noção de capacidades emergentes (muitas vezes não reconhecidas), que vão modificando o indivíduo no seu todo; para se avaliar a eficácia e efectividade do potencial de aprendizagem. Este processo deve ser feito directamente e no momento,

durante a situação de aprendizagem, pois a avaliação do potencial cognitivo de aprendizagem requer que se observe directamente os processos de aprendizagem em situação de aprendizagem. Neste caso, a directividade informativa irá auxiliar-nos, no âmbito de interpelarmos a pessoa, para que possamos mobilizar a sua potencialidade.

### ***2.2.2. A Directividade Informativa***

Danis BOIS afirma que *«Assumir uma postura directiva na formação experiencial do adulto é difícil, pois, esta é frequentemente associada aos métodos intervencionistas e interpretativos; estes métodos têm a reputação de se substituírem ao processo de descoberta da pessoa que aprende.»*<sup>48</sup> Ao contrário de algumas teorias que defendem o desenvolvimento natural da pessoa que aprende, onde o processo decorre de forma natural, a Psicopedagogia Perceptiva parte da ideia, segundo a qual, uma pessoa deverá ser ajudada se quisermos que ela descubra à partida o que ela apenas descobriria por si própria, muito mais tarde. Nesta óptica, o verdadeiro, no que concerne o modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, é a criação de condições de aprendizagem que não sejam encontradas na vida quotidiana da pessoa que aprende. Assim, torna-se necessário elaborar programas de intervenção cujo postulado é permitir a uma pessoa, o enriquecimento activo das suas acções perceptiva e cognitiva, fazendo-a reencontrar situações de experiência inabituais. A directividade informativa funciona assim, como uma espécie de instrumento que auxilia o processo de transformação do ser, ao criar condições de aprendizagem inéditas.

---

<sup>48</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraídos entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa

A grande distinção entre a não directividade (conceito de Carl ROGERS<sup>49</sup>) e a directividade informativa (conceito de Danis BOIS), prende-se com o facto do primeiro conceito resultar de uma verbalização da pessoa em relação a uma experiência quotidiana; por outro lado a directividade informativa, coloca a pessoa numa situação inédita, de uma primeira experiência extra-quotidiana.

Assim, a directividade informativa é, segundo Danis Bois uma *«Postura pedagógica que assumimos que se inscreve na corrente da mediação activa que utiliza programas sensoriais, perceptivo-cognitivos e cognitivo-comportamentais de forma intervencionista, informativa e não intrusiva para responder aos obstáculos à aquisição de novos saberes.»*<sup>50</sup>

Podemos afirmar, que a directividade informativa exerce-se em diferentes níveis: *a)* interrogar a relação da pessoa com a experiência da imediatez; *b)* quadro extra-quotidiano com a experiência (experiência corporal); *c)* ponto de vista no qual a pessoa sabe da existência da sua perspectiva quotidiana (esta é surpreendida pelo técnico que o transporta ao seu modo de reflexão habitual do quotidiano).

O aspecto formativo deste conceito, permite ao técnico oferecer um conhecimento à pessoa, bem como fornecer pontos de vista inéditos sobre um tema, dando-lhe conhecimento de uma informação (sensação / ponto de vista ao qual não teria acesso fora dessa experiência específica).

Por outro lado, o aspecto informativo, não quer de todo dizer indutivo. Para se absolver de uma acção indutiva, no sentido intrusivo do termo, o psicopedagogo

---

<sup>49</sup> Carl ROGERS (1902-1987), psicólogo norte-americano que desenvolveu uma abordagem centrada no paciente ao nível do aconselhamento e da psicoterapia. Esta acentuava a importância dos pacientes tomarem as suas próprias decisões e desenvolverem o seu próprio potencial (auto-actualização). Explorou o valor do interesse genuíno do terapeuta na aceitação de um caso, assim como a sua empatia.

<sup>50</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraídos entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa.

perceptivo dá informações constitutivas da experiência proposta, independentemente da singularidade da relação que a pessoa instala com a sua experiência.

Deste modo, a orientação verbal segundo a directividade informativa, consiste ou em descrever os fenómenos disponíveis na experiência, ou então, em colocar à pessoa questões que irão orientar a sua atenção sobre os fenómenos disponíveis, não só à sua percepção, mas também ao seu corpo.

### ***2.3. Teorizando em torno do conceito de Perceptivo***

A noção de Perceptivo vem para complementar a noção de Modificabilidade e surge com duas noções de extrema importância que passaremos a desenvolver de seguida: a noção de percepção e a noção de corpo sensível.

#### ***2.3.1. A Percepção e a Psicopedagogia Perceptiva***

Quando falamos no conceito de percepção<sup>51</sup>, podemos afirmar que, com base na sua significação filosófica, esta é um *«Fenómeno complexo, através do qual o mundo exterior é apreendido e interpretado com sendo ordenado em totalidades. O conhecimento não depende tão inteiramente das sensações como à primeira vista pode parecer. A sensação só se apresenta ao espírito de um modo altamente elaborado: sob a forma de construção mental. Os dados-dos-sentidos - as sensações - são apenas*

---

<sup>51</sup> Para mais informações acerca dos instrumentos internos da cognição, consultar o Anexo N.º4 – O Desenvolvimento dos Instrumentos Internos da Cognição em Psicopedagogia Perceptiva.

*materiais para a construção intelectual. A mente humana unifica esses dados, impõe unidade à multiplicidade, integra-os num todo e, dando-lhes significação, cria os "objectos". Nessa redução da multiplicidade sensível à unidade – verdadeira criação do espírito - consiste justamente a percepção.»<sup>52</sup>*

Mas e a Psicopedagogia Perceptiva? A que percepção nos referimos quando falamos de percepção? BOIS, define-a bem: *«Husserl interessa-se num primeiro tempo na percepção visual. Interrogo-me por outro lado sobre esta pré-eminência da visão na abordagem filosófica que nos faz esquecer que a nossa presença no mundo é, antes de mais, o nosso corpo sensível na sua globalidade. Husserl descobriria ainda, seguidamente a toda a percepção, englobando a percepção visual, a percepção corporal. Ao definirmos o corpo humano como ponto de emergência do movimento e da percepção, Merleau-Ponty, discípulo nesta área de Husserl, revela uma parte da minha reflexão: «É o corpo em movimento que percebe, é o corpo enquanto capaz de acção que é a base da percepção. É o organismo inteiro na sua estrutura e na sua matéria que se torna perceptivo.» Ou ainda: «Percepcionar é uma postura. Uma modificação da postura do indivíduo, treina uma mudança na sua percepção.»*

*Deste modo as vivências da consciência que nascem de toda a percepção estão necessariamente ligadas à motricidade do corpo.»<sup>53</sup>*

BOIS visita uma vez mais o conceito de percepção no seu livro “*Le moi renouvelé*”, onde integra a percepção como sendo um instrumento interno da cognição, no âmbito de explicitar, qual a nossa abordagem em relação à percepção: *«A nossa abordagem terapêutica privilegia a percepção ligada ao movimento, muito diferente da*

---

<sup>52</sup> MAGALHÃES-VILHENA, V. de (1977), *Pequeno Manual de Filosofia*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 5ª edição, página 73.

<sup>53</sup> BOIS, D. (2001), *Le sensible et le mouvement*, Paris, Éditions Point d'Appui, páginas 50 a 51.

*percepção ligada aos cinco sentidos bem conhecidos de todos: a vista, a audição, o odor, o paladar e o tacto. Estes servem essencialmente para recolher as informações do mundo exterior. Quanto ao movimento, este constitui um verdadeiro sexto sentido dedicado a perceber-se a si próprio, a existir-se no espaço. Em termos simples, poderíamos dizer que «quando me mexo, qualquer coisa em mim me diz que sou eu que me mexo e não outra pessoa.» Poderíamos quase imaginar que uma pessoa totalmente imóvel a todos os níveis do seu ser não se sentiria existir e não chegaria a saber, sem a ajuda da sua visão, qual a postura em que se encontrava.*

*Vemos bem que o movimento é um sentido completo. Mas ele é também uma acção de suporte dos outros sentidos: é porque nos mexemos desde o nosso nascimento e mesmo antes que a vista, a audição e o tacto podem adquirir o seu pleno desenvolvimento.*

*Maine de Biran, [...] já tinha pressentido na sua época, que a percepção não estava somente voltada para o exterior, mas também poderia voltar-se para a interioridade do ser. [...] Ora a nossa prática demonstra-nos que uma pessoa não treinada se percebe mal, pouco, ou não se percebe nada.»<sup>54</sup>*

A percepção adquire assim, para nós, um estatuto extremamente elevado, tanto mais que falamos de desenvolvimento sensorial, perceptivo-cognitivo e cognitivo comportamental. Falamos também de modificabilidade perceptivo-cognitiva, porque estes processos pressupõem uma relação específica, no que concerne num primeiro momento à percepção, e num segundo momento ao corpo, o corpo sensível.

---

<sup>54</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, páginas 88 a 89.

### **2.3.2. O Corpo Sensível**

Na nossa disciplina defendemos que o corpo é mediador, pois que é também através dele que a aprendizagem tem lugar. Não obstante, qual a sua função nesse lugar de mediador dos processos de aprendizagem? E se quisermos ser mais ousados, questionaremos como é que se processa a aprendizagem através da mediação do corpo?

Também nos podemos questionar acerca do procedimento do psicopedagogo perceptivo. Sabemos de antemão que ele também acarreta o papel de mediador, mas qual se pretende que seja o seu procedimento enquanto técnico de mediação perceptiva da aprendizagem?

Quando nos referimos à educação somática, falámos da importância do corpo enquanto mediador do processo de aprendizagem. O corpo tem um lugar no processo de aprendizagem e de aquisição do conhecimento, como é então possível que seja considerado nos dias de hoje como sendo um tabu?

Nos nossos dias, assistimos à abertura de um debate acerca do corpo, não por estar na moda, mas porque urge a necessidade de o encarar: não como um estranho, mas como um aliado, um parceiro; não como uma máquina, mas como sendo parte integrante de cada um de nós, e se ousarmos o suficiente, talvez possamos encarar o corpo enquanto sendo nós próprios. Deste modo, a reabilitação do lugar do corpo, bem como a educação somática na formação experiencial dos adultos e na sua relação à aprendizagem e ao conhecimento, parece-nos pertinente.

Em Psicopedagogia Perceptiva estamos longe da ideia de um «*corpo objecto*»



como o preconizava René DESCARTES<sup>55</sup>. Com efeito, na sua construção teórica, o corpo seria conhecido e reconhecido, apenas pelo modo representacional. Seria então uma espécie de corpo idealizado, ou um corpo enquanto imagem totalmente descolado do corpo-existência.

A cada um de nós correspondem a representação de três corpos: *a)* o corpo vivenciado; *b)* o corpo visto; *c)* o corpo “sabido” (a pessoa sabe que tem o corpo). Todavia, para as actuais circunstâncias, adoptaremos a perspectiva de um corpo que sou eu, de um eu que é o corpo, a perspectiva de um sujeito individual existente no seu corpo e através do seu corpo.

A postura tomada pela Psicopedagogia Perceptiva oferece ao corpo um lugar preponderante e tenta responder à seguinte questão colocada por BOIS: *«o que é o corpo da minha experiência, este corpo que eu chamo “meu” e que me pertence; que eu sinto no “interior” e não do “exterior”; este corpo com o qual eu ajo sem ter necessidade de me “representar”?»*<sup>56</sup>

Parece-nos evidente que a representação actual de corpo afasta-se da ideia preconizada pela Psicopedagogia Perceptiva, cujas raízes estão fundadas numa perspectiva fenomenológica. Uma vez que esta perspectiva do corpo fenomenológico está evidenciada, resta apenas tomar em consideração, a maneira através da qual o sujeito tem uma relação com o corpo-existência, para quem o corpo é ele próprio; ou seja, de que maneira ele age e interage com os outros, o mundo e as aprendizagens da sua própria vida.

---

<sup>55</sup> René DESCARTES (1596-1650), trabalhou como filósofo e matemático, embora o seu trabalho mais conhecido tenha sido realizado na área da Filosofia. É a razão pela qual, este autor é designado como o fundador da filosofia moderna.

<sup>56</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraídos entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa

Gostaríamos de referir que o conceito de «*corpo subjectivo*» definido por François MAINE DE BIRAN<sup>57</sup> é uma das especificidades da Psicopedagogia Perceptiva e, tendo em conta que esta disciplina se encontra submersa no campo teórico das Ciências da Educação, é de lamentar que qualquer referência a este conceito seja praticamente nula no que se refere ao campo teórico. O «*corpo subjectivo*» de MAINE DE BIRAN remete-nos para um outro nível corporal que jamais havia sido abordado até à sua época e que acabou por ser revisitado por autores como Michel HENRY<sup>58</sup> e Danis BOIS; autores estes que oferecem um novo semblante ao conceito, acrescentando-lhe novas características que se revelam preciosas para a compreensão da essência da Psicopedagogia Perceptiva.

HENRY afirmava que «*O nosso corpo é um corpo vivente e enquanto tal pertence a uma região ontológica que em virtude dos seus caracteres fenomenológicos [...] não se pode confundir com uma extensão, como a extensão cartesiana...*».<sup>59</sup> Contudo, a procura da subjectividade observada como um todo que, engloba também o corpo, tem como objectivo englobar também a dimensão da corporeidade humana e apresenta-se actualmente para o homem de hoje «*[...] como um mistério oculto, muitas vezes profanado pelo imediatismo das sensações e dos prazeres fáceis. Por outro lado assistimos a uma valorização do corpo acentuando a dimensão estética na arte, na moda, etc.*»<sup>60</sup>

Porém, se para HENRY a subjectividade não pode ser pensada sem o corpo, para BOIS, a subjectividade tem a mesma importância neste sentido, não podendo ser separada do corpo.

---

<sup>57</sup> François MAINE DE BIRAN (1766-1824), pensador e político francês. Propôs a concepção de que o Eu é uma potência activa desenvolvida através da experiência. Na sua filosofia, a vontade desempenha o papel de fonte originária da liberdade humana.

<sup>58</sup> Michel HENRY (1922-2002), filósofo francês que defende filosofia concreta, dando possibilidade de pensar o homem como um todo a partir de uma aprecepção imediata da sua interioridade.

<sup>59</sup> HENRY, M. (1985), *Philosophie et phénoménologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, 2ª Edição, página 5.

<sup>60</sup> Artigo de Etelvina NUNES, consultado a partir do site de Internet da Faculdade de Filosofia de Braga: <http://www.facfil.ucp.pt/ontologiaet.htm>.

No seu livro «*Le sensible et le mouvement*», Danis BOIS explica bem, numa breve retrospectiva histórica, a visão filosófica, a eterna questão entre o corpo e a alma, mas apenas destacaremos o que pensa sobre o corpo subjectivo: «*Diria simplesmente, quanto a mim que «lá onde me encontro, o meu corpo está, e lá onde ele está, eu estou.» Tudo de mim – o pensamento, os sentidos, o corpo matéria – é necessário à experiência da totalidade. Não falaremos aqui de revelação, mas de experiência.»*<sup>61</sup>

Seguindo uma linha *biraniana*, BOIS propõe então uma abordagem ontológica do corpo que é fundamental implementar nas Ciências da Educação, pese embora os primórdios da Psicopedagogia Perceptiva residam numa abordagem psicoterapêutica com uma vertente de terapia manual bastante enraizada.

### 2.3.2.1. O Corpo enquanto Mediador no Processo de Aprendizagem: qual o seu papel e como se processa a aprendizagem através da mediação do corpo?

Vimos que o corpo defendido pela Psicopedagogia Perceptiva é um «corpo subjectivo» retomando o conceito de MAINE DE BIRAN, um «corpo vivente» para visitar HENRY ou ainda um «corpo sensível» no conceito de BOIS.

Ao propor esta abordagem de índole, essencialmente, ontológica do corpo, BOIS defende o lugar do corpo enquanto mediador no processo de aprendizagem, uma vez que se trata do terreno de aprendizagem onde terá lugar a experiência.

Falamos, neste âmbito, de uma experiência extra-quotidiana e que terá como principal objectivo, fazer coincidir a vivência desta experiência de natureza corporal e a

---

<sup>61</sup> BOIS, D. (2001), «*Le sensible et le mouvement*», Paris, Éditions Point d'Appui, páginas 82 a 85.

reflexão dessa mesma experiência, no momento em que ela acontece. O modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, nasce deste questionamento, o de ser possível fazer coincidir a vivência da experiência extra-quotidiana e a reflexão.

A experiência extra-quotidiana deverá ser inédita e imediata; deverá ser vivenciada através da mediação de uma acção física (donde o intermédio do corpo), de natureza manual, gestual ou introspectiva que é suscitado fora dos nossos hábitos e que solicita a novidade. É então, através da novidade inédita, que vamos desconstruir as representações motoras e perceptivas, numa primeira fase, e posteriormente conceptuais.

#### 2.3.2.2. Procedimento do Psicopedagogo Perceptivo no Processo de Aprendizagem e Aquisição do Conhecimento

Tivemos a possibilidade de verificar que a experiência extra-quotidiana deve ser vivenciada através da mediação de uma acção física de natureza manual, gestual, introspectiva e / ou verbal, que constituem os programas de enriquecimento sensorial, perceptivo-cognitivo e cognitivo-comportamental.

Num primeiro momento, o papel do psicopedagogo perceptivo é, justamente, conduzir essas acções físicas de diferentes naturezas, no âmbito de poder realizar no indivíduo uma sintonização somato-psíquica.

Num momento seguinte, e uma vez que visamos acima de tudo introduzir no indivíduo uma noção de autonomia e independência, procuramos proporcionar-lhe todas

as estratégias necessárias para que possa conduzir por si próprio o seu processo de transformação.

É necessário salientar que a população que nos procura é muito vasta, no entanto, afirmamo-nos como um método terapêutico-pedagógico que visa não só tratar do alívio da dor e do sofrimento, mas também e, principalmente, dotar o indivíduo de utensílios que lhe sejam úteis no seu projecto de vida, enquanto factores de desenvolvimento das suas capacidades potenciais individuais rumo à transformação.

## ***2.4. Teorizando em torno do conceito de Cognitiva***

A noção de Cognitiva traz consigo duas noções de extrema importância que passaremos a desenvolver de seguida: a noção de modificabilidade cognitiva e estrutural e a noção de metacognição. O desenvolvimento destas noções favorecerá apenas para complementar a leitura compreensiva da actuação da Psicopedagogia Perceptiva, ao servir-se da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva como modelo de abordagem.

### ***2.4.1. A Modificabilidade Cognitiva e Estrutural***

Relevamos a importância da teoria desenvolvida por Reuven FEUERSTEIN, psicólogo romeno, aluno de Jean PIAGET e que a princípio tem a mesma linha de pensamento, porém, mais tarde *«vem a discordar do mestre, pois para PIAGET, os*

*factores determinantes do desenvolvimento são os cognitivos. FEUERSTEIN diz:* "...acrescentei que é impossível separar o factor cognitivo do factor emocional, afectivo. PIAGET não pensa na interacção do indivíduo com o mundo circundante. PIAGET não entendeu minhas teorias. De facto, a intenção, a subjectividade do mediador não foi reconhecida..."»<sup>62</sup>

FEUERSTEIN cria então a *Teoria da Modificabilidade Cognitiva* e Estrutural, a qual pondera o ser humano como aberto e adaptável à mudança, deste modo envolve a capacidade dos indivíduos se modificarem ao aprenderem, bem como possibilidade de utilizarem qualquer mudança que tenha ocorrido em futuros ajustamentos.

Para FEUERSTEIN a estrutura mental possui três características principais que passamos a enunciar, como partes integrantes dos seus postulados acerca da inteligência e das suas estruturas: a coesão forte entre o todo e as partes, onde «*a memória, que é uma das estruturas cognitivas de base, depende da atenção, que por sua vez condicionam a percepção e esta a compreensão, isto é, no acto mental inerente a qualquer aprendizagem, todas as funções se interligam e influenciam, o produto final resulta de uma multiplicidade de processos cognitivos dinamicamente interiorizados.*»<sup>63</sup>; por outro lado, FEUERSTEIN fala-nos da transformação que «*subtende a capacidade de a estrutura mental mudar a sua forma de funcionar numa variedade de condições, de modalidades de funcionamento e de domínios de conteúdo, transformação que o próprio indivíduo põe em prática através de operações mentais, tendendo a desenvolvê-las em novas situações.*»<sup>64</sup>; e finalmente, o autor refere

---

<sup>62</sup> Citação retirada do site: <http://www.clinicadebiofeedback.com.br/>.

<sup>63</sup> FONSECA, V. (1996) *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*, Lisboa, Editorial Notícias, 1ª Edição, página 51.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

características como a continuidade e autopertuação onde, «*a modificabilidade tende a instalar-se e a autopertuar-se pela vida fora, sugerindo que o indivíduo é modificável em toda a dimensão temporal da sua existência, mesmo tendo em atenção os períodos críticos de desenvolvimento.*»<sup>65</sup>

A evolução na aprendizagem segundo FEUERSTEIN, e a adaptação a uma cultura tecnológica tornam-se possíveis quando as disfunções cognitivas são abordadas por três processos. O quadro<sup>66</sup> e o esquema seguintes demonstram quais os processos criados pelo autor e de que forma funcionam na abordagem das disfunções cognitivas.

<b>Três Processos de Abordagem das Disfunções Cognitivas</b>	
<i>Processo de Avaliação</i> ã as disfunções cognitivas devem ser dinamicamente detectadas e identificadas através de um processo de avaliação dinâmica.	<i>Modelo de Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (MADIPA); ou Learning Potential Assessment Device (LPDA)</i>
<i>Processo de Intervenção</i> ã as disfunções cognitivas devem ser reorganizadas e optimizadas através de um programa.	<i>Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI); ou Instrumental Enrichment (IE).</i>
<i>Processo de Alteração</i> ã as disfunções cognitivas devem ser compensadas através da produção de estratégias.	Estratégias e alterações de enriquecimento envolventes.

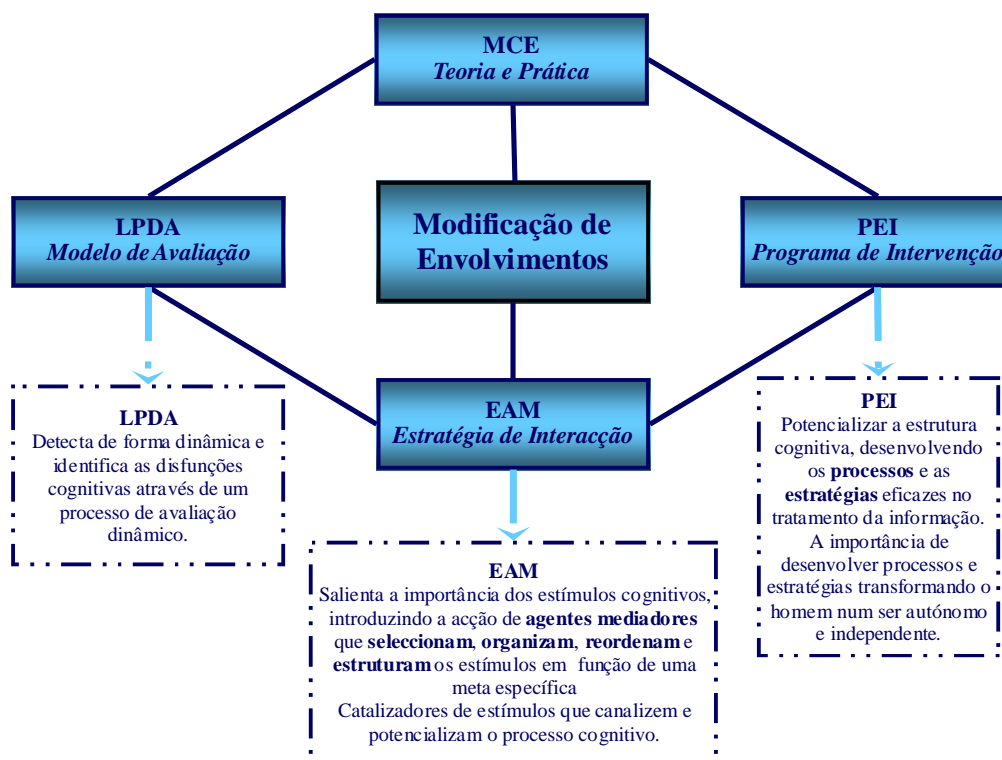
**Quadro 1** – Três Processos de Abordagem das Disfunções Cognitivas

---

<sup>65</sup> Ibidem.

<sup>66</sup> Quadro elaborado pela autora da presente investigação.

O esquema seguinte<sup>67</sup> dá-nos conta das ideias que este autor preconiza, bem como nos explica dois dos instrumentos que FEUERSTEIN desenvolveu, como objectivo de potencializar o desenvolvimento cognitivo e estrutural do indivíduo.



Esquema 3 – Adaptação do Esquema da Modificabilidade Cognitiva e Sistemas de Aplicação

#### 2.4.2. A Metacognição

Este processo pedagógico que preconiza o princípio «*aprender a aprender*» refere-se a um processo dinâmico que pressupõe uma evolutividade, um progresso do potencial de aprendizagem. Este conceito foi introduzido na Psicologia por John

<sup>67</sup> Adaptação do esquema extraído de FONSECA, V. (1996) *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*, Lisboa, Editorial Notícias, 1ª Edição, página 52 (adaptação do esquema elaborada pela autora da presente investigação).



FLAVELL na década de 1970 e traduzia um processo mental que conduzia a uma maior consciencialização das actividades cognitivas, análise e avaliação da actividade e regulação (adaptação em função da tomada de consciência).

A metacognição visa também «*dar instrumentos aos professores para que possam melhorar as suas práticas habituais*»<sup>68</sup>, mas um dos seus objectivos fundamentais é «*permitir que o sujeito se aproprie dos instrumentos psíquicos necessários à regulação reflectida das operações intelectuais.*»<sup>69</sup> Porém, é necessário estabelecer-se a diferença existente entre o processo metacognitivo e o processo cognitivo. Este último revela-se enquanto performance, uma espécie de capacidade de utilização dos instrumentos internos. Por outras palavras, a cognição é uma função que permite fazer uma aquisição dos conhecimentos, no sentido de servir de mediadora dos referidos conhecimentos.

Metacognição é então, o processo de pensar sobre o pensamento. John FLAVELL (1976), descreve este processo do seguinte modo: «*Metacognição refere-se a um conhecimento concernente o próprio processo cognitivo do indivíduo, ou algo relacionado com este processo, ou seja as propriedades de aprendizagem relevantes das informações ou dados.*»<sup>70</sup> O conceito de metacognição refere-se assim, a um processo dinâmico: como compreendemos; é um conceito que pressupõe uma evolutividade do potencial de aprendizagem, ou seja «*a consciência e o entendimento dos nossos próprios processos cognitivos.*»<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> GRANGEANT, M. (coord.) (1999), *A Metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*, Porto, Porto Editora, página 13.

<sup>69</sup> Ibidem.

<sup>70</sup> FLAVELL, J., (1976), *Metacognitive aspects of problem-solving*, In L., página 232.

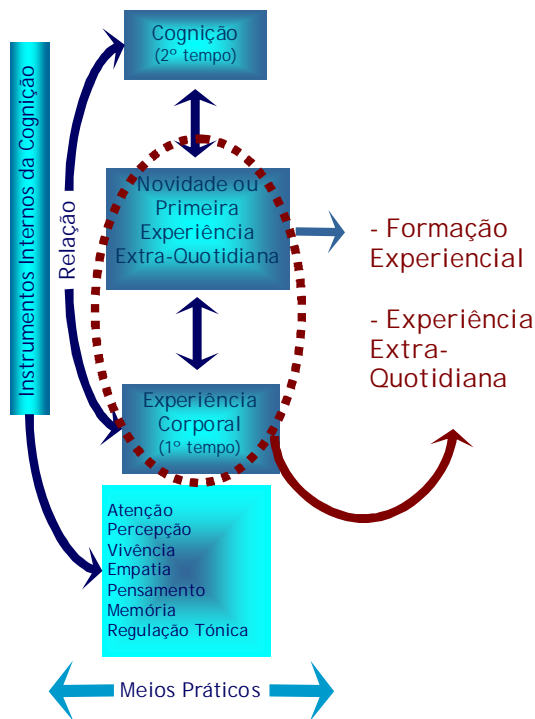
<sup>71</sup> FELDMAN, R., (2001), *Compreender a Psicologia*, Lisboa, McGraw-Hill, 5ª edição, página 428.

De forma a ilustrar categorizadamente, o conceito de metacognição apresenta, deste modo, 3 dimensões, as quais representam: um conhecimento de si e dos seus processos; uma função de regulação na qual a pessoa: *a)* analisa como procede, *b)* analisa a organização das suas estratégias pessoais, *c)* avalia a eficácia das suas estratégias, *d)* efectua uma regulação (tomada de decisão, ou não, de modificar as estratégias cognitivas mobilizadas); e uma consciencialização das actividades cognitivas através de: *a)* análise e avaliação destas actividades; *b)* regulação ou não, em função da tomada de consciência.

Para que serve, então a metacognição? *A priori* podemos discernir quatro objectivos na utilização da metacognição. A metacognição serve, para construir conhecimentos e competências com mais oportunidades de êxito e de transferibilidade, no sentido de aprender estratégias de resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a transferência, como também a auto-regulação. Deste modo, a pessoa torna-se mais autónoma na gestão das tarefas e nas aprendizagens (ser auto-regulado e saber fazer-se ajudar), no âmbito do desenvolvimento de uma motivação para aprender e para construir um auto conceito como pessoa que aprende.

Neste sentido, quais são os objectivos da Psicopedagogia Perceptiva quando empreende um trabalho sobre a metacognição no indivíduo? Em primeiro lugar, pretendemos que a pessoa aprenda a viver o corpo. Para tal esta pessoa deverá, em segundo lugar, aprender a avaliar as percepções, as sensações, os pensamentos que vêm do trabalho corporal. Em terceiro lugar, pretendemos que o indivíduo aprenda a perceber o seu próprio potencial de aprendizagem, ou seja, mudar a forma de observar as suas próprias capacidades. E finalmente, em quarto lugar, a pessoa deverá aprender a entrar em relação com os seus instrumentos internos da cognição.

## ***2.5. Teorizando em torno dos conceitos de Experiência Extra-Quotidiana e de Experiência Corporal***



**Esquema 4** – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Meios Práticos  
A Experiência Extra-Quotidiana, a Experiência Corporal e a Formação Experiencial

Referimos anteriormente que, no âmbito de resolver a dualidade emergente entre o corpo e as ideias, a primeira fase da abordagem da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva se traduzia na criação de condições, no sentido de tentar levar a pessoa a fazer uma experiência de si própria, pelo que a primeira etapa deste diagrama seria levar a pessoa a realizar uma experiência inabitual (extra-quotidiana) apelando, deste modo, à novidade primeira; o objectivo seria, numa segunda fase, podermos mobilizar a sua cognição, transformando a sua experiência inabitual, numa experiência formadora, com o objectivo de que a pessoa possa aprender não somente da sua experiência, mas também do significado que dela extraiu.

Assim, torna-se necessário abordarmos temas como a experiência extra-quotidiana, e a formação experiencial, para que possamos clarificar a primeira etapa do diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.

### **2.5.1. A Experiência Extra-Quotidiana**

O quadro de experiência extra-quotidiana deverá ser inédito e imediato, deve também ser vivenciado através da mediação de uma acção física (relação de ajuda manual, gestual ou introspectiva), como pudemos verificar anteriormente.

A experiência extra-quotidiana é assim nomeada, em jeito de antítese à noção de experiência quotidiana, habitualmente interrogada em psicoterapia, nomeadamente na terapia centrada no cliente proposta por Carl ROGERS.

Deste modo, uma situação extra-quotidiana implica, desde logo, que ocorra em condições não habituais de uma experiência. Por exemplo, no que diz respeito à experiência do movimento gestual, a experiência usual é a de um movimento rápido (a velocidade habitual de execução), com o objectivo a atingir, um resultado a obter, e pouca consciência do que se passa no decorrer do gesto, entre o início e o fim do trajecto. A acção do movimento gestual vai permitir experimentar o movimento noutras condições: lentamente, de maneira relaxada, tomando em consideração, de forma consciente, a componente linear do gesto.

Vemos desde logo, que as condições extra-quotidianas servem para produzir percepções inéditas. São estas situações inovadoras que originam o espanto, que fazem com que a experiência interna possa tornar-se uma motivação em si, faz também com que um interesse se projecte, por parte da pessoa, para os aspectos dela mesma e da sua experiência que ela não conhecia até então.

Estas percepções, como pudemos verificar, não são acessíveis pela percepção que utilizamos no dia-a-dia (a percepção naturalista); elas requerem, para serem

apreendidas, uma atenção e uma intenção particulares. Nomeadamente, as condições de recepção de informação ocorrem na esfera da imediatez, ou seja, sob um modo pré-reflexivo, simultaneamente presente e característico por possuir uma grande acuidade atencional, pelo canal sensorial do sensível. Não é somente a informação que é extraída, mas também os efeitos na esfera da vivência corporal interna. É deste modo de percepção extra-quotidiano que advém um “sentir significante”, um sentir que aporta um sentido.

Por estas razões, a experiência pede um esforço: aquele esforço de se extrair do seu quotidiano, ou seja dos seus hábitos, dos seus modos repetitivos, das suas caricaturas, das suas facilidades de comportamentos...

O esforço de ir momentaneamente para um lugar de si, ao abrigo de tudo; o esforço de aceitar, para progredir, de se oferecer tempos, onde abandonamos o olhar sobre a nossa própria problemática presente, sobre a nossa vida do momento.

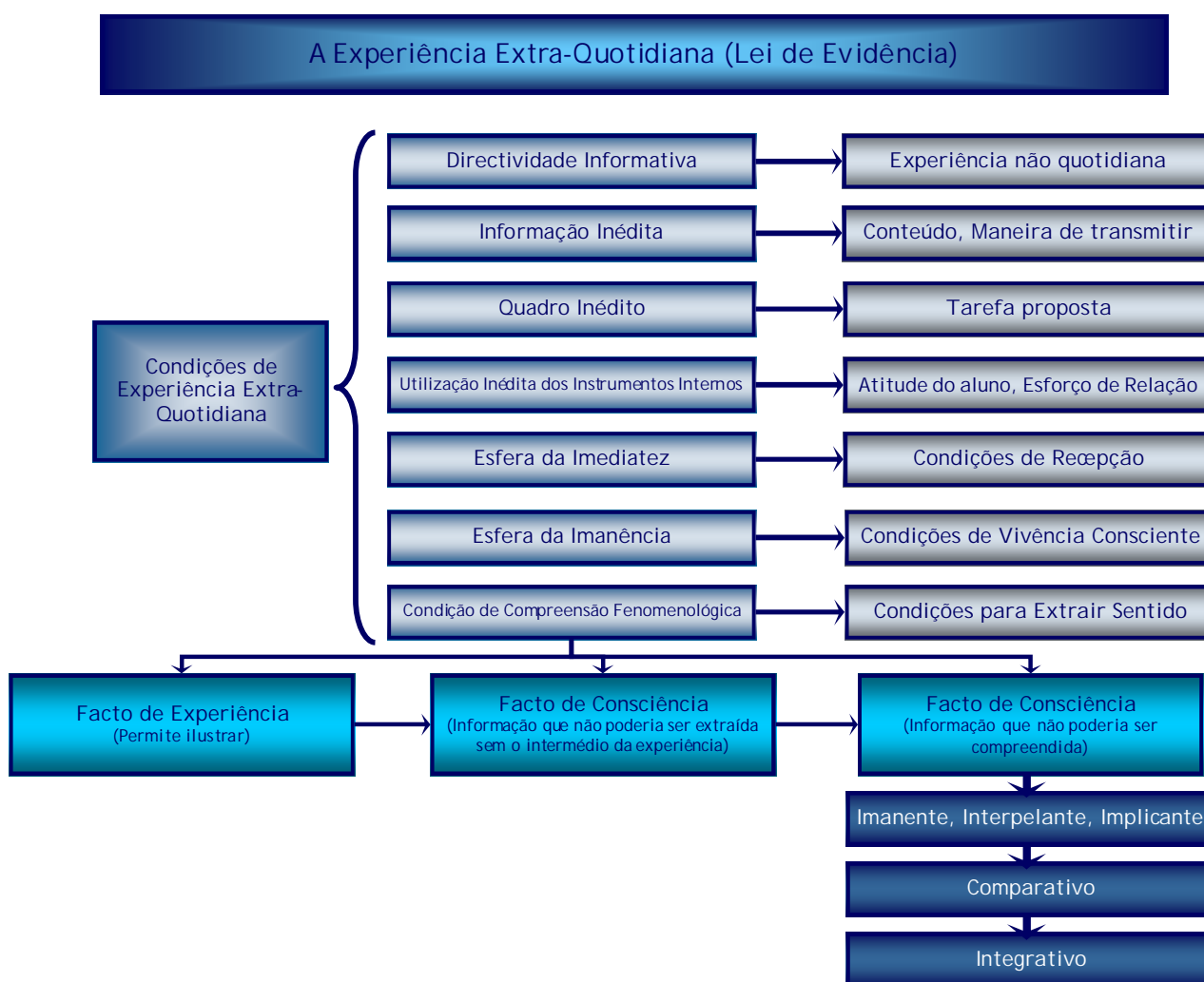
Este esforço que, ele próprio é inédito, necessita que a pessoa que aprende esteja de acordo para conduzir esta experiência, a partir do momento que nós lhe tenhamos proposto explicitamente, numa linguagem simples e clara, uma espécie de contrato com a pessoa neste sentido.

Nesta condição, tudo se torna possível. De tal forma que, ao mesmo tempo, a experiência extra-quotidiana permite sair do seu quotidiano, e expressa um quadro concebido para isto: é quase suficiente prestar-se à experiência para que a novidade surja e transcenda os limites dos hábitos.

O nosso diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva mostra duas vias de entrada ao nível da “novidade primeira”: a primeira aplica-se ao nível da experiência

corporal, que nós acabámos de detalhar. A segunda aplica-se à *cognição*: é igualmente através de um modo de reflexão nova que é solicitada a mudança de representações. O mais difícil é acompanhar a pessoa a recolher os dados internos e a desenvolver as suas competências para extrair factos de consciência que jorrem da esfera da imediatez.

O esquema seguinte<sup>72</sup> pretende ilustrar as condições, as quais o psicopedagogo perceptivo tem de assegurar, para que a experiência extra-quotidiana decorra.



**Esquema 5** – A Lei de Evidência da Experiência Extra-Quotidiana (BOIS, 2005)

<sup>72</sup> BOIS, D. (2005), *Corps sensible et transformation des représentations - propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, Tesina de Doutoramento em Didácticas e Organização das Instituições Educativas, Universidade de Sevilha, página 123.

### 2.5.1.1. Breve Explicação do Esquema acerca da Lei de Evidência da Experiência Extra-Quotidiana

Para que a experiência extra-quotidiana possa advir, o pedagogo terá de se certificar que certas condições estão satisfeitas. Assim falamos de condições determinantes para a realização da experiência extra-quotidiana; condições tais como a directividade informativa e a informação inédita. Trata-se aqui, de forma muito geral, de fornecer uma informação (inédita, quer no seu conteúdo, quer na sua transmissão) à pessoa, no sentido de a ‘prevenir’ para o que poderá acontecer durante da sua experiência, ou então para despertar a consciência da pessoa, no sentido de vivenciar certos fenómenos durante a experiência (que será um quadro inédito para a pessoa), uma tarefa que deverá ser inabitual.

Para que esta experiência seja realmente uma novidade no quotidiano da pessoa, o pedagogo deverá estimular a utilização inédita dos instrumentos internos da cognição da pessoa, o que solicitará a postura desta, tornando-a aos poucos mais activa no seu processo. De salientar, o carácter imediato da vivência desta experiência, ela é vivenciada na imediatez (num presente que cria as condições necessárias, para a eficaz recepção e acolhimento da pessoa, solicitando que esta pouse a sua atenção e descreva tudo o que está a vivenciar, no momento exacto em que está a vivenciar).

Através desta experiência, a pessoa tem uma sensação corporal imanente (imanência), sobre a qual vai ser desencadeado o processo de construtivismo (PIAGET), que conseqüentemente, evidenciará uma «motivação imanente», que coloca em relação o sentir e o pensamento; *a posteriori*, far-se-á uma transferência para as acções da vida quotidiana, graças às mudanças de perspectiva que nascem da experiência corporal.

### **2.5.2. A Formação Experiencial**

A noção de *formação experiencial dos adultos* é um tema relativamente pouco desenvolvido em ciências da educação sobretudo, ao nível da União Europeia.

Neste âmbito, em Psicopedagogia Perceptiva questionamos *o que é uma experiência formadora?* Nós propomos desenvolver as diferentes modalidades de experiência a partir vários estudos realizados.

O conceito de experiência formadora, enquanto recurso motivacional na aprendizagem em geral e na dinâmica das aprendizagens de vida, é um tema cujas perspectivas estão por aprofundar e que nem sempre está em conformidade com a dimensão positivista, actualmente tão cultivada em ciências da educação.

Porém o que é *experiência*? O conceito de experiência num dicionário de língua portuguesa refere-se ao seguinte: «*acto ou efeito de experimentar, quer esta palavra se entenda como conhecimento imediato de uma realidade dada (observação, adj. experiencial), quer como conhecimento de uma realidade provocada, no propósito de saber algo, particularmente o valor de uma hipótese científica (experimentação, adj. experimental); observação; prova; ensaio; tentativa; conhecimento obtido pela prática. (Lat. experientia).*»<sup>73</sup>

A definição do conceito de experiência serve-se necessariamente da filosofia, onde se desenvolveram algumas teorias, todas elas bastante interessantes e que na prática contribuíram para o desenvolvimento paulatino do conceito de experiência.

Para a filosofia existem, dentro do conceito de experiência, pelo menos duas possibilidades de definição:

---

<sup>73</sup> AAVV, (1982), *Dicionários "Editora" – Dicionário de Língua Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 5ª edição, página 618.



- «A experiência como confirmação, ou possibilidade de confirmação empírica (e muitas vezes sensível) de dados.»<sup>74</sup>
- «A experiência como facto de viver algo dado anteriormente a qualquer reflexão ou predicação.»<sup>75</sup>

Na filosofia platónica, a experiência não era necessária, no sentido em que este filósofo nos falava de «metempsicose». Para PLATÃO<sup>76</sup>, as experiências turvam a clareza da alma, só uma disciplina que fizesse um uso verdadeiro da razão, poderia encontrar na essência pura da alma, o seu conhecimento já adquirido anteriormente, numa outra vida. No fundo e simplificando, PLATÃO fala-nos do que nos dias de hoje chamamos de reencarnação. Na prática, para PLATÃO, a distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível equivalia, em parte, à distinção entre a experiência e a razão; a experiência aparece como conhecimento daquilo que muda, era encarada como sendo uma opinião e não como um conhecimento válido.

ARISTÓTELES dizia que o facto de termos sido nós mesmos a observar e a raciocinar traduz a essência da experiência, destacando, neste contexto, a importância da experiência prática. Para ele, a experiência é pois a apreensão do singular, sem a qual não haveria hipóteses de construir a ciência.

Na época moderna sobressai Francis BACON<sup>77</sup>, pela sua insistência em afirmar que a experiência é não só o ponto de partida do conhecimento, mas também o fundamento último do conhecimento.

---

<sup>74</sup> MORA, J. F. (1974), *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, páginas 145 a 147.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

<sup>76</sup> PLATÃO (427-347 a.C.), filósofo grego, foi discípulo de Sócrates, mestre de Aristóteles e fundador da Academia, a famosa escola de filosofia. Redigiu diálogos filosóficos acerca dos mais diversos temas, nomeadamente, a metafísica, a ética e a política.

<sup>77</sup> Francis BACON (1561-1626) político, filósofo e ensaísta inglês. Os seus trabalhos incluem discussões em torno do método científico em que redefine as tarefas da ciência natural, entendendo-as como forma de descoberta empírica e como forma de aumentar o poder humano sobre a natureza.

A noção de experiência desempenha um papel fundamental na teoria kantiana relativa ao conhecimento. Immanuel KANT<sup>78</sup> admite, com os empiristas, que a experiência é o ponto de partida do conhecimento. Porém, isto quer apenas dizer que o conhecimento começa com a experiência, não procede dela. A experiência não aparece como a área, dentro da qual se torna possível o conhecimento. Segundo KANT, não é possível conhecer nada que não esteja dentro da “experiência possível”. No seu trabalho acerca d’*A Crítica da Razão Pura* tem precisamente como objecto examinar as condições da possibilidade da experiência, que são idênticas às condições da possibilidade dos objectos da experiência.

Para Georg HEGEL<sup>79</sup>, a experiência é o modo como o ser aparece enquanto surge na consciência e se constitui no meio desta. A noção de experiência não é, pois, “subjectiva” nem “objectiva”, trata-se da experiência absoluta.

Ao empirismo, cuja fórmula característica é «*nada está na inteligência que não tenha estado primeiro nos sentidos*»<sup>80</sup>, Gottfried LEIBNIZ<sup>81</sup> acrescenta «*a não ser a própria inteligência*»<sup>82</sup>, pelo que este autor se insere no racionalismo. LEIBNIZ não nega a importância do papel dos sentidos na aquisição do conhecimento, mas acentua a necessidade de noções e princípios *a priori*, como condição de inteligibilidade das aquisições sensoriais. Este autor opõe-se, veementemente, ao empirismo de John LOCKE<sup>83</sup> que defendia a doutrina da tábua rasa [o espírito seria como uma tábua rasa em que se vão inscrevendo sucessivamente, os dados da experiência, sendo que esta

---

<sup>78</sup> Immanuel KANT (1724-1804), filósofo alemão que acreditava que o conhecimento não é um mero agregado de impressões dos sentidos, mas depende do aparelho conceptual do entendimento humano; este aparelho também não deriva da experiência.

<sup>79</sup> Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770-1831), filósofo alemão que concebeu a mente e a natureza como duas abstrações de um todo indivisível, o Espírito. O seu sistema, que constitui um dos modelos do idealismo, descreve a emergência do Espírito a partir do estudo lógico de conceitos e do processo de desenvolvimento da história do mundo.

<sup>80</sup> Ibidem.

<sup>81</sup> Gottfried Wilhelm LEIBNIZ (1646-1716), filósofo, matemático e diplomata alemão. Desenvolveu, paralelamente ao cientista inglês Isaac Newton, o ramo da matemática conhecido como cálculo infinitesimal.

<sup>82</sup> Ibidem.

<sup>83</sup> John LOCKE (1632-1704), filósofo inglês que sustentou que a experiência constituía a única fonte de conhecimento (*empirismo*), concluindo dessa prioridade da experiência que «*as ideias que temos das coisas não podem anteceder o conhecimento que delas possuímos*».

poderia ser externa ou interna, existem, segundo o autor, dois modos de a captar: a *sensação* (fonte de experiência externa) e a *reflexão* (fonte de experiência interna), de onde proviriam as ideias].

Quanto à fenomenologia, podemos afirmar que esta defende que no interior do sensível da matéria do corpo (*'chair'*), existe uma matéria universal que não são ideias, é um sentir, um fenómeno que vem das entranhas da matéria corporal. A fenomenologia, defende também um conhecimento irreflectido que, vem da razão e que está na matéria sensível.

Falamos então na fenomenologia, de uma consciência irreflectida que não provém da razão. Maurice MERLEAU-PONTY<sup>84</sup> evidencia a experiência: para ele, urgia criar uma filosofia completa próxima da experiência, no entanto, esta não deveria limitar-se ao empirismo.

Afirmamos juntamente com Pierre VERMERSCH<sup>85</sup> que *«fazer uma experiência não significa compreendê-la.»*<sup>86</sup>; com efeito, fazer uma experiência não significa compreendê-la e, para além disso, compreender o que resulta da experiência não é, por si só, uma garantia de transformação. Na prática é sobre isto que assenta o texto de Marie-Christine JOSSO<sup>87</sup>, no facto de não bastar acedermos à vivência da experiência; esta adquire o estatuto de experiência formadora mediante certas condições.

A experiência é formadora quando ocorre um “acidente”, algo de completamente inusitado que nos apanha de surpresa, é irreversível, irredutível e

---

<sup>84</sup> Maurice MERLEAU-PONTY (1908-1961), um filósofo francês que mais contribuiu para o desenvolvimento da fenomenologia após Edmund HUSSERL, argumentando que a percepção se interliga com a consciência corporal e com a linguagem.

<sup>85</sup> Pierre VERMERSCH (n. 1944-), psicólogo doutorado do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), cujo trabalho se incide prioritariamente sobre a fenomenologia e sobre a entrevista de explicitação, em psicoterapia e psicologia cognitiva.

<sup>86</sup> Pierre VERMERSCH na conferência realizada na UML, no âmbito do Fórum: “Movimento, Percepção, Acção, Relação”, em Setembro de 2002.

<sup>87</sup> Marie-Christine JOSSO (n. 1945-), esta professora de nacionalidades francesa e suíça, socióloga e antropóloga de formação de base, e doutorada em Ciências da Educação, trabalha com adultos no campo da formação experiencial na Universidade de Genebra.

imprevisível. Por outro lado, quando fazemos uma *epoché*, conceito introduzido por Edmund HUSSERL<sup>88</sup> que preconizava colocar tudo em suspensão: valores e crenças, sentimentos e afectos, conceitos, etc. Se colocarmos em causa, ou seja, seguidamente à vivência da experiência temos de nos questionar acerca do que se passou e de como o que se passou vai influir na nossa maneira de perspectivar as coisas e o mundo. E, finalmente, se integrarmos a vivência e o sentido que retirámos dessa mesma vivência nos nossos conhecimentos, substituindo-os, por vezes.

#### 2.5.2.1. *A Experiência enquanto instrumento de Aprendizagem*

O que é uma experiência formadora? Tal como já referimos, a experiência formadora enquanto recurso motivacional na aprendizagem em geral e na dinâmica das aprendizagens de vida é um tema cujas perspectivas estão por aprofundar e que nem sempre está em conformidade com a dimensão positivista, actualmente tão cultivada em ciências da educação. Não estaremos nós aqui, numa transição paradigmática...? É certo que os seres humanos *«tendem a viver num mundo de certezas, sem dúvidas, com percepções padronizadas: as nossas convicções provam-nos que as coisas são como nós as vemos e que não existe alternativa quanto ao que sentimos como sendo verdadeiro. Esta é a nossa situação diária, a nossa condição cultural, a nossa maneira comum ser sermos humanos.»*<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Edmund Gustav Albrecht HUSSERL (1859-1938), filósofo alemão, considerado o fundador da fenomenologia, o estudo dos estados mentais tal como conscientemente experienciados.

<sup>89</sup> VARELA, F., MATURANA, H., (1992), *The tree of knowledge – the biological roots of human understanding*, Boston (USA), Shambala editions, página 18.

Em Psicopedagogia Perceptiva, tentamos reabilitar o sentido da experiência, enquanto processo de aquisição do saber: tentaremos passar da noção do «*saber fazer*» a uma noção de «*saber ser*» que implica também ela de uma aprendizagem. É também um facto que «*Todo o fazer traduz-se em saber, e todo o saber traduz-se em fazer.*»<sup>90</sup>, mas formar-se através da experiência necessita de um retorno reflexivo sobre si mesmo que permita uma construção do sentido a partir da dinâmica das vivências e dos actos. Ela implica as diferentes dimensões da pessoa humana e as suas interacções com o meio: «*Quando falamos aqui de acção e experiência, queremos dizer algo diferente do que ocorre apenas na relação com o mundo circundante do indivíduo, num nível puramente 'físico'. Esta esfera da actividade humana aplica-se a todas as dimensões da nossa vida quotidiana.*»<sup>91</sup>

Deste modo, a Psicopedagogia Perceptiva debate aprofundadamente esta questão do papel da experiência; e se para Gaston BACHELARD<sup>92</sup> a experiência não oferecia nenhum saber científico, para Edgar MORIN<sup>93</sup> ela está no coração do processo do conhecimento e, sobretudo, de reconhecimento de si mesmo, chegando mesmo a afirmar: «*como não acreditar na experiência, no sentido em que ela confronta, faz interagir a vida com as ideias que tínhamos sobre ela antes de qualquer reflexão?*»<sup>94</sup>

Francisco VARELA<sup>95</sup> vai neste sentido quando coloca em questão a capacidade espontânea do indivíduo para entrar em relação com a sua experiência: «*A capacidade de um indivíduo explorar a sua experiência não é inata, não é espontânea. É um*

---

<sup>90</sup> Ibidem, página 26.

<sup>91</sup> Ibidem.

<sup>92</sup> Gaston BACHELARD (1884-1962), filósofo e cientista francês preconizou a interacção criativa entre a razão e a experiência. Opôs-se ao cartesianismo e ao positivismo ao dizer que a ciência não era originada em princípios básicos comprovados pela observação nem directamente na experiência.

<sup>93</sup> Edgar MORIN (n. 1921-), sociólogo, filósofo, historiador, é director de pesquisas do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), em Paris, e presidente da Association pour la Pensée Complexe, também sediada em Paris.

<sup>94</sup> MORIN, E., (1981), *Pour Sortir du XX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Point Seuil.

<sup>95</sup> Francisco J. VARELA (1946-2001), nasceu no Chile e foi professor na Fondation de France das disciplinas de Ciências Cognitivas e de Epistemologia na École Polytechnique e do Institute de Neurosciences de Paris.

*verdadeiro ‘emprego’ que requisita um treino, uma aprendizagem. Espantosamente não é oferecido aos seres humanos a capacidade de serem espontaneamente especialistas da sua própria experiência.»<sup>96</sup>*

Este autor chileno vai ao encontro daquilo que as investigações de Danis BOIS propunham no final dos anos 90, que nos convidam a encarar uma nova visão teórica e metodológica, para questionar o lugar do corpo no processo de transformação cognitiva. Ainda segundo VARELA a cognição é, (relembramos novamente o seu argumento «*Todo o fazer traduz-se em saber, e todo o saber traduz-se em fazer.*»<sup>97</sup>) um mundo incarnado: «*Pela palavra incarnada, queremos sublinhar dois pontos: em primeiro lugar que a cognição depende de tipos de experiências que principiam do facto de se ter um corpo dotado de diversas capacidades sensório-motoras; em segundo lugar, estas capacidades individuais sensório-motoras inscrevem-se, elas próprias, num contexto biológico, psicológico e cultural mais amplo.*»<sup>98</sup>

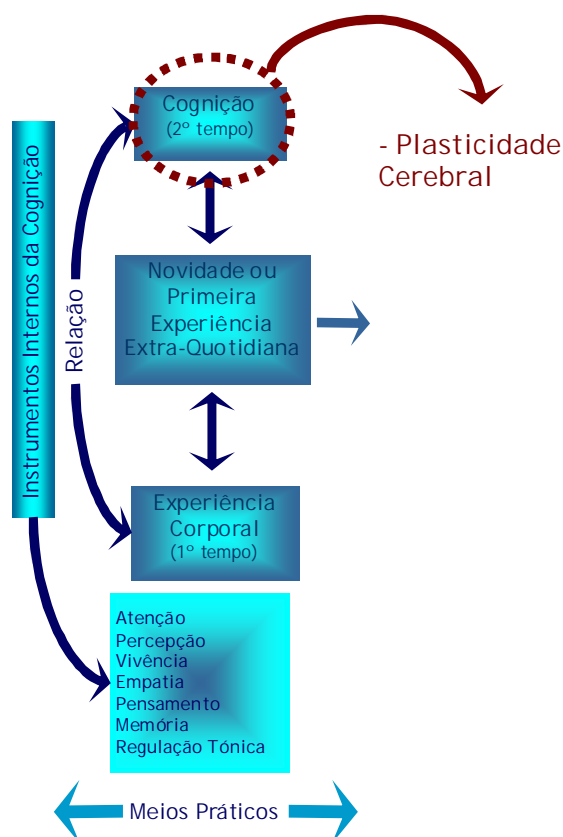
---

<sup>96</sup> VARELA, citado por LEÃO, (2002), *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performer, méthode d'entraînement à travers la méthode Danis Bois*, Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII.

<sup>97</sup> VARELA, F., MATURANA, H., (1992), *The tree of knowledge – the biological roots of human understanding*, Boston (USA), Shambala Editions, página 26.

<sup>98</sup> VARELA, F., THOMSON, E., ROSCH, E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Le Seuil, página 236.

## 2.6. Teorizando em torno dos conceitos de Cognição e de Plasticidade Cerebral



*Esquema 6* – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Meios Práticos A Cognição e a Plasticidade Cerebral

Tentaremos, nesta segunda etapa, demonstrar a ligação existente entre o acto cognitivo e o processo de Plasticidade Cerebral. Devemos, a este propósito, referir que a nossa abordagem acerca da temática da plasticidade cerebral<sup>99</sup> irá apenas incidir-se na sua relação com o conceito de cognição, pelo que não iremos fazer uma incursão acerca dos ângulos biofisiológicos deste processo, até porque fazê-lo não faz parte das atribuições teóricas que escolhemos para esta investigação; as restantes informações estarão, portanto, num anexo.

<sup>99</sup> Para informações mais precisas sobre a Plasticidade Cerebral, ver o Anexo N.º5 - *A Plasticidade Cerebral, Alguns Aspectos Funcionais do Cérebro*.

### **2.6.1. A Plasticidade Cerebral**

*«O sistema nervoso detecta estímulos externos e internos, tanto físicos quanto químicos, e desencadeia as respostas musculares e glandulares. Assim, é responsável pela integração do organismo com o seu meio ambiente.*

*Ele é formado, basicamente, por células nervosas, que se inter-conectam de forma específica e precisa, formando os chamados circuitos neurais. Através desses circuitos, o organismo é capaz de produzir respostas estereotipadas que constituem os comportamentos fixos e invariantes (por exemplo, os reflexos), ou então, produzir comportamentos variáveis em maior ou menor grau.*

*Todo ser vivo dotado de um sistema nervoso é capaz de modificar o seu comportamento em função de experiências passadas. Essa modificação comportamental é chamada de aprendizado, e ocorre no sistema nervoso através da propriedade chamada plasticidade cerebral.»<sup>100</sup>*

O facto de uma estrutura ser plástica, estabelece, *a priori*, uma eventualidade desta mesma estrutura poder ser modificada, adaptável a novas morfologias, bem como adopta ainda a definição de funcionalidade e até de capacidade de transformação.

O conceito de Plasticidade Cerebral é então, grosso modo, aplicável às situações em que determinadas estruturas cerebrais se modificam de forma adaptativa, às exigências do desempenho, seja ele de natureza cognitiva, motora, visual ou até mesmo auditiva, encarando a inteligência como uma capacidade dinâmica ao longo da vida.

Este conceito abrange, portanto, a capacidade de estabelecimento de novas conexões sinápticas (entre células cerebrais, neurónios) e no decurso dos últimos vinte

---

<sup>100</sup> TAFNER, M. A., no artigo *Redes Neurais Artificiais: Aprendizado e Plasticidade*, Revista "Cérebro & Mente" 2 (5), Março/Maio 1998; Copyright 1998 da Universidade Estadual de Campinas (Brasil); uma realização do Núcleo de Informática Biomédica.



anos, numerosos estudos realizados, demonstraram que é a própria actividade cerebral que actua directamente sobre o desenvolvimento das sinapses e que os potenciais de acção são necessários a esse desenvolvimento. Abrange também a reactivação de certas zonas “adormecidas” através de um processo de estimulação activa, bem como a mudança de função por parte de algumas células devido a factores como a degenerescência ou as lesões.

Todavia, estas investigações colocam em evidência um duplo fenómeno: por um lado, a Plasticidade Cerebral não é indefinida (quando um certo número de ajustamentos estão terminados, as vias neuronais perdem qualquer capacidade de se modificar); por outro lado, em certas partes do cérebro é essencial, em contrapartida, que se mantenha uma plasticidade permanente, porque se tratam de circuitos neuronais que permitem a aprendizagem e asseguram ao cérebro, o armazenamento contínuo de novos conhecimentos.

Todos os estudos realizados reforçaram a hipótese avançada por Donald HEBB<sup>101</sup>, a da existência de um mecanismo através do qual a actividade neuronal iria exercer uma influência sobre as conexões sinápticas, sendo que, quando um neurónio estimula fortemente, ou de maneira regular, um outro neurónio, as modificações desta forma induzidas no metabolismo ou na estrutura das duas células iriam, reforçar a conexão entre elas.

---

<sup>101</sup> Donald HEBB (1904-1985), eminente psicólogo, destacou-se principalmente na área da Neuropsicologia, ao revelar funções dos neurónios que contribuíam para a aprendizagem.

### 2.6.1.1. O Processo de Plasticidade Cerebral e suas Partes Constituintes

Tomando em consideração a complexidade do processo de plasticidade cerebral e para que se possa proceder a uma explicação mais categorizada optámos por dividir este tão complexo processo nas duas partes distintas que o constituem e que acabam por ser consequência uma da outra: a parte da *Plasticidade Cerebral Fisiológica* e a parte da *Plasticidade Cerebral Cognitiva*.

#### *Plasticidade Cerebral Fisiológica*

Quando mencionamos a *Plasticidade Cerebral Fisiológica* referimo-nos às partes anatómica e fisiológica do processo de Plasticidade Cerebral, neste âmbito falamos essencialmente de: novas conexões neuronais perante processos de aprendizagem; reactivação de zonas dormentes devido a estimulação activa; células que mudam de função (devido a eventuais degenerescências e / ou lesões).

É certo afirmar que só existe Plasticidade Cerebral quando ocorre aprendizagem, contudo, a *função vicariante do cérebro* (na qual, as áreas vizinhas da zona lesionada entram em acção podendo vir a substituí-las) também faz parte do processo. É a razão pela qual podemos afirmar que este tipo de Plasticidade Cerebral tem como principal função assegurar e conservar a integridade do funcionamento cerebral.

#### *Plasticidade Cerebral Cognitiva*

O processo de Plasticidade Cerebral é colocado em evidência numa época em que se afirmava que as células cerebrais pereceriam ao longo da vida e no decorrer da

idade. Nesta altura, Reuven FEUERSTEIN tentava provar, através da Teoria da Modificabilidade Cognitiva e Estrutural, que a inteligência era uma capacidade dinâmica e, através da descoberta que não só as células cerebrais não perecem (apesar de serem susceptíveis de se deteriorarem), como também são capazes, ao longo da sua vida de estabelecer novas conexões entre si, veio trazer um novo semblante a todo o processo.

É verdadeiro afirmar que este tipo de Plasticidade Cerebral tem como principais funções, para além de assegurar e conservar a integridade do funcionamento cerebral, transformando a inteligência numa capacidade dinâmica, passível de engrandecimento, enriquecendo desta maneira a vida cognitiva da pessoa.

### ***2.6.2. A Plasticidade Cerebral e a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva***

Uma compreensão mais aberta da dimensão corporal, enquanto recurso de motivação e conhecimento envia-nos, de certa maneira, à biologia da educação.

Muitas vezes se realçou a importância para o educador de adquirir certas bases de conhecimento em biologia e em fisiologia. Gaston MIALARET<sup>102</sup> vai nesse sentido quando afirma que existem condições biofisiológicas imanes a todo o acto educativo «*existem condições fisiológicas para a memória, para a atenção e para a assimilação dos conhecimentos...*»<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Gaston MIALARET (n. 1918-), eminente pedagogo francês, é actualmente professor honorário da Universidade de Caen Basse Normandie.

<sup>103</sup> MIALARET, G. (1989), *Pédagogie générale*, Paris, PUF, coll. Que sais-je?, página 35.

Já em 1920 se afirmava que a «*pédagogie est une branche de la biologie.*»<sup>104</sup> A Psicopedagogia Perceptiva não adere totalmente a esta perspectiva; com efeito, não é somente a biologia que é percebida como uma nova “panaceia” por parte dos educadores, porém não podemos negar a sua vasta contribuição, como afirma MIALARET «[...] *que existem condições biofisiológicas em todos os actos educativos. Existem condições fisiológicas inerentes à memória, à atenção, à assimilação dos conhecimentos.*»<sup>105</sup>

A dimensão biofisiológica está bastante presente na abordagem da Psicopedagogia Perceptiva. É através da solicitação dos instrumentos internos da cognição que, são relançados os processos cognitivos. Mais precisamente, é através da relação que a pessoa estabelece com os instrumentos internos da cognição que permitem desenvolver a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.

Neste sentido, surge um questionamento: será que a exploração dos instrumentos internos é compatível com uma aprendizagem que assenta as suas bases sobre o corpo?

Alan PROCHIANTZ<sup>106</sup> introduz o conceito de «*construção do cérebro*»<sup>107</sup> para descrever a relação dinâmica entre o cérebro e o corpo. Deste modo, o corpo vivo é o lugar da plasticidade devido à sua sensibilidade que treina uma reorganização funcional cognitiva: «*O corpo renova-se sem cessar e estabelecendo uma relação com um grau de interactividade. Proposta a partir do corpo vivenciado para tomar em consideração a cognição [...] o espírito é, não obstante, habitado pelo corpo que o produz.*»<sup>108</sup>, com efeito o ser a educar é um ser vivo, corporal e a sua constituição, bem como as suas aptidões biológicas têm uma repercussão sobre as suas capacidades de ser educado.

---

<sup>104</sup> BRUNET citado por MORIN, L., (1996), *Philosophie de l'éducation - la formation fondamentale*, Paris, De Boeck, página 214.

<sup>105</sup> *Ibidem*.

<sup>106</sup> Alan PROCHIANTZ (n. 1948-), membro associado da Académie des Sciences, do Institut de France, este cientista é bastante conhecido num mundo actual da Biologia Integrativa.

<sup>107</sup> PROCHIANTZ, A. (1989), *La construction du cerveau*, Paris, Hachette, página 12.

<sup>108</sup> ANDRIEU, B. (1999), *Matière pensante*, Paris, Vrin, página 149.

O neurologista António DAMÁSIO aparece aqui, novamente, para nos explicar como tudo isto se processa: *«não é apenas no fim da vida que somos perecíveis. A maior parte de nós perece ao longo da vida, e é imediatamente substituído por outras peças perecíveis. Os ciclos de morte e de nascimento repetem-se frequentemente durante uma vida: algumas células dos nossos corpos sobrevivem apenas uma semana, e a maior parte não dura mais de um ano; as excepções a esta regra são os preciosos neurónios do nosso cérebro, as células musculares do coração e as células do cristalino. Até mesmo a maioria dos componentes que não são substituídos – tais como os neurónios – modificam-se através da aprendizagem. (De facto, como nada parece ser sagrado, até alguns neurónios talvez acabem por ser substituídos.) A vida faz com que os neurónios se comportem de forma diferente ao alterar, por exemplo, o modo como estes estabelecem as suas conexões uns com os outros. Nenhum componente do corpo permanece igual durante muito tempo e a maior parte das células e dos tecidos que hoje constituem os nossos corpos não são as mesmas que possuíamos quando entrámos para a escola. Aquilo que se mantém em grande parte idêntico é o plano de construção para a estrutura do nosso organismo e os limiares preestabelecidos de acordo com os quais os seus elementos operam.»*<sup>109</sup>

Todavia, não devemos limitar a biologia às questões de anatomia, de fisiologia, ou de bioquímica. A enorme complexidade dos fenómenos da vida faz com que muitas condições das suas manifestações nos escapem. Uma complexidade que é, no entanto, conseguida graças à relação qualitativa que o indivíduo mantém com o seu corpo livre, em directo, através de certas manifestações que, até então, permaneciam opacas à consciência.

---

<sup>109</sup> DAMÁSIO, António (2000), *O Sentimento de Si*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 10ª edição, páginas 173 a 174.

Assim, na condução de uma reflexão em torno da relação existente entre a Plasticidade Cerebral e a aprendizagem, surge a seguinte questão: *de que forma se conduz o processo de plasticidade cerebral durante a percepção, posterior tratamento e consequente integração de uma aprendizagem, no ser humano?*

Com efeito, a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, através da Plasticidade Cerebral e de outros processos, nomeadamente cognitivos, como veremos posteriormente, também apresenta a capacidade de adaptabilidade face a vários factores: relativamente a lesões, a Plasticidade Cerebral apresenta uma eficácia notória pois tenta combater as sequelas adversas de uma lesão cerebral através de células que substituem as células danificadas; em relação à degeneração das células e tecidos cerebrais, a Plasticidade Cerebral também tenta o seu melhor, ao permitir uma maior qualidade de vida dos indivíduos que vão envelhecendo. No que diz respeito à aprendizagem e aos comportamentos, a Plasticidade Cerebral denota igualmente um alto índice de eficiência.

A inteligência é, neste caso, para nós, um processo de boa gestão da sua vida, pelo que introduzimos a noção de adaptabilidade, que para nós adquire a seguinte conotação: «*A adaptabilidade adquire-se pela experiência da transformação.*»<sup>110</sup> (Daniel JOUVE<sup>111</sup>).

Surge então uma questão: Como podemos nós otimizar a transferência entre uma adaptabilidade orgânica e uma adaptabilidade comportamental? Acreditamos que essa transferência possa ser efectuada através da vivência de uma situação inédita de base corporal e perceptiva, o que nós visamos atingir é a plasticidade cerebral. Ou seja,

---

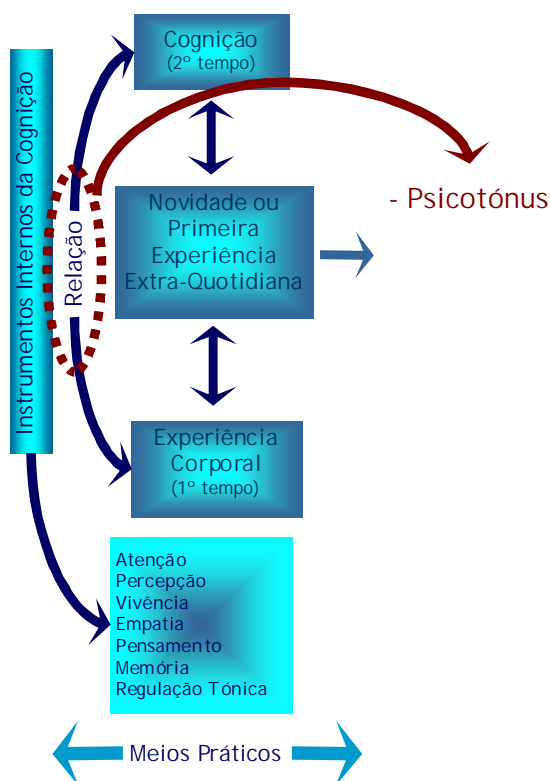
<sup>110</sup> Frase de Daniel JOUVE, extraída do site: [www.evene.fr/citations/index.php](http://www.evene.fr/citations/index.php).

<sup>111</sup> Daniel JOUVE (n. 1938-), é francês e é consultor de recursos humanos.

por outras palavras, pensamos que a pessoa não poderá modificar os seus pontos de vista, a sua compreensão do mundo e da sua situação, se a sua dinâmica neuronal não for solicitada de forma determinante.

Sabemos que num primeiro momento, a relação com a novidade é instalada, através da experiência corporal extra-quotidiana. Ao mobilizarmos a cognição da pessoa (nomeadamente a relação que esta estabelece com os seus instrumentos internos cognitivos) no decorrer dessa experiência, a pessoa é confrontada pela novidade e a sua estrutura de acolhimento vê-se “obrigada” a gerir esta confrontação. Num segundo momento, solicitamos o seu sentido de ‘abrandamento’, para que a pessoa se torne mais tolerante (primeiro consigo própria, depois para os outros e para o mundo).

## ***2.7. Teorizando em torno do conceito de Psicotónus enquanto lugar de Relação entre a Cognição e a Experiência Corporal***



*Esquema 7 – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Meios Práticos*  
O Psicotónus enquanto lugar de relação entre a Cognição e a Experiência Corporal

O psicotónus é, tal como a percepção, um instrumento interno da cognição, o que significa que participa activamente no acto cognitivo. No caso concreto do psicotónus<sup>112</sup>, sabemos que este tem um papel preponderante no que diz respeito à relação entre o psíquico e o físico.

Tentaremos deste modo demonstrar, brevemente, a ligação existente entre o acto cognitivo e a experiência corporal, através do intermédio do psicotónus, ou seja, veremos como é que a tonalidade interna de cada um de nós nos conduz à mudança de consciência

<sup>112</sup> Para mais informações acerca do psicotónus, consultar o Anexo N.º 4 – *O Desenvolvimento dos Instrumentos Internos da Cognição em Psicopedagogia Perceptiva*.



### **2.7.1. O Psicotónus e a Psicopedagogia Perceptiva**

Para a Psicopedagogia Perceptiva, o psicotónus representa um papel fundamental no processo de aprendizagem, no processo de aquisição do conhecimento e no processo de transformação do comportamento.

Quando desenvolvemos a temática do Corpo Sensível, falámos acerca da mediação do corpo na aquisição do conhecimento. Pronunciámo-nos também acerca do papel do psicopedagogo perceptivo neste processo, pois através da acção física de natureza manual e gestual realizamos a sintonização somato-psíquica no indivíduo. Estas acções são efectuadas através do tónus.

Procuremos, através da seguinte citação, evidenciar a importância do psicotónus para a Psicopedagogia Perceptiva: *«Aprender a perceber os estados da sua própria tonicidade, em primeiro lugar numa situação terapêutica e posteriormente em situações particulares ou quotidianas e, sobretudo a análise das resistências ao relaxamento, vão, segundo AJURIAGUERRA, auxiliar a pessoa a entrar num processo de auto-observação e de vivência corporal.*

*A tomada de consciência das tensões é o preâmbulo da adaptação do estado tónico do momento. Deste modo, como afirma AJURIAGUERRA, «vemos como a análise da vivência pessoal do indivíduo no decorrer do relaxamento, das suas resistências e das suas descobertas, permite, novamente, graças a uma relação médico-paciente judiciosamente conduzida, restabelecer neste último um diálogo tónico favorável com o seu meio e com a própria unidade da sua personalidade.»*

*[...] Pela terapia manual e gestual, temos uma acção muito eficaz sobre as tensões*

*musculares, os bloqueios articulares e as dores. Por outro lado, ao constatarmos que com a terapia manual e gestual o resultado sobre o psiquismo não era suficiente que, Danis Bois procurou uma maior eficácia do nosso trabalho. Decidiu então não mais ser um psicólogo do silêncio e criou o quadro da Somato-Psicopedagogia que permite à pessoa surpreender-se e renovar-se através de actos conscientes.*

*Colocar o corpo em movimento não significa automaticamente que colocamos os pensamentos em movimento, ou as palavras, ou ainda os actos de cada pessoa.*

*Com uma explicitação bem direccionada, uma entrevista verbal que encontra as suas bases numa organicidade corporal, a Somato-Psicopedagogia dispõe de um utensílio extremamente performativo (entre outros) para treinar a pessoa no seu processo de transformação. Assim, é através da experiência do seu lugar do ser íntimo que a pessoa aprende a aprender do seu corpo, de si.*

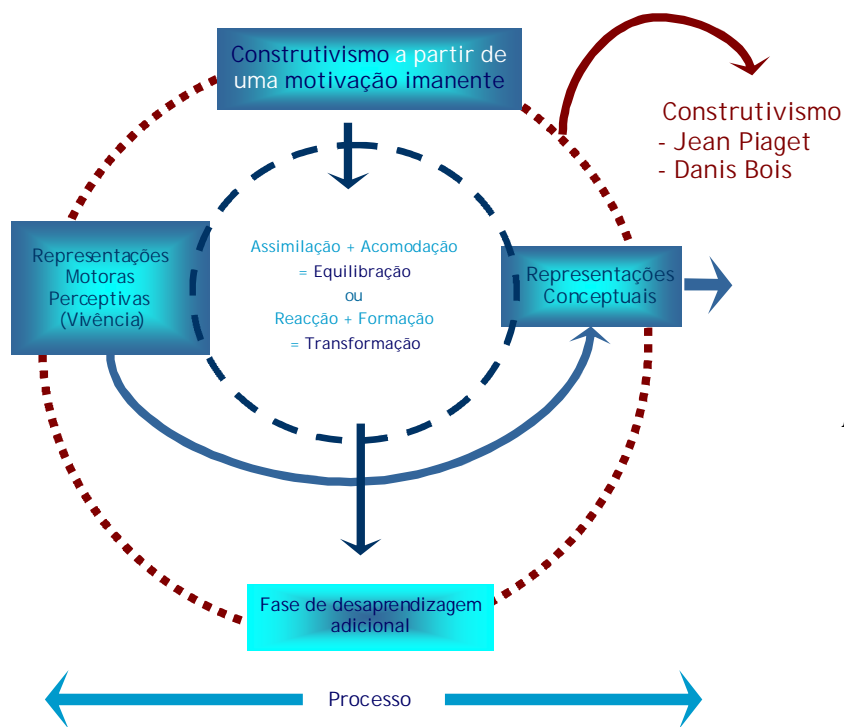
*Desde o instante no qual temos a intenção de fazer um movimento, o tónus do organismo organiza-se de forma global, em função do movimento em devir: o estado tónico antecipa e prediz o gesto. Trata-se aqui do pré-movimento, este esboço do movimento que se faz de forma não voluntária e frequentemente não consciente.»<sup>113</sup>*

O tónus é muito importante no processo de transformação das representações motoras, já que se encontra ligado a uma memória referencial: a partir do momento em que revivemos algo, o tónus põe-se em acção, sem que a decisão passe pela reflexão, já que o tónus é um mecanismo autónomo e revela possuir bastante adaptabilidade. Devemos referir que, o tónus adapta-se muito melhor ao que é virtual, do que à realidade, ou seja, o tónus adapta-se muito mais eficazmente à percepção que temos das coisas do que às coisas propriamente ditas.

---

<sup>113</sup> DE KEYSER, I. (2002-2003), *Le Dialogue Tonique*, (Dissertação da Pós-Graduação em Arte Terapia do Movimento, ano lectivo 2002-2003 Universidade Moderna de Lisboa).

## 2.8. Teorizando em torno do conceito de Construtivismo



*Esquema 8* – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Processo O Construtivismo de Jean PIAGET e o Construtivismo de Danis BOIS

A concepção de aprendizagem que introduz o corpo sensível na sua modelação pedagógica, conduzir-nos-á a reabrir o debate em torno da questão do construtivismo. Este modelo é muitas vezes razão de controvérsia entre certos autores, especialmente os da área da formação de adultos. Tal como a grande maioria dos formadores de adultos confrontados no terreno, defenderemos a hipótese que os desafios do adulto não são os mesmos que os desafios de aprendizagem das crianças.

Neste contexto, faremos uma breve incursão no construtivismo de Jean PIAGET, no sentido de esclarecermos alguns conceitos básicos e posteriormente, apresentaremos a proposta do construtivismo imanente de Danis BOIS, criado na tentativa de dar resposta ao diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, no que concerne a aquisição de novos conhecimentos, no âmbito da transformação; é a razão pela qual descreveremos, *a posteriori*, o processo de renovação das representações.

### **2.8.1. O Construtivismo de Jean PIAGET**

O Construtivismo é uma compreensão da inteligência que nos foi legada por Jean PIAGET. É necessário afirmar que o construtivismo de Jean PIAGET surge como resposta ao behaviorismo de John WATSON<sup>114</sup>.

O construtivismo de PIAGET preconiza que o desenvolvimento cognitivo se traduz em mudanças ao nível do conhecimento, que pressupõem vários factores como: um saber melhor, diferentes formas de conhecimento, diferentes modos de estruturação do conhecimento, de estruturação da realidade.

Este autor ultrapassa o debate dos que afirmavam o primado do sujeito e daqueles que afirmavam o primado do meio: através da observação e da experimentação, vai demonstrar que há uma interacção entre ambos na construção do conhecimento. A vida psíquica desenvolve-se através da troca entre o sujeito e o meio; o conhecimento é oriundo das interacções entre o sujeito e o objecto.

PIAGET estuda, portanto, o desenvolvimento cognitivo da criança em três níveis: ao nível da descrição do comportamento através da recolha de dados para observação do nível da função / processo onde o mecanismo de mudança (*assimilação, acomodação*) é invariante, isto é não se modifica ao longo da vida; e finalmente, o nível das estruturas – diferentes níveis de conhecimento, descontinuidade estrutural que é variável, ou seja, modifica-se ao longo da vida. Ao afirmar que a informação é processada pela pessoa. O autor concebe algumas noções que vieram revolucionar o mundo da Psicologia e das Ciências da Educação.

---

<sup>114</sup> John WATSON (1878-1958), psicólogo norte-americano, fundador do comportamentalismo (behaviorismo). Rejeitou a introspecção (observação pelo indivíduo dos seus próprios processos mentais) e considerou a psicologia como o estudo do comportamento observável, dentro da tradição científica.

A inteligência é então perspectivada como uma adaptação do indivíduo e das suas estruturas cognitivas ao meio. Esta adaptação é orientada pela equilibração entre as acções do organismo sobre o meio e as do meio sobre o organismo. Isto é, há um processo interno que regula o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Durante um processo de aprendizagem, o aluno vai constantemente procurar um equilíbrio entre ele próprio e o seu meio envolvente, treinando uma transformação dos pontos de vista e colocando-os em jogo.

Este desafio cognitivo é permanente segundo PIAGET (através dos processos de acomodação, assimilação e equilibração). O autor estabeleceu sempre a ligação entre a biologia e aprendizagem. Para este epistemólogo, a evolução tem lugar graças à maturação do sistema nervoso; por outro lado, os mecanismos de aprendizagem são muito aproximados dos mecanismos inerentes aos seres vivos, de maneira geral, isto significa que, a acomodação e a assimilação são mecanismos biológicos. Podemos ainda referir que, a aprendizagem provém do novo, a criança aprende do novo; não se trata de uma simples maturação, mas de produção de novo.

PIAGET considerava que a inteligência mais “nobre” seria a inteligência lógico-matemática, definida por referência às ciências físicas e matemáticas; daqui advém a ideia que a aprendizagem repousa sempre sobre a aparição de estruturas internas do sujeito, estruturas que são semelhantes às estruturas matemáticas.

O autor salientava também a importância da acção, pois é pela acção que o indivíduo aprende; é pela acção que ele descobre a realidade do seu meio envolvente, por tentativas e erros; é a acção que engendra efeitos que desencadeiam nos indivíduos processos de integração e de aparição de novas estruturas. A acção é aqui entendida como algo oposto à percepção, trata-se de uma acção motora, pragmática.

No primeiro quarto do século XX prevalecia a opinião de que a actividade cognitiva infantil era igual à dos adultos, apenas menos eficiente. PIAGET tornou-se célebre ao proclamar que as crianças atravessam uma série de estádios, cada um dos quais qualitativamente diferente do outro. Na época defendia-se que, à medida que a criança evoluía para o estado adulto, o progresso era apenas quantitativo e não qualitativo.

O organismo tem, ao nascer, um património genético que permite interagir com as experiências que vão acontecendo. É uma teoria psicobiológica, por se basear no conceito de adaptação, que é o processo interactivo da relação entre o organismo e o meio. PIAGET é um construtivista e interaccionista, na medida em que defende uma posição que não é nem inatista (o património genético é determinante), nem empirista (tudo advém do meio), dando, deste modo ao sujeito, um papel activo na construção do conhecimento e do desenvolvimento.

Segundo PIAGET, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem acções físicas ou mentais sobre objectos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou, acomodação e assimilação dessas acções e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento. Por outras palavras, uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e após, uma assimilação e o equilíbrio é, então, alcançado. Por outro lado, quando o equilíbrio se rompe, o indivíduo age sobre o que o afectou, tentando alcançar novamente o equilíbrio; para PIAGET, isso é feito através de uma adaptação e de organização.

No sentido de empreendermos uma tentativa de definição do conceito de esquema, vários autores sugerem que imaginemos um arquivo de dados na nossa

cabeça. Os esquemas são análogos às fichas deste arquivo, ou seja, são as estruturas mentais ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio. São, portanto, estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e que se tornam cada vez mais refinadas na medida em que a própria criança também se torna mais apta a generalizar os estímulos.

Por este motivo, os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança e, os processos responsáveis por essas mudanças nas estruturas cognitivas são assimilação e acomodação.

Assim, a *assimilação* é o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas já existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (objecto, acontecimento, ...) a um esquema ou estrutura do sujeito. É o processo pelo qual o indivíduo capta cognitivamente o ambiente e organiza-o possibilitando, assim, a ampliação dos seus esquemas. Na assimilação o indivíduo usa as estruturas que já possui. A *assimilação*<sup>115</sup> consiste então, na acção do organismo sobre os objectos que o rodeiam; é o mecanismo pelo qual a criança altera o ambiente para o enquadrar nos seus conceitos; por outras palavras, é o processo mental pelo qual se incorporam os dados das experiências aos esquemas de acção e aos esquemas operatórios existentes, é um movimento de integração do meio no organismo.

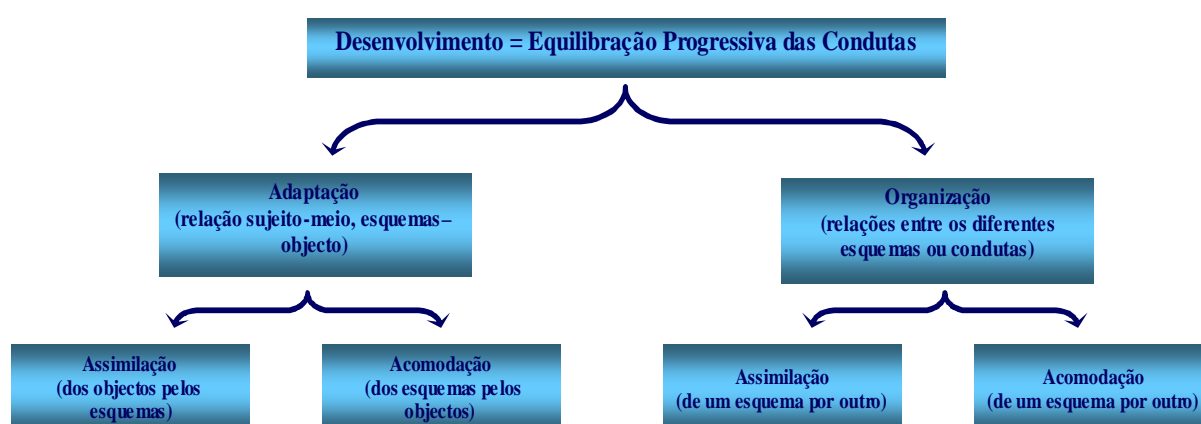
A *acomodação* é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objecto a ser assimilado. A acomodação pode ser realizada de duas formas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente, de modo que o estímulo possa ser incluído nele.

---

<sup>115</sup> Há, então, três tipos de Assimilação: *Assimilação Reprodutora* ã consiste em incorporar uma situação ou um objecto num esquema ou num conjunto de esquemas coordenados; isto é repetir acções, mas ao mesmo tempo fixar e consolidar os esquemas; *Assimilação Reconstrutiva* ã consiste em discriminar significações e assimila-las aos esquemas; *Assimilação Generalizadora* ã consiste em ampliar o campo dos esquemas de acção a sectores ainda não encontrados.

Após ter havido a acomodação, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema e aí ocorre a assimilação. Por isso, a acomodação não é determinada pelo objecto e sim pela actividade do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo. O balanço entre assimilação e acomodação é chamado de *adaptação*. Neste sentido, a *acomodação* consiste na modificação da estrutura do sujeito em função das modificações do meio; é o mecanismo pelo qual a criança, de alguma maneira, se adapta ao ambiente; por outras palavras, é o processo mental pelo qual os esquemas das existentes se vão modificar em função das experiências do meio, é um movimento do organismo no sentido de se submeter às exigências exteriores, adequando-se ao meio.

A *equilibração* é o processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio. Uma fonte de desequilíbrio ocorre quando se espera que uma situação sobrevenha de determinada maneira, e esta não acontece. Por isso, a *equilibração* é o processo pelo qual, em virtude da acomodação e da assimilação, o pensamento da criança atinge um estado estável para o estágio; cada estágio corresponde a um patamar de equilíbrio, que é a preparação para o estágio seguinte.



*Esquema 9* – Esquema Representativo da Equilibração Progressiva da Condutas de Jean PIAGET<sup>116</sup>

<sup>116</sup> Esquema concebido pela autora da presente investigação.



De acordo com PIAGET, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas, derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Isto é, o indivíduo constrói e reconstrói, continuamente, as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão denominado por PIAGET de *estágios*<sup>117</sup> que seguem idades mais ou menos determinadas. Todavia, o importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição destes.

### ***2.8.2. O Construtivismo de Danis BOIS ou o Construtivismo Imanente***

Se por um lado podemos afirmar que o construtivismo de PIAGET é pertinente no que diz respeito às aprendizagens da criança, ao nível do adulto, esta teoria não se encontra adaptada, principalmente porque os desafios não são exactamente os mesmos *«Não é evidente refutar directamente um saber preambular, mesmo que este resista a argumentações muito elaboradas, pois está em ligação com uma estrutura coerente mais vasta, a do pensamento da pessoa que aprende, que traz consigo uma lógica e sistemas de significação próprios.»*<sup>118</sup>

Com PIAGET assistimos a dois factores preponderantes: por um lado a ordem de cronologia, a organicidade e temporalidade dos processos de assimilação, de acomodação e de equilibração. O tempo de latência situa-se durante o tempo de conflito cognitivo; este tempo é necessário para que haja uma gestão do conflito

---

<sup>117</sup> Não iremos enunciar os diferentes estádios, nem tão pouco as suas principais características, por não serem o objecto de estudo da presente investigação.

<sup>118</sup> GIORDAN, A., VICCHI, G., (1987), *Les origines du savoir*, Paris, Delachaux et Niestlé, página 30.

cognitivo. Por outro lado, existem circunstâncias que vão activar a estrutura de acolhimento pré-estabelecida; esta activação faz-se a partir de informações provenientes do exterior. No conflito cognitivo aparece uma resistência que permite a aquisição de novos conhecimentos.

De forma geral, podemos afirmar que, Danis BOIS fala de construtivismo porque a Psicopedagogia Curativa, de onde também provém a Psicopedagogia Perceptiva e a Somato-Psicopedagogia, estão fortemente ancoradas no construtivismo de PIAGET. Convém salientar, que não existe nenhuma controvérsia em torno do construtivismo de PIAGET e o construtivismo imanente. Danis BOIS apenas questiona o construtivismo de PIAGET, da seguinte forma: *«Será que as informações internas, corporeizadas, consciencializadas em tempo real pela pessoa, são submetidas ao construtivismo de PIAGET? Noutros termos, será que o tratamento de uma informação interna que jorra de uma esfera da imediatez (o sentido imanente, por exemplo) é diferente relativamente ao tratamento de uma informação externar?»*<sup>119</sup> Podemos dizer que, ao construtivismo de Piaget, são adicionadas quatro informações suplementares: *«a informação é corporal o que faz com que ela tenha um estatuto de imanência; a informação produz-se no seio de uma esfera de imediatez, ela é então tratada em tempo real; a informação é consciencializada: a pessoa está presente em consciência ao que está presente; o sentido imanente veicula uma significação inteligível para aquele que a vive.»*<sup>120</sup>

Se consultarmos a literatura no que respeita o construtivismo, apercebemo-nos que a informação corporal tem sido pouco estudada por variadas razões. Primeiramente, o lugar do corpo é pouco estudado em formação contínua de adultos. Em segundo lugar,

---

<sup>119</sup> Danis BOIS numa entrevista no dia 08 de Janeiro de 2006.

<sup>120</sup> Ibidem.

a questão da plasticidade perceptiva, não está na ordem do dia (de forma geral, constatamos, na literatura, que a percepção não é educável). Em terceiro lugar, a relação com a experiência imediata, não possui um estatuto de ser produtora de conhecimentos. Em quarto, e último, lugar, a fenomenologia é muitas vezes pensada, mas ignora a *praxis* fenomenológica, ou seja a prática. Ela não se aplica a si própria (o fenómeno não se oferece através de uma atitude naturalista). Segundo a nossa perspectiva, um estudo acerca da anterioridade não nos oferece muitos resultados.

No Centro de Estudos e Investigação Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva da Universidade Moderna de Lisboa, estudamos especificamente este fenómeno através de um modelo muito preciso.

Em primeiro lugar, a postura de observação do campo de experiência é extra-quotidiana, ou seja, trata-se de uma aplicação da redução e da *epochè*<sup>121</sup> fenomenológica para contactar conscientemente a evidência interna. Seguidamente, a pessoa é colocada em situação de observar e analisar as informações que emergem da experiência imediata.

Em terceiro lugar, afirmamos que a acção concretizada sobre a estrutura de acolhimento da pessoa é solicitada de forma cronológica (representações perceptivas, motoras e depois conceptuais) a partir de informações internas consciencializadas. Para tal, existe uma cronologia na metodologia partindo da vivência, para finalmente produzir uma conceptualização abstracta. A etapa final deste processo é a produção de uma motivação imanente que se difere da motivação intrínseca e extrínseca pelo facto

---

<sup>121</sup> *Epochè* – conceito de Husserl que significa colocar em suspensão os conhecimentos prévios, os *a priori*, e as ideias pré-concebidas, no sentido de absorver ao máximo o fenómeno, tal como este se oferece.

de não se tratar de uma motivação por projecção no futuro, mas por ser em nome do que a pessoa vivencia; a partir daqui ela desenvolve o seu esforço e encontra a sua determinação para a acção e para a mudança.

Existe uma penetração consciente do processo interno a partir do qual se elabora o sentido imanente e significativo (é uma significação que se oferece, sem o acto de reflexão, ou seja que se oferece sem ter sido reflectida; isto é pré-reflectida, segundo a teoria do sensível): esta penetração utiliza um modelo muito elaborado: as sete etapas do processo de transformação de Danis BOIS.

Ainda no que diz respeito ao construtivismo imanente, o seguinte esquema, explica-nos a relação existente entre os processos inerentes ao construtivismo piagetiano (assimilação, acomodação e equilibração) e os processos inerentes ao construtivismo imanente (reacção, formação e transformação).

<b>Assimilação</b>	<b>Acomodação</b>	<b>Equilibração</b>
Assimilação da realidade à nossa forma de perceber as coisas.	Tempo de adaptação que precisamos para nos apercebermos que a realidade é diferente do sentido que lhe damos.	Equilibração entre a nossa realidade e a realidade propriamente dita, modificabilidade perceptivo-cognitiva.
<b>â</b>	<b>â</b>	<b>â</b>
<b>Reacção</b>	<b>Formação</b>	<b>Transformação</b>
Quando a pessoa está neste estado, só a sua visão lhe interessa, as eventuais culpas do processo são dos outros.	Quando a pessoa está neste estado a pessoa começa a sentir-se implicada (as suas atitudes começam a ser postas em causa).	Quando toca nas perspectivas de transformação de uma atitude, comportamento, visa a alteração efectiva do processo.

*Esquema 10* – Esquema de Relação Conceptual entre Construtivismos Piagetiano e Imanente<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Esquema concebido pela autora da presente investigação.

### ***2.8.3. O Processo de Renovação das Representações e seu Acompanhamento***

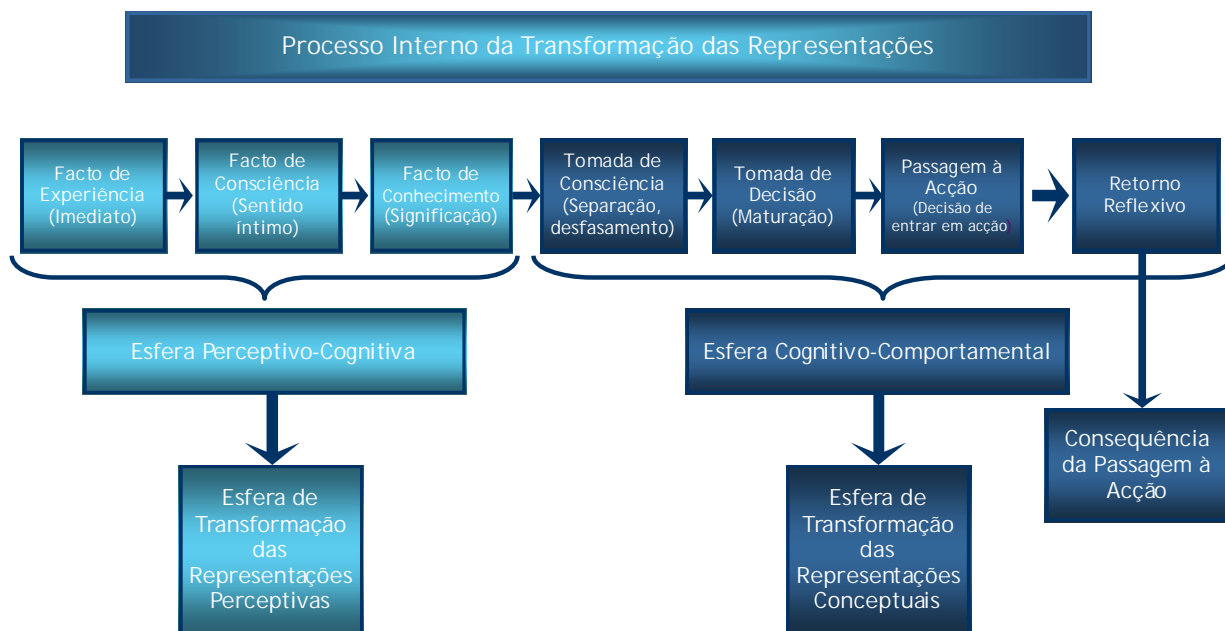
Sob a base da observação de pacientes e estudantes e da recolha dos seus testemunhos, Danis BOIS evidenciou etapas do processo de transformação que se produz numa pessoa de forma cronológica (facto que não iremos abordar por não se inscrever no nosso projecto de investigação, uma vez que este não privilegia a *praxis*); quando a pessoa se oferece os meios de conduzir uma verdadeira caminhada de transformação, a partir da sua experiência interior, esta é proposta através do intermédio dos utensílios da Psicopedagogia Perceptiva.

São então sete as etapas do processo interno de transformação das representações, e serão apresentadas segundo a seguinte disposição:

- Facto de experiência;
- Facto de consciência;
- Facto de conhecimento;
- Tomada de consciência;
- Tomada de decisão;
- Passagem à acção;
- Retorno reflexivo.

De salientar que estas fases de transformação são inerentes à Psicopedagogia Perceptiva e, como tal, também a sua significação está muito intrínseca a esta disciplina, pelo que se distingue de outras abordagens terapêuticas.

As sete etapas do processo interno de transformação das representações são ilustradas a partir do seguinte esquema<sup>123</sup>.



*Esquema 11 – Processo Interno da Transformação das Representações (BOIS, 2005)*

O processo de transformação das representações reparte-se em duas grandes fases que são necessárias distinguir para uma compreensão do todo do processo: a *fase perceptivo-cognitiva* e a *fase cognitivo-comportamental*.

### *2.8.3.1. A Fase Perceptivo-Cognitiva*

Esta fase compreende as três primeiras etapas do processo de transformação das representações (facto de experiência, facto de consciência e facto de conhecimento) e como a sua designação indica, esta fase tem por objectivo principal estabelecer a ligação

---

<sup>123</sup> Esquema concebido por Danis BOIS, in BOIS, D. (2005), *Corps sensible et transformation des représentations - propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, Tesina de Doutoramento em Didácticas e Organização das Instituições Educativas, Universidade de Sevilha, página 126.

entre a percepção e a cognição. Por outras palavras, nesta fase, a pessoa é acompanhada no enriquecimento das suas percepções, depois é convidada a reflectir acerca das suas reflexões, a sua actividade cognitiva é mobilizada, para que possa estabelecer ligações entre as suas percepções e o conhecimento que delas retira. Para tal, é necessário que a pessoa ultrapasse o estágio da sensação pura e consiga extrair da sensação um ensinamento aplicável, uma informação útil. Esta aptidão não é inata, os nossos sentidos são educáveis e para tal é necessária uma aprendizagem.

*Facto de Experiência: uma acção concreta extra-quotidiana*

O facto de experiência corresponde ao quadro que envolve a experiência corporal e o que a torna inédita (falamos da experiência extra-quotidiana que já descrevemos anteriormente). A situação extra-quotidiana tem como objectivo criar um precedente sobre o qual o indivíduo vai desencadear uma reflexão. O termo ‘precedente’ traz consigo noções como inédito, novidade, insólito, que surpreende, interpela, e coloca em acção a reflexão do mesmo indivíduo. É também isto que nasce através da relação com a imediatez. O objectivo destas situações extra-quotidianas é a criação de surpresa que fará a pessoa dizer: “*Eu não sabia e isso vai mudar a minha vida e a minha forma de ver as coisas.*”

*Facto de Consciência: uma vivência descritiva*

O facto de consciência é considerado para a Psicopedagogia Perceptiva, como sendo toda a informação interna que se revela à consciência do aluno durante a experiência extra-quotidiana. Dito de outra forma, é o que a pessoa vive, é onde ela pausa a sua atenção, durante a experiência.

É necessário afirmar que este facto de conhecimento não ocorreria se não houvesse uma experiência extra-quotidiana, segundo a perspectiva por nós preconizada.

O carácter inédito desta informação faz com que a pessoa não consiga, necessariamente, extraí-la. Esta dificuldade levou-nos a investir para que pudéssemos acompanhar a pessoa a perceber os factos de consciência que se situam fora do seu campo representacional. A capacidade de extrair facto de consciência de uma experiência depende de alguns factores, tais como: «[...] a atenção colocada em jogo pela pessoa. Uma pessoa não treinada tende a limitar-se unicamente aos controlos perceptivos que ela conhece. Numerosas informações estão, no entanto, disponíveis à sua consciência, e podem assim não ser recepcionadas pela pessoa. Este fenómeno permanecem ignorados por não se ‘vestirem’, muito simplesmente, com uma coloração de um ‘déjà vu’ para a pessoa.»<sup>124</sup>

#### *Facto de Conhecimento: a emergência de uma informação carregada de sentido*

Com a etapa do facto de conhecimento, passamos da fase onde a pessoa dá significado à informação que retira daquilo que sente. Assim, o facto de conhecimento é a significação que é possível extrair do facto de consciência, o sentido que este contém. Esta significação emerge de uma análise do facto de consciência, ou mais exactamente de uma transferência entre o facto de consciência e uma atitude de vida.

Nesta fase, aplicamos de forma concreta a directividade informativa: o psicopedagogo fornece à pessoa a informação a perceber, ou em todo o caso, explicita-a para que a pessoa seja capaz de o fazer sozinha; esta é uma das tarefas mais

---

<sup>124</sup> BOIS, D. (2005). *Corps sensible et transformation des représentations - propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, Tesina de Doutoramento em Didácticas e Organização das Instituições Educativas, Universidade de Sevilha, páginas 72 a 91 e 126 a 150.



difíceis de propor à pessoa, pois o facto de conhecimento não é efémero como o facto de consciência, assim, a função do psicopedagogo perceptivo é auxiliar a pessoa a extrair certos factos de conhecimento na experiência.

### 2.8.3.2. *A Fase Cognitivo-Comportamental*

A fase cognitivo-comportamental, que engloba da quarta à sétima etapa do processo interno das transformações (tomada de consciência, tomada de decisão, passagem à acção e retorno reflexivo), concerne, tal como a sua designação indica, à ligação entre a cognição (o conhecimento nascido da experiência vivenciada) e os comportamentos da pessoa. Entramos aqui numa esfera mais privada, mais individual e personalizada, onde as aprendizagens retiradas da experiência extra-quotidiana deverão ser aplicadas no quadro da vida específica da pessoa: assim se estabelece o laço entre o extra-quotidiano e o quotidiano. A pessoa coloca em ligação, de um lado o que ela viveu e compreendeu a partir da sua experiência corporal, e doutro lado, a maneira pessoa como ela age na sua vida, os seus modos de acção e de reacção, as suas atitudes de vida, as suas estratégias...

A pessoa é assim levada a categorizar as etapas do seu processo de construção de sentido. Em cada uma das diferentes etapas, avaliaremos a capacidade da pessoa de *receptionar* um facto de consciência, a *extrair sentido* do facto de consciência e a realizar *aproximações, analogias* com as suas estratégias comportamentais e enfim a *analisar* se as suas estratégias comportamentais estão em relação com os seus valores internos.

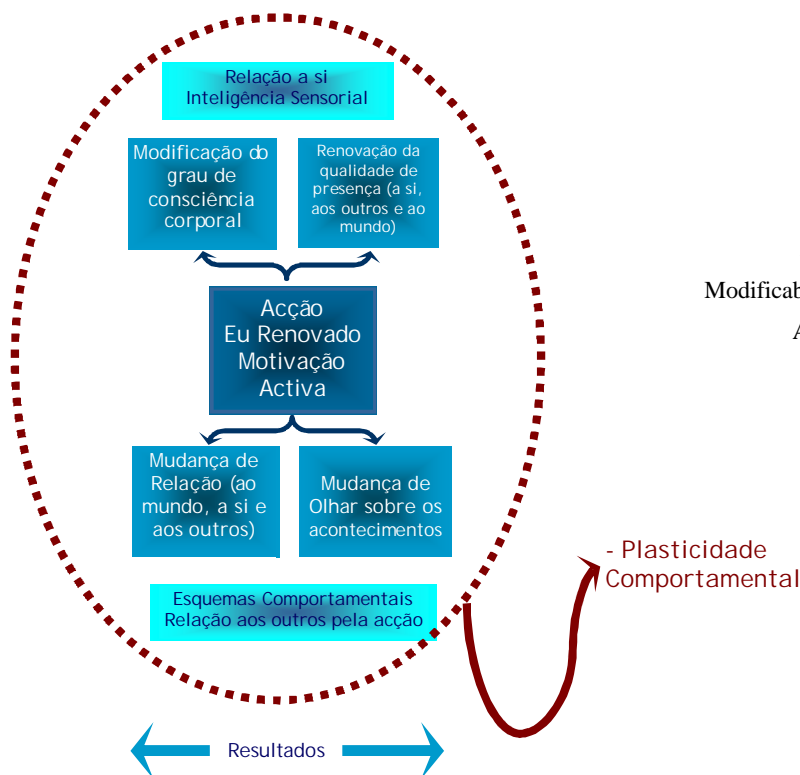
Não iremos desenvolver neste estudo as etapas concernentes à tomada de decisão, à passagem à acção e ao retorno reflexivo, porque estas necessitam de um estudo aprofundado que constituirá o objecto de uma futura investigação. Pensámos que seria necessário consolidar a compreensão da importância da relação à experiência imediata, pois da qualidade desta dependem as tomadas de decisão, a passagem à acção, tal como, o retorno reflexivo.

#### *Tomada de Consciência: um acto comparativo*

Com a tomada de consciência, entramos na fase mais individualizada do processo. A tomada de consciência nasce da comparação entre o facto de conhecimento e o comportamento quotidiano. É uma operação que consiste em exercer uma comparação (quando falamos de comparação, não se trata de um juízo de valor, mas de uma comparação simples e desprovida de julgamentos) entre o que sabemos, oferecido pelo facto de conhecimento, e o que fazemos, extraído do reconhecimento das estratégias comportamentais.

A pessoa é convidada a fazer uma comparação entre a atitude de vida que ela encontrou na sua experiência interna e as suas formas de actuar na sua vida quotidiana. E aqui, a pessoa apercebe-se que ela muitas vezes utiliza na sua vida, estratégias inversas àquela que acaba de descobrir. Esta fase permite à pessoa de tomar consciência e de mensurar a diferença entre o que ela pensa e o que ela diz, entre o que diz e o que faz, entre o que faz e o que sabe.

## 2.9. A Transformação do Olhar, dos Comportamentos e a ‘Plasticidade Comportamental’



*Esquema 12* – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Resultados A Transformação do Olhar, o Eu Renovado

O objectivo da Psicopedagogia Perceptiva é, justamente, permitir o retorno a si, despertando a consciência da pessoa com o objectivo de lhe permitir ocupar-se prioritariamente do seu ‘ser em devir’, respeitando-se nas suas escolhas e relançando o processo de esforço de abre ao investimento do sentido da sua própria vida.

Para tal, é necessário mobilizar na pessoa uma vontade de transformação, no sentido de considerar que, uma força de crescimento quando não acompanhada pela consciência, provavelmente não permitirá a mudança desejada. Toda a força activa de crescimento tem necessidade de um sujeito de relação para se tornar susceptível de transformação.

Para argumentar este ponto de vista, servimo-nos novamente da noção de saúde como dinamismo de existência, tal como nos utilizamos da noção de ‘vivenciar-se a si próprio’ enquanto dinamismo de desempenho do ser.

A capacidade de ‘nascer’ para o mundo todos os dias constitui uma especificidade do Homem. Embora saibamos igualmente que antes da alegria própria ao nascimento, existem adversidades, as contracções. Com efeito, a vontade de transformação e mudança pode revestir diferentes formas: ou nós desejamos a mudança porque a vida traz muito sofrimento; ou nós desejamos a mudança, motivados pela aspiração rumo ao absoluto. Permanecerá por encontrar a articulação entre a reapropriação da sua própria vida e as exigências que vêm do exterior.

Neste âmbito, podemos falar de pessoas que são adaptadas face à realidade com que se deparam, face aos acontecimentos pelos quais as suas vidas são pautadas, tentando desta forma ultrapassar os eventuais obstáculos da vida, ao modificá-los, ao adaptá-los às suas próprias maneiras de ser. Em Psicopedagogia Perceptiva, falamos de adaptabilidade, quando as pessoas se deparam com acontecimentos imprevisíveis e para os ultrapassar, modificam a sua perspectiva de vida, adaptando-a mais eficazmente ao obstáculo a ultrapassar; aqui as pessoas são maleáveis ao ponto de contornarem os acontecimentos.

Por outras palavras, parece-nos, existir uma grande diferença entre a noção de *ser-se adaptado* - o que implica a capacidade que uma pessoa tem de se curvar face aos constrangimentos exteriores muitas vezes em detrimento dos seus próprios recursos internos - e a noção de *adaptabilidade* que, ao contrário, implica um ser que

desenvolveu uma escuta de si mesmo, que estabeleceu uma relação de consciência com os seus recursos interiores e que é capaz de se articular com as exigências do seu meio e de gerir o imprevisível sem perder o equilíbrio.

A nosso ver, ambos os procedimentos são convincentes e válidos, se bem que aqui não se trata de avaliar estes comportamentos, mas de validar o mais eficaz perante a vida e os seus acontecimentos. Neste sentido, a adaptabilidade traduz uma maior eficiência no que concerne à tarefa de combatermos as consequências da imprevisibilidade. Falamos aqui de ‘plasticidade comportamental’, uma espécie de maleabilidade existente ao nível dos comportamentos.

Foi por esta razão que começámos o nosso processo de transformação da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva pela biologia cerebral, no sentido de conseguirmos obter uma real transformação comportamental, que fosse duradoura, constante.

O processo de transformação do olhar, dos comportamentos é um processo difícil e que constitui algumas dificuldades para a pessoa, tal como a maioria dos processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos. A pessoa tem de transformar as suas referências mais básicas e poderá confrontar-se com aspectos com os quais se sente menos confortável.

No entanto, como explicámos, é um processo cumulativo: ou seja as referências novas são integradas nas referências antigas, o que constitui um ganho para a pessoa. Esta perspectiva vem oferecer um novo semblante ao processo de transformação

individual, já que o psicopedagogo assegura a pessoa da sua desaprendizagem adicional<sup>125</sup> e esta já não tem a sensação de perda. Lentamente, a pessoa muda o seu olhar perante si própria, perante os outros, perante os acontecimentos da sua vida, perante o mundo e progressivamente à transformação no âmago do ser.

---

<sup>125</sup> A desaprendizagem adicional remete-nos para o esquema do Diálogo Psicotónico de BOIS (ver *Anexo N.º 4 – O Desenvolvimento dos Instrumentos Internos da Cognição em Psicopedagogia Perceptiva*, capítulo referente ao tónus), onde a oposição de duas forças (força de conservação e força de resistência), se potenciam, ao invés de se anularem.

## *Terceira Parte*

---

### *A Coerência por detrás da Teoria*

#### **Breves Conclusões e Perspectivas**

#### **Contributos Inovadores para o Desenvolvimento Pessoal da**

#### **Praticante / Investigadora**

## ***Breves Conclusões e Perspectivas***<sup>126</sup>

---

O que reter da vasta panóplia conceptual em torno da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, no sentido de podermos integrar e estabelecer uma coerência do nosso projecto de investigação?

Esta investigação foi orientada, no sentido de tentar responder à questão previamente definida acerca do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, para esclarecer quais os fundamentos teóricos pertinentes que permitem clarificar o diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva. No nosso projecto de investigação, era-nos pertinente evidenciar os fundamentos teóricos integrantes da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, mas quisemos ir mais longe e tentar criar uma espécie de ‘harmonia’, uma coerência entre os conceitos existentes, para que houvesse uma lógica, pelo que focalizámos o nosso domínio de investigação no âmbito de responder à seguinte questão: *Será que podemos evidenciar um sistema teórico coerente, interdisciplinar, no diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva?*

---

<sup>126</sup> Tomarei a liberdade de falar neste momento na primeira pessoa, pois o que pretendo fazer é apresentar uma espécie de testemunho acerca da minha vivência enquanto praticante / investigadora em contexto da elaboração de uma tese eminentemente conceptual em torno da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.



Assim, a criação do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva não constituiu uma *amálgama* de conceitos teóricos constituintes do referido modelo, pois que este nasceu essencialmente da vivência de uma experiência extra-quotidiana. Pelo contrário, podemos mesmo afirmar que a necessidade de fundamentar teoricamente este modelo surgiu, essencialmente, por dois motivos: para evidenciar um discurso teórico baseado na parte experimental extra-quotidiana que dá origem ao modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, ou seja, da qual advêm todos os princípios base deste modelo; por outro lado, para a teorização de um modelo prático na sua estrutura fundamental, de forma a enriquecê-lo teoricamente, conferindo-lhe um carácter mais sólido e enraizado.

Dito de outra forma, este trabalho advém da vivência de uma experiência prática, de uma realidade experiencial que se foi, paulatinamente, teorizando, até obtermos uma coerência entre a teoria e a prática e aqui referimo-nos, essencialmente, à minha própria realidade experiencial de investigadora e praticante. Se quisermos reforçar a ideia, podemos referir que se eu própria, não tivesse vivenciado a experiência do sensível de natureza extra-quotidiana, certas noções (tais como o movimento interno ou o corpo sensível), não poderiam ter sido compreendidas ou tão pouco integradas nas minhas estruturas perceptiva, cognitiva e comportamental.

O questionamento experiencial que levou à evidência do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva foi: «*Será que a mente e o corpo são duas coisas diferentes ou apenas uma?*»<sup>127</sup>. Esta frase traduz a evidência da presença deste debate no mundo científico, e vem ao encontro da nossa essência disciplinar, pois como referimos previamente, a Psicopedagogia Perceptiva advoga para o corpo um lugar de

---

<sup>127</sup> DAMÁSIO, A. (2003), *Ao Encontro de Espinosa*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 4ª Edição, página 207.

destaque, nomeadamente, no que concerne à sua demanda activa no processo de aprendizagem, de formação / transformação do ser. Neste sentido, este modelo foi criado, no âmbito de tentar resolver a dualidade existente entre o corpo e as ideias.

O psicopedagogo perceptivo tem como função, levar a pessoa a fazer uma experiência de si própria de cariz inabitual (experiência extra-quotidiana, com a qual a pessoa irá estabelecer uma relação com a novidade, e assim transformar as suas representações) através da mediação do corpo. Assim, para esta primeira etapa a mediação do corpo é fundamental para a pessoa fazer a experiência de si própria. Para a concretização desta etapa atribuímos ao corpo um estatuto diferente do habitual, e introduzimos a noção de corpo sensível. Fazemos apelo ao corpo em si, mas sobretudo, à relação que a pessoa instala como seu corpo, como sendo um grau de consciência educável e que, segundo a nossa perspectiva, contribui de forma pertinente e determinante para o processo pedagógico-terapêutico da aprendizagem em Psicopedagogia Perceptiva, a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva.

A importância da vivência de uma relação ao corpo inteiramente renovada é determinante, o facto é que a minha relação ao meu corpo (que sou eu!), permitiu-me ter um fio condutor, que me orientou ao longo da minha reflexão e da minha investigação, e permitiu-me também ter uma preocupação cuidada, não somente na harmonização interdisciplinar dos conceitos teóricos mas, sobretudo, permitiu-me que toda a investigação fosse baseada na experiência prática, na minha prática extra-quotidiana.

Após a fase da renovação da relação ao corpo, falámos também de percepção, uma vez que na noção de relação está no coração da acção da aprendizagem, ou seja, os dados percebidos pelo corpo veiculam uma significação imanente, ou seja a parte cognitiva que é colocada em jogo pela participação activa e consciente da pessoa, tende

a penetrar a transferência da sensação imanente rumo à passagem para a acção da pessoa.

Posteriormente, segue-se a tentativa de conduzir a pessoa a empreender uma reflexão, ou seja, tentamos que a pessoa extraia sentido da sua própria experiência corporal que lhe foi proposta; para assim transformar a sua experiência extra-quotidiana numa experiência formadora (ao mobilizar a cognição), para que a pessoa possa aprender da sua experiência e do significado que dela extraiu. No sentido da mobilização cognitiva, aparece-nos o conceito de plasticidade cerebral.

Como vimos, a plasticidade cerebral tem como principais funções assegurar e conservar a integridade do funcionamento cerebral e transformar a inteligência numa capacidade dinâmica, enriquecendo desta maneira a vida cognitiva da pessoa. PROCHIANTZ introduziu-nos o conceito de «*construction du cerveau*»<sup>128</sup> para descrever a relação dinâmica entre o cérebro e o corpo. Deste modo, o corpo vivo é o lugar da plasticidade devido à sua sensibilidade que treina uma reorganização funcional cognitiva, pois o ser a educar é um ser vivo, corporal e a sua constituição, bem como as suas aptidões biológicas têm uma repercussão sobre as suas capacidades de ser educado. Através da vivência de uma situação inédita de base corporal e perceptiva a Psicopedagogia Perceptiva visa desencadear a plasticidade cerebral. Pensamos que, com efeito, a pessoa poderá, deste modo, modificar os seus pontos de vista, a sua compreensão do mundo e da sua situação.

No nosso trabalho, a sensação percebida pela pessoa na sua experiência vai adoptar o estatuto de motivação imanente (motivação que é uma fonte de mobilização que parte do presente, pelo que a pessoa se mobiliza em nome do que vivencia e não em

---

<sup>128</sup> PROCHIANTZ, A. (1989), *La construction du cerveau*, Paris, Hachette, página 12.

nome do que poderia viver se fizesse isto ou aquilo). Falámos também de uma fase de desaprendizagem adicional, pois não se trata de apagar o que é antigo, mas de se deixar convencer pelo que é novidade (onde apelámos novamente para o construtivismo de PIAGET e a noção de equilibração, ou seja o tempo de latência necessário para a integração dos novos conhecimentos).

A inteligência é perspectivada, como referimos, enquanto processo de adaptação do indivíduo e das suas estruturas cognitivas ao meio; adaptação orientada pela equilibração entre as acções do organismo sobre o meio e as do meio sobre o organismo. Segundo PIAGET, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Por outro lado, se consultarmos a literatura, no que respeita o construtivismo, apercebemo-nos que a informação corporal tem sido pouco estudada por variadas razões, que enunciámos previamente.

Porém, através do construtivismo imanente, estudamos o fenómeno partindo de uma postura de observação do campo de experiência extra-quotidiana, ou seja, uma aplicação da redução e da *epochè* fenomenológica para contactar conscientemente a evidência interna. Seguidamente, a pessoa é colocada em situação de observar e analisar as informações que emergem da experiência imediata. Afirmamos também que a acção concretizada sobre a estrutura de acolhimento da pessoa é solicitada de forma cronológica<sup>129</sup> (representações perceptivas, motoras e depois conceptuais) a partir de

---

<sup>129</sup> O aspecto cronológico do nosso trabalho não foi abordado por não fazer parte integrante do nosso projecto de investigação, embora represente uma base fundamental da Psicopedagogia Perceptiva e da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva. Esta escolha deveu-se ao facto deste investigação de inscrever numa perspectiva futura de doutoramento que privilegiará esta temática.

informações internas consciencializadas. Para tal, existe uma cronologia na metodologia partindo da vivência para finalmente produzir uma conceptualização abstracta. A etapa final deste processo é a produção de uma motivação imanente que se difere da motivação intrínseca e extrínseca pelo facto de não se tratar de uma motivação por projecção no futuro, mas por ser em nome do que a pessoa vivência; a partir daqui ela desenvolve o seu esforço e encontra a sua determinação para a acção e para a mudança. Existe uma penetração consciente do processo interno a partir do qual se elabora o sentido imanente e significativo.

Vimos também que a modificação das representações conceptuais tinha a possibilidade de manifestar-se em dois níveis: ao nível da inteligência sensorial, e dos esquemas comportamentais. A inteligência sensorial permite-nos não somente entrar em relação com a experiência, mas também tirar um significado dessa relação; é uma inteligência que é capaz de aceder à subjectividade, organizá-la e de lhe conferir um sentido que nos permite entrar em relação com o eu renovado. Este estabelece uma relação com a inteligência sensorial, e revela-nos a possibilidade de infinitas maneiras de ser na relação entre si e si, pois antes de ser uma maneira de estar no mundo (antes da manifestação através dos esquemas comportamentais), é sobretudo uma maneira de estarmos face a nós próprios. Como não se trata de uma maneira de ser definitiva, é estabelecida uma relação com um mundo efémero e graças ao eu renovado, a pessoa pode penetrar em todas as nuances do seu ser profundo de forma evolutiva e singular.

## *Contributos Inovadores para o Desenvolvimento*

### *Pessoal da Praticante / Investigadora*

---

A escolha de realizar uma investigação de cariz eminentemente teórico prendeu-se, como especifiquei no início desta investigação, com uma estratégia pessoal inerente aos meus próprios processos de aprendizagem, devido à necessidade de elaborar num primeiro momento uma apropriação teórica, para num segundo momento passar à parte prática, devido ao facto desta investigação aspirar para uma dinâmica futura de projecto de doutoramento que privilegiará a *praxis* da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva<sup>130</sup>.

---

<sup>130</sup> A nossa investigação está voltada para a teoria e representa uma escolha que, se deve ao facto deste projecto de investigação estar inscrito numa perspectiva futura da realização de uma tese de doutoramento que, privilegiará o carácter prático da metodologia e nessa altura, pensamos fazer um estudo eminentemente pragmático sobre uma amostra populacional que tenderá a apresentar o impacto da aplicação deste modelo. Foi a razão pela qual sentimos a necessidade de consolidar as noções teóricas e conceptuais da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva com o objectivo de estabelecer ligações teórico-práticas com a prática corporal e a renovação dos comportamentos no futuro. Salientamos, como aliás já o tínhamos feito anteriormente, que o diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva representa um modelo teórico-prático que visa, sobretudo a transformação do ser, encarando-o como um ser humano em devir, pelo que, desde os esboços originais desta investigação que se apresentaram duas maneiras muito distintas acerca da condução da mesma investigação. Optámos pela hipótese de realizar um estudo meramente teórico, no âmbito de destacar pontes conceptuais inovadoras, que nos permitissem, numa segunda fase (tendo nomeadamente em consideração a realização de um projecto de investigação voltado para uma dinâmica de um doutoramento), evidenciar estratégias de actuação perante uma população de indivíduos.

Na nossa abordagem pretendemos levar a pessoa a viver a emoção do sensível, que é esta espécie de amplificador de sensações e do pensamento criativo, para que a pessoa possa entrar em diapasão com a sua própria essência, consigo própria. Este processo de mudança da consciência é conduzido pela tonalidade interna, essa essência cinética invisível capaz de produzir efeitos estrondosos na vida de uma pessoa através da mínima acção, conduzindo-a ao sensível. No seu lugar de si própria, que é o sensível, a pessoa torna-se mais sensível em relação a si própria, aos outros, ao mundo e aos acontecimentos, a pessoa torna-se mais sensível perante o belo, o criativo, autêntico e fica mais "intolerante" face às distorções de si própria e do mundo que a rodeia. Neste sentido, um estudo voltado para a vertente da *praxis* da transformação das representações impõe-se de forma evidente e incontestável, para que possamos, desta feita, apresentar uma investigação voltada para a vertente pragmática, de carácter compreensivo acerca dos impactos da aplicação deste modelo, desta filosofia de vida, numa amostra populacional.

Começarei então, neste momento final, por me dirigir ao facto de ter pensado, sentido e elaborado uma tese de carácter conceptual, na qual *a priori*, poderia surgir a ideia de que não será ‘atingida’ a transformação do meu próprio ser ao realizar uma tese deste cariz. Porém, a vivência pessoal de uma experiência extra-quotidiana e subjectiva, de natureza corporal constituiu uma invariante nesta investigação, ou seja, sem ter realizado esta experiência, toda a reflexão que foi elaborada, não teria sido possível; esta experiência propulsionou-me neste processo, pelo que posso afirmar com segurança que apesar de se tratar de uma investigação eminentemente teórica, teve na sua base, uma experiência extra-quotidiana que enraizou firmemente todo o projecto. Assim, o meu processo de transformação verificou-se e, ocorreu de forma determinada, muitas vezes incompreensível, mas progressiva e, acima de tudo, de forma tranquila e serena.

Foi-me, então, imprescindível, devido às minhas estratégias de aquisição dos conhecimentos, um “saber fazer”; ou seja, uma tentativa de estabelecer uma ponte com os conceitos, sendo que a clarificação destes conceitos constituiu uma condição preliminar para clarificar a minha prática. Este facto, inscreveu-me na essência da Somato-Psicopedagogia e da Psicopedagogia Perceptiva uma vez que, como afirmei anteriormente, nestas disciplinas a teoria e a prática são indissociáveis, ou seja, a teoria nasceu da prática como o afirma Danis BOIS: «*Esta teoria é certamente fundada sobre as experiências [...] uma teoria enraizada na experiência imediata.*»<sup>131</sup> Por esta razão, ao questionar a dimensão teórica do método, transponho a essência da sua prática.

Por outro lado, tenho de salientar o suporte sólido da minha experiência prática do modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva em cada uma das etapas, numa primeira fase, para que pudesse elaborar um discurso teórico, numa segunda fase,

---

<sup>131</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraído entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa

também ele apoiado na minha experiência prática. Teria sido eu capaz de discursar teoricamente em torno da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva sem ter tido contacto com uma experiência extra-quotidiana de natureza corporal e cariz subjectivo?

Em resposta a esta questão a minha reflexão permite-me salienta que, num primeiro momento, necessito de compreender para perceber. Após três anos de trabalho, imbuída nas estratégias metodológicas mas, sobretudo, pedagógicas da Psicopedagogia Perceptiva, a minha capacidade de perceber foi enriquecida, embora reconheça que existe todo um trabalho de manutenção, para assegurar que não tenho recaídas para os velhos hábitos perceptivos, cognitivos e compreensivos. Por outro lado, preciso de perceber para compreender, e aqui, posso referir que houve uma modificação das minhas estratégias de aprendizagem, uma renovação obtida graças ao modelo da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva e dos instrumentos práticos da Psicopedagogia Perceptiva, que me permitiram realizar uma complementaridade entre os processos de aprendizagem de natureza perceptiva, cognitiva e a sua restituição ao meio, o comportamento.

No início, o caos foi o meu grande cúmplice de investigação. O caos é reconhecido como a mutação e conjugação dos elementos, antes da formação do mundo, ou como desordem e perturbação é, na realidade, visto pela Psicopedagogia como um elemento necessário para a formação de um trabalho e de um projecto completo e íntegro. Todavia, este elemento de caos foi de importância vital no início do processo de investigação, no sentido de me ter proporcionado a oportunidade única de conhecer a realidade teórica do diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, realidade essa na qual estive inserida de forma profunda, permitindo-me uma perspectiva singular acerca do meu trabalho.



O aspecto de mutação constante do caos é essencial para a organização e estruturação psicopedagógica de qualquer projecto realmente exequível perante as mais variadas situações. Sob um olhar muito particular, o caos funcionou para mim, como uma introspecção ao nível dos conhecimentos, de onde nasceu uma ordem que constituiu uma força impulsionadora de um trabalho com aplicabilidade prática, congruente e significativa. O caos foi o primeiro passo de uma longa caminhada, que se apresentou extensa e atribulada, mas foram estes óbices que transpuz, que puseram a nu toda a força transformadora e criadora que me pertencia e a qual não sabia possuir.

Por vezes, houve momentos de descrença total, onde era invadida por uma solidão que jamais supus ser possível. Atrás dessa solidão vinham as minhas dúvidas e os meus receios de ser realmente capaz de me transformar. A única coisa que me manteve firme, pese embora a dúvida, foi tudo o que vivenciei extra-quotidiana e subjectivamente e a esperança, a esperança de que tudo avançaria e de que seria capaz de me acolher globalmente, após a transformação. Que esta seria duradoura, pois comprometer-me-ia a lutar contra mim mesma, para manter dentro de mim, as infinitas possibilidades de ser eu própria, o meu eu renovado que tanto me custou encontrar e que ainda hoje me custa manter aceso dentro de mim, todos os dias, perante as adversidades mesquinhas dos imprevisíveis da vida. Esta força transformadora que jamais presumi possuir, cuidou de mim durante as várias fases do meu processo de transformação, enquanto ser humano.

## ***Bibliografia Geral***

---

- f* AAVV, (1982), *Dicionários “Editora” – Dicionário de Língua Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 5ª edição.
- f* AAVV, (1994), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation – l’éducabilité cognitive*, Paris, L’Harmattan.
- f* AAVV, (2004), Artigo: *Psycho-Médecine, les 7 expériences qui défient la science*, Revista Science et Vie (n.º 1046), Novembro de 2004.
- f* ANDRIEU, B. (1999), *Matière pensante*, Paris, Vrin.
- f* BARBIER, R. (2000), *Mémoire du XXI<sup>ème</sup> siècle sur “l’homme à venir”*, Paris, Rocher.
- f* BARBIER, R., (1976), *La recherche-action*, Paris, Anthropos.
- f* BARBIER, R., (1997), *L’approche transversale*, Paris, Anthropos.
- f* BERGER, E., (1999), *Le Mouvement dans tous ses états*, Paris, Éditions Point d’Appui, 2<sup>ème</sup> édition.
- f* BLANC, M. F. de, (1998), *Estudos sobre o Ser*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- f* BOIS, D. (2005), *Corps sensible et transformation des représentations - propositions pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, Tesina de Doutoramento em Didácticas e Organização das Instituições Educativas, Universidade de Sevilha.
- f* BOIS, D., (2001), *Le sensible et le mouvement*, Paris, Éditions Point d'Appui.
- f* BOIS, D., (a publicar!), *Le moi renouvelé*.
- f* BOIS, D., apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraído entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa
- f* BOUHRIS, H., (1999), *La Biomécanique Sensorielle*, Paris, Éditions Point d'Appui.
- f* BOUTINET, J.-P., (1998), *L'engagement des adults en formation et ses formes*, Éducation Permanente.
- f* CALDAS, A. C., (1999), *A Herança de Franz Joseph Gall – O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*, Amadora, Editora McGraw Hill.
- f* CANGUILHEM, G., (1990), *La santé: le concept vulgaire et philosophique*, Sables, Pim Balma.
- f* CUNHA E SILVA, P., (1999), *O Lugar do Corpo – Elementos para uma Cartografia Fractal*, Lisboa, Instituto Piaget.
- f* DAMÁSIO, A., (2000), *O Sentimento de Si*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 10ª edição.
- f* DAMÁSIO, A., (2003), *Ao Encontro de Espinosa*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 4ª Edição.
- f* DAVIDOFF, L. (1983), *Introdução à Psicologia*, Brasil, Makron Books
- f* DE KEYSER, I. (2002-2003), *Le Dialogue Tonique*, (Dissertação da Pós-Graduação em Arte Terapia do Movimento, ano lectivo 2002-2003, Universidade Moderna de Lisboa).
- f* FELDMAN, R., (2001), *Compreender a Psicologia*, Lisboa, McGraw-Hill, 5ª edição.

- f FERNANDES, H. J. Barahona (1977), *Da Psiquiatria para a Saúde Mental: Um Modelo Antropológico Médico – I Parte*, Saúde Mental, Vol. IIX, Ano IX, Nº 31, pág.11-32.
- f FLAVELL, J., (1976), *Metacognitive aspects of problem-solving*, In L.
- f FONSECA, V. e MARTINS, R., (2001), *Progressos em Psicomotricidade*, Lisboa, FMH Edições.
- f FONSECA, V., (1988), *Da Filogénese à Ontogénese da Motricidade*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- f FONSECA, V., (1996) *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*, Lisboa, Editorial Notícias, 1ª Edição
- f GARANDERIE, A., (1991), *Pedagogia dos processos de aprendizagem*, Edições Asa, 2ª Edição.
- f GIORDAN A., VICCHI, G., (1987), *Les origines du savoir*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- f GRANGEANT, M. (coord.), (1999), *A Metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*, Porto, Porto Editora.
- f GUIMARÃES LOPES, R., (1993), *Clínica Psicopedagógica – Perspectiva da Antropologia Fenomenológica e Existencial*, Porto, Hospital do Conde de Ferreira.
- f HENRY, M., (1985), *Philosophie et phénoménologie du corps*, Paris, Presses Universitaires de France, 2ª Edição.
- f HESSEN, J., (1987), *Teoria Geral do Conhecimento*, Coimbra, Arménio Amado – Editora, 7ª Edição.
- f HONORE, B., (1992), *Vers l'oeuvre de formation*, Paris, L'Harmattan.
- f HONORE, B., (1999), *Être et Santé – Approche Ontologique du Soin*, Paris, L'Harmattan.
- f HONORE, B., (2003), *Pour une philosophie de la formation et du soin - La mise en perspective des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- f <http://www.clinicadebiofeedback.com.br/> (no dia 12/12/2004)

- f JOSSO, M.-C., (1988), *Le sujet en formation*, Thèse de Doctorat, Universidade de Genebra.
- f JOSSO, M.-C., (2002), Artigo: *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa, Editeur Educat.
- f KOUZULIN, A. e RANDY, Y., (2000), *Experience in Mediated Learning – An Impact of Feuerstein’s Theory in Education and Psychology*, Oxford (UK), Elsevier Science, Lda.
- f LEÃO, M., (2003), *La présence totale au mouvement*, Paris, Éditions Point d’Appui.
- f MACKAY, W., (1997), *Neurofisiologia sem Lágrimas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- f MAGALHÃES-VILHENA, V. de, (1977), *Pequeno Manual de Filosofia*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 5ª edição.
- f MAINE DE BIRAN, F., (1995), *Œuvres complètes – Tome IV*, Paris, Vrin.
- f MAINE DE BIRAN, F., (1997), *Œuvres complètes – Tome V*, Paris, Vrin.
- f MEIRIEU, Ph., (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.
- f MERLEAU-PONTY, M., (1990), *L’œil et l’esprit*, France, Folio essais.
- f MERLEAU-PONTY, M., (1990), *Phénoménologie de la perception*, Paris, TEL Gallimard.
- f MIALARET, G. (1992), *A Psicopedagogia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- f MIALARET, G., (1989), *Pédagogie générale*, Paris, PUF, coll. Que sais-je?
- f MONTEIRO, M., SANTOS, M. R., (1996), *Psicologia – 1º volume*, Porto, Porto Editora.
- f MONTEIRO, M., SANTOS, M. R., (1996), *Psicologia – 2º volume*, Porto, Porto Editora.
- f MORA, J. F., (1974), *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- f MORIN, E. (1975), *Autocritique*. Paris, Seuil.
- f MORIN, E., (1981), *Pour Sortir du XX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Point Seuil.
- f MORIN, L., (1996), *Philosophie de l’éducation - la formation fondamentale*, Paris, De Boeck.

- f MUCCHIELI, A. (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2<sup>ème</sup> édition.
- f PARAVY, G. e MARTIN, J., (1996), *Médiation Éducative et Educabilité Cognitive – autor du PEI*, Lyon, Chronique Sociale.
- f PETIT, J. L., (1994), *Introduction Général - Les neuro-sciences et la philosophie de l'action*, Paris, Vrin.
- f PIAGET, J., (1968), *Le Structuralisme*, Paris, 12<sup>ème</sup> édition (2004), PUF, collection Que sais-je?.
- f PIAGET, J., (1970), *L'Épistémologie Génétique*, Paris, 6<sup>ème</sup> édition (2005), PUF, collection Que sais-je?.
- f PROCHIANTZ, A. (1989), *La construction du cerveau*, Paris, Hachette.
- f RAUCH, A. (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, Nathan Université.
- f SOUSA, A. B. (2005), *Investigação em Educação*, Lisboa, Livros Horizonte.
- f SPERBER, D. e WILSON, D., (2001), *Relevância: Comunicação e Cognição*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- f TAFNER, M. A., no Artigo: *Redes Neurais Artificiais: Aprendizado e Plasticidade*, Revista "Cérebro & Mente" 2 (5), Março/Maio 1998; Copyright 1998 da Universidade Estadual de Campinas (Brasil); uma realização do Núcleo de Informática Biomédica (no dia 29/11/2004)
- f VARELA, F., MATURANA, H., (1992), *The tree of knowledge – the biological roots of human understanding*, Boston (USA), Shambala Editions.
- f VARELA, F., THOMSON, E., ROSCH, E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Le Seuil.
- f WALLON, H., (1966), *Do Acto ao Pensamento*, Lisboa, Portugália Edições 70.

- f* WALLON, H., (1978), *A Evolução Psicológica da Criança*, Lisboa, Edições 70.
- f* WHO / UNICEF, (1978), *Alma Ata 1978: primary health care - Report of the International Conference on Primary Health Care*, Geneva, World Health Organization.
- f* WHO, (1973), *Organizational study on methods of promoting the development of basic health services - Official records of the World Health Organization*, Genebra, World Health Organization.
- f* [www.facfil.ucp.pt/ontologiaet.htm](http://www.facfil.ucp.pt/ontologiaet.htm) (no dia 04/07/2005)
- f* [www.resources.htm](http://www.resources.htm) (EUMAHP - EU Masters in Health Promotion) (no dia 21/05/2005)
- f* ZAZZO R., (1975), *Psychologie et marxisme: la vie et l'œuvre d'Henri Wallon*, Belgique, Editions Denoë/Gonthier.

## *Anexos*

---



## **Anexo A**

### **Os Originais das Citações**

---

#### **Página 9**

- *«Toutes les personnes sont capables de penser et d'agir mieux qu'elles ne le croient; toutes les personnes sont capables de 'se percevoir' mieux qu'elles ne le croient; toutes les personnes sont capables de mobiliser leur attention de façon plus efficiente qu'elles ne le croient.»*

#### **Página 12**

- *«Cette théorie est bien fondée sur l'expérience, elle ne s'est pas construite par speculation. Il s'agit d'une théorie enracinée dans l'expérience immédiate.»*

#### **Página 26**

- *«Si nous reconnaissons à toute action un caractère formatif, elle apparaît aussi comme soignante. Et si nous sommes attentifs à la dimension soignante, sauvegardante de toute action, nous découvrons qu'elle n'est telle que parce qu'elle est nécessairement formative.»*

#### **Página 27**

- *«La santé est découverte comme source, comme provenance du dynamisme non seulement de notre maintien en vie, mais du déploiement de cette vie portée vers son accomplissement.»*
- *«[...] Le soin, comme la formation, est une dimension de l'existence, que sa signification n'est donc pas seulement celle des actes de soin que l'on fait mais aussi celle du soin que l'on prend des autres, des choses et du monde.»*

#### **Página 28**

- *«La santé est soumise à certaines conditions et notamment la condition de faire de sa vie un terrain d'apprentissage permanent. Nous assumons le fait que la dimension curative est indissociable de la dimension éducative [...] développer la pertinence de considérer les apprentissages de vie comme appartenant au domaine de la santé. C'est bien à travers la consolidation du sens de cohérence, que nous relançons les processus de résilience.  
Nous sommes conscients que cette posture est minoritaire dans le monde des Sciences de l'Éducation. La Psychopédagogie Perceptive pour toutes les raisons évoquées [...] s'inscrit dans le courant des 'Sciences et Pédagogie de la Santé'»*

### **Páginas 32**

- *«Moyen de faciliter l'accès à la connaissance par une intervention spécifique sur les processus de la construction des connaissances, les pratiques engagées ne sont pas sans bouleverser les conceptions admises à propos du développement, tant dans leur dimension idéologique que dans leur dimension scientifique.»* (citação repetida na página 152)

### **Página 36**

- *«Tous les enfants peuvent réussir.»*
- *«Il n'est pas intelligent, il n'y arrivera jamais [...] puisque nul ne peut jamais savoir s'il a essayé tous les moyens et tenté toutes les méthodes possibles pour réussir.»*
- *«L'intelligence est un processus constant de changement en fonction des besoins de notre organisme, interne et externe.»*

### **Página 51**

- *«Posture pédagogique que l'on assume qui s'inscrit dans le courant de la médiation active qui utilise des programmes d'enrichissement sensoriels, perceptivo-cognitifs et cognitivo-comportementaux de façon interventionniste, informative et non intrusive pour répondre aux obstacles à l'acquisition de savoirs nouveaux.»*

### **Página 53**

- *«Husserl s'intéresse dans un premier temps à la perception visuelle. Je m'interroge d'ailleurs sur cette prééminence de la vision dans l'approche philosophique de la perception qui fait oublier que notre présence au monde c'est, d'abord notre corps sensible dans sa globalité. Husserl découvrira d'ailleurs par la suite que toute perception, y compris la perception visuelle, est perception corporelle. En définissant le corps humain comme le point d'émergence du mouvement et de la perception, Merleau-Ponty, disciple en cela de Husserl, dévoile une partie de ma réflexion: «C'est le corps en mouvement qui perçoit, c'est le corps en tant qu'il est capable d'action qui est la base de la perception. C'est l'organisme tout entier dans sa structure et sa matière qui devient perceptif.» Ou encore: «Percevoir, c'est poster. Une modification de la posture du sujet entraîne un changement dans la perception.» Ainsi les vécus de conscience qui naissent de toute perception sont nécessairement liés à la motricité du corps.*

### **Páginas 53 a 54**

- *«Notre approche thérapeutique privilégie la perception liée au mouvement, très différente de la perception liée aux cinq sens, bien connus de tous: la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher. Ceux-ci servent essentiellement à prélever des informations sur le monde extérieur. Le mouvement, quant à lui, est un véritable sixième sens dédié à se percevoir soi-même, à se sentir exister, à se situer dans l'espace. En termes simples, on pourrait dire que «quand je bouge, quelque chose en moi me dit que c'est moi qui bouge et pas quelqu'un d'autre.» On pourrait presque imaginer qu'une personne totalement immobile à tous les niveaux de son être ne se sentirait pas exister et ne parviendrait pas, sans l'aide de sa vue, à savoir dans quelle posture elle se trouve. On le voit, le mouvement est donc bien un sens à part entière. Mais il a aussi une*

*action de soutien aux autres sens: c'est parce que l'on bouge, dès la naissance et même avant, que la vue, l'ouïe, le toucher peuvent acquérir leur plein développement.*

*Maine de Biran, [...] avait déjà en son temps pressenti que la perception n'était pas seulement tournée vers l'extérieur mais pouvait aussi puiser à l'intériorité de l'être. [...] Or, notre pratique montre qu'une personne non entraînée se perçoit mal, ou peu, ou pas du tout.»*

#### **Página 58**

- *«Je dirai simplement quant à moi que «là où je suis, mon corps est, et là où il est, je suis». Tout de soi – la pensée, les sens, le corps matière – est nécessaire à l'expérience de la totalité. On ne parlera plus alors de révélation mais d'expérience.»*

#### **Página 64**

- *«Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data.»*

#### **Página 75**

- *«Tend to live in a world of certainty, of undoubted, rock-ribbed perceptions: our convictions prove that things are the way we see them, and there is no alternative to what we hold as true. This is our daily situation, our cultural condition, our common way of being human.»*

#### **Página 76**

- *«All doing is knowing, and all knowing is doing.» (citação repetida na página 77)*
- *«When we speak here of action and experience, we mean something different from what that occurs only in the relation to the surrounding world, on the purely “physical” level. This feature of human activity applies to all the dimensions of our daily life.»*

#### **Páginas 76 a 77**

- *«La capacité d'un sujet d'explorer son expérience n'est pas donné, n'est pas spontanée. C'est un véritable métier qui demande un entraînement, un apprentissage. De manière étonnante, il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leur propre expérience.»*
- *«Par le mot incarné, nous voulons souligner deux points: tout d'abord la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices; en second lieu, ces capacités individuelles sensorimotrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large.»*

#### **Página 83**

- *«[...] Qu'il y a des conditions biophysiological à tout acte éducatif. Il existe des conditions physiologiques à la mémoire, à l'attention, à l'assimilation des connaissances.»*
- *«Construction du cerveau»*

- *«Le corps se renouvelle sans cesse en friction d'un degré d'interactivité. En proposant à partir du corps vécu pour rendre compte de la cognition [...] l'esprit est désormais présent par le corps qui le produit.»*

#### **Página 85**

- *«L'adaptabilité s'acquiert par l'expérience du changement»*

#### **Páginas 88 a 89**

- *«Apprendre à percevoir les états de sa propre tonicité, d'abord en situation thérapeutique et ensuite dans des situations particulières ou quotidiennes et surtout l'analyse des résistances à la relaxation, va, selon Ajuriaguerra, aider la personne à rentrer dans un processus d'auto-observation et de vécu corporel.*

*La prise de conscience des tensions est le préalable à l'adaptation de l'état tonique aux besoins du moment. Ainsi, affirme Ajuriaguerra, «on voit comment l'analyse du vécu personnel du sujet en cours de relaxation, de ses résistances et de ses découvertes, permet, à nouveau grâce à une relation médecin-malade judicieusement conduite, de rétablir chez celui-ci à la fois un dialogue tonique favorable avec son milieu, et la propre unité de sa personnalité.»*

*[...] Par la thérapie manuelle et gestuelle, nous avons une action très efficace sur les tensions musculaires, les blocages articulaires et les douleurs. C'est, par contre, en faisant le constat qu'avec la thérapie manuelle ou gestuelle le résultat sur le psychisme n'était pas suffisant, que Danis Bois a cherché comment être plus efficace. Il a décidé de ne plus être un psychologue du silence; il a créé le cadre de la somato-psychopédagogie qui permet à la personne de se surprendre et de se renouveler par des actes conscients.*

*Mettre en mouvement le corps ne signifie pas automatiquement que l'on met en mouvement les pensées, les paroles ou les actes de la personne.*

*Avec une explicitation bien ciblée, un entretien verbal trouvant ses bases dans une organicité corporelle, la somato-psychopédagogie dispose d'un outil extrêmement performant (parmi d'autres) pour entraîner une personne dans un processus de transformation. Ainsi c'est à travers l'expérience de son être intime que la personne apprend à apprendre de son corps, de soi.*

*Dès l'instant où l'on a l'intention de faire un mouvement, le tonus s'organise de façon globale en fonction du mouvement en devenir: l'état tonique anticipe et prédit le geste. Il s'agit du pré-mouvement, cette ébauche du mouvement qui se fait de façon non volontaire et souvent non consciente.»*

#### **Página 96**

- *«Il n'est pas évident de réfuter directement un savoir préalable, celui-ci résistant même à des argumentations très élaborées, puisqu'il est en liaison avec une structure cohérente plus vaste, celle de la pensée de l'apprenant, qui porte en elle une logique et ses systèmes de signification propres.»*

### **Página 97**

- *«Est-ce que les informations internes, corporéisées, conscientisées en temps réel par la personne, sont-elles soumises au constructivisme de PIAGET? En d'autres termes, le traitement d'une information interne qui jaillit d'une sphère de l'immédiateté (le sens immanent par exemple) est-il différemment traité qu'une information externe?»*
- *«l'information est corporelle ce qui fait qu'elle a un statut d'immanence; l'information se produit au sein d'une sphère de l'immédiateté, elle est donc traitée en temps réel; l'information est conscientisée: la personne est présente en conscience à ce qui est présent; le sens immanent véhicule une signification intelligible pour celui qui le vit».*

### **Página 103**

- *«[...] l'attention mise en jeu par la personne. Une personne non entraînée tend à se limiter aux seuls contours perceptifs connus d'elle. Nombre d'informations, pourtant disponibles à la conscience, peuvent ainsi ne pas être réceptionnés par l'apprenant. Ces phénomènes restent ignorés parce qu'ils ne s'habillent tout simplement pas d'une coloration d'un «déjà vu» pour la personne.»*

### **Página 145**

- *«Nous sommes à une époque où le clivage entre corps et esprit tend à disparaître. Mais les tentatives d'unification des dimensions corporelle et psychique établissent encore trop souvent un ordre hiérarchique en sens unique où l'un des deux pôles (la psyché) s'exprimerait à travers l'autre (le soma, théâtre de troubles réputés être d'abord psychiques).  
C'est la raison pour laquelle je me suis investi dans la création d'une discipline alliant connaissances et savoir-faire dans les deux domaines: la somato-psychopédagogie. Cette pratique, me semble-t-il, peut répondre à la volonté actuelle d'harmoniser la relation corps / esprit en agissant de façon directe à la fois sur la souffrance physique de l'individu, sur sa plainte psychique et sur les éventuels troubles du comportement associés à sa souffrance.  
Mon parcours aurait pu se limiter à la thérapie manuelle, monde d'où je suis issu, si je m'étais cantonné à mon savoir-faire professionnel sans me laisser aller à l'imprévisible. Mais ma recherche m'a poussé vers bien d'autres domaines : les neurosciences, la philosophie, la psychologie humaniste...»*

### **Página 152**

- *«Sur les systèmes de représentation du sujet. L'objectif poursuivi par les pratiques d'éducabilité cognitive n'est donc pas seulement celui d'une activation, d'une mobilisation optimale d'un potentiel qui ne serait pas actualisé pour des raisons propres à l'histoire de l'individu ou à son environnement, il est de construire et d'optimiser les conditions nécessaires au développement des connaissances et des outils dont la pensée se sert pour produire de la connaissance, étant donné le réel auquel il est demandé à l'individu de s'adapter. Il serait, dans une perspective extrême, de mettre en place les éléments qui n'existent pas même germe chez les*

*sujets, mais dont on sait qu'ils sont nécessaires au fonctionnement mental. Ce point de vue correspond à la conception de R. FEUERSTEIN, concernant le rôle de la médiation dans la modifiabilité humaine.»*

### **Página 155**

- *«Cette visée très pragmatique m'est venue de mon expérience: j'ai pu observer, en effet, qu'une personne qui mène sa thérapie avec le même regard que celui qu'elle pose sur sa vie quotidienne a peu de chances de trouver une solution à sa problématique, que celle-ci soit d'ordre psychique ou corporel. Notre approche part du principe qu'une difficulté profonde de l'existence ne vient pas directement des événements qui nous frappent, mais aussi et avant tout du regard que l'on porte sur ces événements. Un regard qui résulte à la fois de la perception (au sens sensoriel du terme) et de l'interprétation que l'on a des choses. La pensée ne pourra jamais influencer la pensée, ni la défaire. Notre action thérapeutique «s'attaque» donc d'emblée à ce qui est pour nous la racine du problème, à savoir les habitus moteurs, perceptifs et mentaux qui conditionnent le rapport à soi et au monde. Ce que nous souhaitons, en tant que thérapeutes, c'est que la personne puisse se découvrir autrement, se comprendre différemment. Pour cela, nous nous appuyons sur les instruments internes dont est doté l'être humain et qui permettent d'appréhender la réalité extérieure et intérieure. Parmi ces instruments internes, nous avons retenu ceux qui nous semblent les plus efficaces pour permettre au patient l'accès à la modifiabilité cognitive, c'est-à-dire à la capacité de changer de point de vue: la mobilisation attentionnelle, la perception et notamment la perception kinesthésique, l'éprouvé, l'empathie, la pensée, la mémoire et la régulation tonique.»*

### **Página 156**

- *«La personne va découvrir une meilleure écoute, une observation plus aiguisée et surtout un rapport à son corps qu'elle ne soupçonnait pas. Elle pénètre toute une sphère d'activité subjective inconnue, dont elle était privée. Elle découvre qu'elle existe dans son corps, goûte un ancrage identitaire organique.»*

### **Página 165**

- *«Une deuxième définition d'éprouver apporte néanmoins un élément supplémentaire: "Mettre à l'épreuve, vérifier la qualité ou la valeur de. Éprouver la résistance d'un matériau. Éprouver la bonne foi de quelqu'un." On voit apparaître ici une part plus active de celui qui éprouve, qui prend conscience de ce qui est ressenti de façon plus claire et distincte, plus approfondie, qui peut en extraire des caractéristiques, des composantes, par exemple pour en cerner le contour et en comprendre la signification.»*
- *«Comme un certain rapport à l'expérience, caractérisé par le fait d'être à la fois et en même temps l'acteur et le spectateur de son expérience. C'est dans la simultanéité des deux positionnements que se situe le trait caractéristique de ce rapport à l'expérience. Le plus souvent, en effet, la compréhension de l'expérience se fait en deux étapes: la première où l'on vit l'expérience (ici intervient la notion de ressenti), la seconde où on la visite a posteriori pour en repérer et en comprendre les contenus. Ici, il s'agit de fondre les deux étapes en une, d'être présent à son expérience et à*

*soi dans l'expérience en même temps. Ce n'est pas seulement percevoir l'expérience (ce que pourrait être le ressenti) mais aussi s'apercevoir au sein de l'expérience.[...]*

*Éprouver son expérience et ne pas se contenter de la ressentir est, à notre sens, une condition indispensable pour que l'expérience en question soit réellement formatrice. Il ne suffit pas de "vivre" des expériences pour en apprendre quelque chose. Combien de personnes viennent nous consulter, en ayant le sentiment que leur vie n'a pas de sens alors qu'en réalité, leur vie est pleine d'expériences riches mais qui n'ont pas livré leur sens, faute d'avoir été réellement éprouvées.»*

### **Página 168**

- *«Quand la pensée se trouve en accordage avec le ressenti, le sens de la vie de la personne se révèle plus clairement. Le "je sais que je perçois" change de statut et devient alors "je sens que je perçois", "j'éprouve et j'analyse ce que je perçois". Finalement, l'individu n'agit plus seulement en fonction de ce qu'il pense mais aussi en fonction de ce qu'il éprouve.»*
- *«De façon générale, notre approche thérapeutique s'attache moins au contenu de la pensée qu'au rapport que l'on établit avec elle. Ce qui nous intéresse surtout est de réhabiliter la pensée comme instrument de communication entre soi et soi et entre soi et les autres, tout en maintenant son enracinement dans un éprouvé corporel riche de significations.»*

### **Página 169**

- *«Lorsque nous demandons à nos patients: "Qu'est-ce que pour vous la mémoire?", ils répondent: "C'est se souvenir". Cette réponse n'est pas fausse, mais pas complètement juste non plus. On devrait plutôt dire : la mémoire est la faculté qui permet de se souvenir. Il s'agit d'un instrument qui permet, à partir d'un point donné, de se projeter dans le passé.  
De façon moins évidente au premier abord, elle permet aussi de se projeter dans le futur: nous avons tous, à un moment donné, mémorisé, intégré sous forme de représentation, une vie idéale. Et l'on tente régulièrement de réinventer sa vie à partir de cet idéal, en lui donnant un sens futur, un espoir d'existence autre.»*

### **Página 170**

- *«Le tonus est un lieu d'évaluation et le trait d'union entre le soma et le psychisme; en effet, quand on interroge la modulation tonique on s'adresse à la qualité du rapport que la personne a avec elle et avec son corps.»*

### **Página 171**

- *«Le rôle qu'il a assigné à la tonicité, à la fonction posturale dans l'émotion et dans la représentation nous éclaire sans doute pour la première fois sur la transformation du physiologique en psychique. L'émotion est un fait physiologique ... elle nous apparaît, à nous adultes, comme un désordre, un désarroi, elle est chez le jeune enfant un facteur d'organisation.»*
- *«Le jeune enfant se sert de cette fonction tonico-posturale comme d'un véritable langage pré-verbal; c'est une première élaboration de son intelligence organique innée. Le bébé réagit par rapport à des phénomènes qui se passent en et en dehors de lui, il exprime ses besoins, ses émotions et états affectifs, mais, simultanément, il*

*apprend à ressentir les effets de ses propres modifications toniques ainsi que de celles des autres. Avec la maturation de son système neuro-biologique, l'enfant aura de plus en plus d'outils à sa disposition pour tirer les leçons de ses propres expériences de vie et devenir ainsi un être social.»*

### **Páginas 171 a 172**

- *«C'est Julian de Ajuriaguerra qui a introduit le terme «dialogue tonique», signifiant le jeu du tonus musculaire, dont il a montré que sa mise en tension accompagne les affects de déplaisir et de plaisir, le relâchement signant la satisfaction, la décharge ou le désinvestissement (...). Il nous semble important de souligner qu'il s'agit bien d'un dialogue, autrement dit d'une «conversation», entre deux ou plusieurs personnes. C'est une relation réciproque dont les bases sont posées au cours des premières interactions entre la mère et l'enfant.*

*René Spitz, psychanalyste américain a insisté sur l'importance de cette relation primordiale. Il considère la mère comme «la représentation de l'environnement», la médiatrice entre le nouveau-né et le monde.*

*Dans ce dialogue tonique l'état tonique du bébé s'adapte en temps réel à celui de la maman, comme le dit Ajuriaguerra: «le vécu tonique est lié inséparablement à la vie affective originelle du nourrisson: il est le tissu qui le rattache au monde et, d'abord, au corps de la mère avec lequel il se confond, il s'identifie.»*

*Il s'agit d'une véritable communication empathique par voie tissulaire. Leão le décrit ainsi: «nous pouvons noter que le dialogue tonique est une relation 'précoce' dans deux sens du terme: d'une part parce qu'il se manifeste dès les premières semaines, d'autre part parce qu'il anticipe l'état d'adulte, il prédit un geste avant qu'il ne devienne visible.»*

*Cette résonance anticipée, cette implication corporelle dans la communication avec soi et autrui, ne cesse pas d'exister une fois que le langage apparaît. Il s'agit des fondations sur lequel reposent nos paroles, nos actes, nos pensées et nos mouvements en devenir.*

*La fonction tonique est l'invariant qui construit ainsi notre personnalité et notre identité sociale.*

*Un aspect fondamental qui nous interpelle est le fait que la résonance anticipée et empathique ne se laisse pas tromper par des dissimulations. Des études ont montré que les bébés ne sont pas dupés par des jeux de scène de leur entourage et n'offrent aucune attention à ceux qui feignent, alors qu'ils sont intéressés par les actes authentiques. (LEÃO 2003)*

*Cette authenticité nous semble être un élément-clé, d'autant plus que du point de vue de Danis Bois, il est possible de devenir conscient de ces phénomènes anticipatoires dès lors que l'on laisse la parole au corps et que l'on (ré-)apprend la langue de la tonicité.*

*Au début c'est l'environnement qui donne un sens à ce langage tonique car l'enfant n'a pas encore les capacités cognitives nécessaires. Plus tard, la personne peut apprendre à devenir conscient du vécu véhiculé par les réactions toniques. Elle peut ainsi en tirer une signification profonde, authentique et pré-reflexif.»*

### **Página 172**

- *«Ajuriaguerra part en effet du constat que le développement de la personnalité se trouve parfois bloqué par la persistance de réactions toniques non adaptées, comme*



*s'il s'agissait d'une erreur de programmation. Comme l'affirme Ajuriaguerra: «Les formes tonico-émotionnelles ne sont pas en soi pathologiques; ce qui est anormal, c'est leur persistance sous une forme primitive lors d'un degré élevé d'évolution, leur existence sous la forme d'un tonus interne lors d'une situation non réelle mais figurée, leur irréversibilité suivant les situations.» (Bernard 1995)»*

### **Página 173**

- *«Apprendre à percevoir les états de sa propre tonicité, d'abord en situation thérapeutique et ensuite dans des situations particulières ou quotidiennes et surtout l'analyse des résistances à la relaxation, va, selon Ajuriaguerra, aider la personne à rentrer dans un processus d'auto-observation et de vécu corporel.*

*La prise de conscience des tensions est le préalable à l'adaptation de l'état tonique aux besoins du moment. Ainsi, affirme Ajuriaguerra, «on voit comment l'analyse du vécu personnel du sujet en cours de relaxation, de ses résistances et de ses découvertes, permet, à nouveau grâce à une relation médecin-malade judicieusement conduite, de rétablir chez celui-ci à la fois un dialogue tonique favorable avec son milieu, et la propre unité de sa personnalité.»*

*[...] Dès l'instant où l'on a l'intention de faire un mouvement, le tonus s'organise de façon globale en fonction du mouvement en devenir: l'état tonique anticipe et prédit le geste. Il s'agit du pré-mouvement, cette ébauche du mouvement qui se fait de façon non volontaire et souvent non consciente.»*

### **Páginas 175 a 176**

- *«[...] Par ailleurs, le type de toucher manuel utilisé en somato-psychopédagogie a comme particularité de solliciter la modulation tonique et notamment le tonus d'anticipation: celui-ci a pour rôle de préparer le corps à l'action dès la moindre intention, avant même l'effectuation de l'action. Or, ce tonus d'anticipation est directement lié au tonus psychique: quand le tonus du corps se détend sous l'effet du geste thérapeutique, le patient se détend aussi. [...] Confronté au traumatisme, le corps réagit dans sa biologie et dans sa physiologie. [...] Un traumatisme s'inscrit toujours dans les tissus, perturbant momentanément les fonctions nerveuses, la circulation sanguine, la rythmicité des tissus d'enveloppe, la liberté articulaire et le psychisme.*

*Cet ensemble de réactions non décelables par les examens médicaux classiques, mais bel et bien inscrites dans le corps, constitue la voie de résonance d'un choc. Celle-ci comprend huit niveaux de réaction qu'il faudra évaluer manuellement un par un et libérer minutieusement: réaction neurovégétative et neurovasculaire; crispation des fascias; perturbations du tonus; tensions musculaires; perturbation des rythmes tissulaires et physiologiques (respiration, pouls et mouvement interne); blocages mécaniques articulaires; désertion sensorielle; état de mal-être.*

*Cet ensemble de réactions traduit l'adaptation naturelle et spontanée du corps face à un traumatisme. Quand la personne est en forme, que sa vitalité physique et psychique est suffisante, ces réactions ne durent que le temps nécessaire à l'adaptation et le corps retourne ensuite rapidement à son état de base.*

*Mais parfois, l'intensité du choc dépasse la capacité d'absorption du moment. Certaines phases perdent alors leur réversibilité et le niveau correspondant se trouve fixé dans sa perturbation. Le même processus de fixation pathologique peut*

*également se produire quand la peur, l'angoisse ou le doute s'immiscent dans le processus physiologique: les représentations négatives, les mécanismes de projection viennent alors perturber le retour spontané à l'équilibre.*

*Ainsi, par exemple, peut subsister longtemps après le choc un ralentissement du débit sanguin ou une crispation fasciale dans une zone donnée du corps, entraînant avec le temps un symptôme ou une pathologie, expression finale d'un long processus silencieux de dégradation des fonctions physiologiques.*

*Ce que l'on appelle couramment la somatisation n'est finalement pas autre chose que l'expression individuelle d'une fixation pathologique à un niveau donné de la voie de résonance d'un choc.*

*Chaque personne «somatise» à sa manière: l'une au niveau de la tête (maux de tête, migraines...), l'autre au niveau des viscères (cœur, ventre, appareil génital...), une autre encore au niveau articulaire (lombalgie, douleurs d'épaule...).*

*Ces tendances individuelles dessinent ainsi, à travers les symptômes, des identités pathologiques. Chez telle personne, le mal-être déclenchera systématiquement un trouble gynécologique; chez telle autre, des manifestations cutanées ou encore des brûlures d'estomac. De la même façon, certaines personnes ressentiront une sensation d'étau dans la tête et dans la colonne vertébrale à cause d'une crispation du fascia qui recouvre le système nerveux (fascia dure-mèrien). D'autres souffriront plutôt d'une sensation d'oppression au niveau du ventre et du thorax suite à la crispation du fascia qui enveloppe les viscères (plèvres, péricarde, péritoine). D'autres enfin se plaindront d'une tension musculaire qui trouve son origine dans les fascias qui enveloppent les muscles (aponévroses).»*

### **Página 178 a 179**

- *«L'accordage dépend de 2 forces opposées qui ne s'annulent pas, mais se potentialisent. Il y un équilibre à avoir dans l'étirement de la matière et la pression qui doit solliciter la personne sans l'envahir. Etre proche tout en laissant la liberté. C'est ce que nous avons appelé la neutralité active: deux situations opposées qui se potentialisent: je suis neutre et actif à la fois. Si on est trop actif sans être neutre, il n'y a pas de réponse. Si on est trop neutre, il n'y a pas de réponse.*

*Le délai d'apparition n'est plus seulement la vitalité du corps, c'est aussi u effet de résilience. On mesure la force de résilience de la personne. Cette force est le capital de potentialité de la personne. Quelle est sa capacité à s'adapter à une situation? Pour moi, la force de résilience est le principe tonique de la vie qui se matérialise dans la matière.*

*La contagion tonique se produit quand on met un point d'appui dans un point donné. Il se produit une accumulation de force dans cet endroit. Cette contagion est d'autant plus importante qu'il y a acceptation du psychisme de la personne. La notion de participation : je ne suis pas là pour avoir l'ascendant , rompre le phénomène stressant, mais je mesure ma capacité à accepter activement ce stress, de façon non résignée.*

*L'intensité: quelquefois, il y a réaction tonique, amis sans intensité. Il y a réaction tissulaire, mais pas de réaction de la personne. Cela concerne son degré d'implication. Comment est-elle touchée?*

*A ce moment se dégage dans le corps une tonalité très forte ? Ce ne sont pas seulement les fibres tissulaires qui sont concernées, mais la personne. Le seuil max*

*répond à la confrontation maximum. La personne peut gagner ou capituler. On peut alors réduire la confrontation. Le moment où ça va lâcher est le moment de confrontation maximum.*

*La potentialité des deux forces qui s'opposent : une force interne organique, une force psychique et une force externe du thérapeute interne, organique, interne psychique, d'empathie.*

*L'effondrement: correspond au relâchement de la résistance et il donne naissance au mouvement tonique qui porte en lui la solution. C'est le doux mélange entre la vitalité de la personne et sa vitalité psychique.*

*La réaction tonique débute à partir de l'étirement et se termine au niveau du mouvement tonique.»*

# **Anexo N.º 1**

## **A Psicopedagogia Curativa**

---

### **1. Conceitos Básicos**

A licenciatura em Psicopedagogia Curativa está homologada desde 2 de Maio de 1995 - Diário da República n.º101/95, I série B portaria 386/95 e é actualmente leccionada na Universidade Moderna de Lisboa.

A Psicopedagogia Curativa tem por objectivo, de uma maneira muito geral, prevenir e tratar todas as situações de dificuldades de aprendizagem de natureza primariamente orgânica, sensorial, psicopatológica e social, ao longo do ciclo da vida. É uma área de conhecimento e de actuação dirigida para o processo da aprendizagem humana. Tem, em particular, uma integração de teorias práticas, estimulação do espírito crítico e da reflexão ética, enfatizando o próprio desenvolvimento pessoal, com o objectivo final de ajudar na elaboração de um *projecto de vida*.

Assim, pode dizer-se que o psicopedagogo pode, profissionalmente, intervir nas seguintes situações, entre outras: Investigação no Domínio da Deficiência Mental e / ou Física; Serviços Escolares; Serviços Educativos; Toxicodependência; Delinquência Juvenil, etc..

Uma intervenção psicopedagógica (ao nível da Psicopedagogia Curativa) tem como principais objectivos, numa primeira fase a recolha de informação acerca das necessidades e das potencialidades do indivíduo. Numa segunda fase, os objectivos prendem-se com a elaboração de uma proposta de intervenção psicopedagógica que vise, essencialmente o aumento do estatuto epistemológico do sujeito, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como a elaboração de um *projecto de vida* que englobe não só aptidões, mas também necessidades demonstradas pela pessoa.

Assim, dentro de uma proposta de intervenção psicopedagógica deve dar-se prioridade ao trabalho preventivo. A questão reside no facto de dar um tipo de resposta às solicitações feitas e focalizar de forma preventiva as respostas a serem dadas.

Deste modo, a referida proposta de intervenção psicopedagógica deverá incluir a planificação de várias actividades cujos objectivos últimos serão colmatar as necessidades patentes e estimular as potencialidades latentes.

A Psicopedagogia Curativa utiliza um modelo de intervenção do tipo *pedagógico*, uma vez que não está interessada em saber quais as causas originais da problemática, mas em explicar ao indivíduo as estratégias que lhe permitirão alcançar a meta previamente estabelecida.

A intervenção da Psicopedagogia Curativa revela-se bastante válida e activa porém devem ser tomadas em consideração as nossas limitações e encarar a hipótese do

trabalho em equipas multidisciplinares onde a complementaridade irá assegurar a optimização das potencialidades individuais e a modificação de comportamentos e atitudes inadequadas.

Para tal, deve proceder-se ao levantamento das necessidades / dificuldades do indivíduo, no sentido de adequar o projecto e conseqüente intervenção psicopedagógica relativamente à extinção / diminuição das necessidades / dificuldades; deve também fazer-se o levantamento das aptidões / interesses do indivíduo visando contextualizar o projecto e conseqüente intervenção psicopedagógica, no que concerne ao estabelecimento de estratégias de modo a colmatar / minorar as necessidades / dificuldades; numa fase posterior faz-se a determinação prévia de eventuais factores críticos ao sucesso do projecto de intervenção psicopedagógica e intervenção psicopedagógica propriamente dita.

## **Anexo N.º2**

### ***A Psicopedagogia Perceptiva e a Somato-Psicopedagogia***

---

#### ***1. A Psicopedagogia Perceptiva aplicada ao Adulto no quadro da Universidade Moderna de Lisboa***

A Psicopedagogia Perceptiva é uma disciplina que se inscreve numa acção de investigação-formação coordenada por Danis BOIS, por Maria LEÃO<sup>132</sup> e por Jean Marc HUMPICH<sup>133</sup> no quadro de uma formação contínua universitária junto de uma população de estudantes adultos que exerce uma profissão ligada à saúde, à educação e à arte.

Há cerca de quatro anos estabeleceu-se uma parceria entre a Universidade Moderna de Lisboa e a Escola Superior de Somato-Psicopedagogia, Fasciaterapia & Somatologia de Paris da qual nasceu a Pós-Graduação em Pedagogia Perceptiva do Movimento.

No ano de 2001, realizou-se o “*Fórum Internacional Movimento, Percepção, Acção e Relação*” que contou com a participação de professores especialistas no domínio terapêutico, pedagógico e científico. Cerca de duas centenas de participantes, provenientes de dez nacionalidades mundiais vieram reflectir e debater a ciência e a experiência; debate esse que confirmou a força formadora e transformadora da relação ao corpo e ao movimento.

Esta parceria institucional promoveu mais duas Pós-Graduações: Arte e Terapia Performativa e Somato-Psicopedagogia e Arte Terapia do Movimento.

Devemos ainda salientar que, no ano de 2004, iniciou-se um Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, também este leccionado presentemente na Universidade Moderna de Lisboa.

A Psicopedagogia Perceptiva escolhe dar um lugar primordial à relação corpo-espírito. A emergência da Biologia, no início do século XX evoca muito fortemente, uma noção de reciprocidade entre o corpo e o espírito. Actualmente na Psicologia do Desenvolvimento, o corpo encontra no seu desenvolvimento físico os meios para se dotar de uma consciência de si e simultaneamente, ele age no seio de um contexto cultural que permite incorporar todas as informações do seu ambiente participando assim no aumento dos graus de consciência.

A Psicopedagogia Perceptiva privilegia o papel da relação ao corpo e ao movimento; a importância da dimensão somática no equilíbrio psíquico, bem como uma

---

<sup>132</sup> Maria LEÃO (n. 1968-), nasceu em Paris, é doutorada em Estética, Ciência e Tecnologia das Artes, Opção Estudos Teatrais e Coreográficos e é presentemente Professora e Coordenadora da Formação em Psicopedagogia Perceptiva; é também Vogal do CERAP da UML.

<sup>133</sup> Jean Marc HUMPICH (n. 1959-) nasceu em França e é doutorado em Ciências; é actualmente Professor do Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, bem como Coordenador da Formação em Psicopedagogia Perceptiva; é também Vogal do CERAP da UML.

dimensão teórica e metodológica permitirá adquirir novos instrumentos profissionais, pelo que podemos afirmar assim que esta disciplina se investe totalmente nesta realidade da relação ao corpo e ao movimento, não somente na criança, mas, sobretudo, no adulto.

A Psicopedagogia Perceptiva oferece, deste modo, uma resposta a esta procura sobre a forma de um programa que consegue encontrar uma sinergia entre a ciência, a arte e as disciplinas que estudam as ciências humanas, para desenvolver este laço, relativamente pouco explorado entre uma investigação científica sobre o movimento e toda uma série de metodologias práticas, desenvolvidas pelos especialistas da Pedagogia, das artes performativas e da relação terapêutica.

A Somato-Psicopedagogia engloba três disciplinas: a somatologia: a relação de ajuda através do *toque* encontra um terreno de aplicação privilegiado sobre os sofrimentos somáticos e a relação ao corpo. A mão do terapeuta é, com efeito, um instrumento capaz de parar de forma pontual mas profunda as *dores* que surgem em diferentes partes do corpo; uma mão que é então solicitada simultaneamente para aliviar as zonas de sofrimento e dando esperança à pessoa para que esta encontre o seu corpo de uma forma nova. Este retorno ao corpo é frequentemente sentido como uma validação de si, porque a negação do corpo é ao mesmo tempo uma rejeição de uma parte de si.

A psicologia: a somato-psicopedagogia dirige-se aos problemas psíquicos e comportamentais (emoções, afectividade, humores, motivação, isolamento, mal-estar, depressão, ...) ligados à dor física e que influenciam por sua vez o estado psíquico. A ajuda psicológica é, num primeiro momento, encarada através de uma re-afinação manual ou gestual que alivia as tensões físicas e (re) mobiliza a relação a si, mas a expressão da queixa interior não é suficiente; é necessário igualmente que ela possa ser exteriorizada, graças à entrevista verbal, numa palavra audível e inteligível.

A pedagogia: a divisa da somato-psicopedagogia: «*O saber do corpo, o movimento das ideias*» convida a tirar partido tanto do conhecimento do corpo como do reconhecimento das ideias. É através de uma experiência corporal consciencializada que são solicitados os instrumentos internos da pessoa (percepção, atenção, motivação, memória, ...) e que é mobilizada a sua reflexão, permitindo ao indivíduo extrair sentido da sua experiência.

## **2. A Psicopedagogia Perceptiva no quadro das Ciências**

Podemos definir as prioridades da Psicopedagogia Perceptiva em duas partes distintas: o *eixo pedagógico* e a *consolidação do sentimento de identidade*.

### **2.1. O Eixo Pedagógico**

A Psicopedagogia Perceptiva insiste na importância do acto pedagógico, no seio de um acompanhamento psicopedagógico. Ela propõe meios de desenvolver as competências perceptivo-cognitivas e as capacidades atencionais e motivacionais.

Tentamos, como tal, colocar em evidência que existe muito mais unidade, do que poderíamos supor *a priori*, entre a fisiologia (nomeadamente a fisiologia da percepção, da atenção, da memória..., e outros instrumentos internos da aprendizagem) e a eficácia dos processos pedagógicos.

Desta maneira, colocamos a hipótese que, a mobilização perceptivo-cognitiva, através da mediação da aprendizagem corporal, é um factor importante na mobilização dos instrumentos internos da aprendizagem como a dinâmica motivacional, a atenção, a memória, a atribuição de sentido, entre outros.

Para o estudante em Psicopedagogia Perceptiva, na sua formação, esse processo visa uma eficácia na relação que o aluno estabelece com o conhecimento. Para o paciente do psicopedagogo perceptivo, esta transformação propõe-se permitir uma identificação mais fácil das estratégias facilitadoras e as estratégias perdedoras que o levam ao insucesso, de forma a poder evitar estas últimas e a optar pelas primeiras. Desta forma, o indivíduo aprende a ter uma relação com os seus processos de aprendizagem e de aquisição dos conhecimentos que favorecem o seu desempenho.

### **2.2. A Consolidação do Sentimento de Identidade**

A Psicopedagogia Perceptiva é uma especialização em novas metodologias de acompanhamento pedagógico centradas na dimensão perceptiva das interacções humanas. Estas metodologias, de carácter inovador, atribuem papel preponderante ao corpo, ao movimento e aos processos de atenção nas acções profissionais de natureza educativa, terapêutica e performativa.

Propõem ainda, uma abordagem transdisciplinar a partir dos dados mais recentes da neurociência, da fenomenologia, das ciências da educação, da psicopedagogia, da terapia somato-psíquica e das artes performativas.

Afirmamos então que a Psicopedagogia Perceptiva é uma estratégia de aprendizagem ao serviço do desenvolvimento da potencialidade humana.

As reflexões que nos conduziram são inspiradas numa longa caminhada no terreno de métodos de aprendizagem através da mediação corporal. Estas reflexões são importantes, pois apoiam-se na convicção de que o Homem não é somente portador de estrutura, mas depositário de uma potencialidade conhecida ou desconhecida.

Podemos afirmar que a Psicopedagogia Perceptiva permite o desenvolvimento de uma percepção inédita que é o ponto de partida, de todo um processo de



modificabilidade perceptivo-cognitiva, cuja essência é, essencialmente, a transformação da pessoa, não somente ao nível das suas representações mas também ao nível dos seus comportamentos.

O essencial do esforço levado a cabo é concentrado sobre a descoberta consciente do “corpo sabedor”, na linha da Fenomenologia, das capacidades perceptivas inerentes ao corpo e que permitem o desenvolvimento de uma qualidade sensível da *relação* às coisas tal como uma qualidade de *presença a si* mesmo que se desenvolve em relação às experiências de vida férteis e formadoras.

Por outro lado, para estabelecer os fundamentos desta condição específica de aprendizagem, parece-nos essencial abordar a temática do corpo sensível. Existe uma certa dificuldade, de uma maneira geral, em considerar o seu corpo como fazendo parte integrante do ser, pelo que, geralmente é apenas considerado como algo mais do que um simples objecto.

A Psicopedagogia Perceptiva propõe uma metodologia prática para aceder ao corpo sensível enquanto centro de existência e lugar de aprendizagem.

Pensamos que o principal desafio de toda a nossa abordagem é, justamente, fazer com que a pessoa consiga entrever a relação ao corpo enquanto uma das peças chave do seu processo de aprendizagem e de transformação.

Estas formações universitárias visam:

- Û A Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia [constituída por cerca de 85 alunos (ano lectivo 2004 / 2005)] que tem por objectivo enriquecer a prática profissional.
- Û O Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva<sup>134</sup> [constituído por 25 alunos (ano lectivo 2004 / 2005)] que tem como projecto formar praticantes-investigadores, graças a um trabalho com pequenos grupos.

Estas formações estão muito focalizadas sobre métodos práticos directamente aplicados numa actividade profissional, tal como medicina, fisioterapia, psicologia, psicopedagogia curativa, profissionais da psicomotricidade, profissionais da educação e da arte terapia.

---

<sup>134</sup> As investigações conduzidas pelos estudantes-investigadores do Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva serão integradas nas Investigações no Centro de Estudos e Investigação Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva da Universidade Moderna de Lisboa.

### **3. Antecedentes da Psicopedagogia Perceptiva**

#### **3.1. Breve Resumo Histórico da Psicopedagogia Perceptiva**

No que diz respeito a fundamentos teóricos que sustentam os alicerces da Psicopedagogia Perceptiva, podemos afirmar que esta é oriunda de disciplinas como a Fenomenologia, a Psicopedagogia Curativa, a Psicologia Humanista, entre outras disciplinas. Tal como referimos previamente, a Psicopedagogia Perceptiva privilegia o papel atribuído ao corpo. Mais do que o papel do corpo, preconizamos, numa abordagem puramente fenomenológica, a relação que temos com o nosso corpo como sendo algo que reside no coração do processo de aprendizagem.

Os últimos anos de investigação serviram de suporte para a construção de uma nova visão teórica e metodológica que permitiu perspectivar a importância dos conceitos práticos que formam o “esqueleto” da formação do adulto, segundo a nossa abordagem pedagógica.

Com efeito, a fasciaterapia (um dos instrumentos básicos está na génese da Psicopedagogia Perceptiva) pertence ao domínio da *terapia manual* e aparece nos antipodas da preocupação dos investigadores na área das Ciências da Educação.

Foi então criada a Psicopedagogia Perceptiva ou Somato-Psicopedagogia por Danis BOIS que justifica a criação destas disciplinas através dos seguintes argumentos: «*Estamos numa época onde a clivagem entre o corpo e o espírito tende a desaparecer. Porém as tentativas de unificação das dimensões corporal e psíquica estabelecem ainda muito frequentemente uma ordem hierárquica em sentido único, no qual um dos dois pólos (o psiquismo) exprime-se através do outro (o soma, palco de perturbações com reputação de serem psíquicas).*

*É a razão pela qual eu me investi na criação de uma disciplina que aliasse conhecimentos e saber-fazer em ambos os domínios: a Somato-Psicopedagogia. Esta prática parece-me poder responder à vontade actual de harmonizar a relação corpo / espírito agindo de forma directa ora sobre o sofrimento físico do indivíduo, ora sobre a queixa psíquica e sobre os eventuais problemas associados ao seu sofrimento.*

*O meu percurso poderia ter-se limitado à terapia manual, mundo do qual sou proveniente, caso me tivesse limitado pelo meu saber-fazer profissional sem me deixar ir pelo imprevisível. Porém a minha pesquisa guiou-me para outros domínios: as neurociências, a filosofia, a psicologia humanista...»<sup>135</sup>*

---

<sup>135</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, página 2.

Disciplinas	Fisioterapia / Osteopatia	Fascioterapia	Psicopedagogia Curativa	Somato-Psicopedagogia / Psicopedagogia Perceptiva
<b>Características</b>				
<b>Especificidades da Disciplina</b>	- Dores traumáticas, pós-traumáticas e pós-operatórias	- Empatia corporalizada, toque de relação, toque sintomático	- Relação de ajuda, métodos de entrevista	- Métodos de entrevista à mediação corporal
<b>Palavras-Chave</b>	- Auto-regulação orgânica	- A pessoa (psicocinésia) - Percepção cinestésica - Participação activa - Sentimento de existência	- O psiquismo	- Unidade corpo, espírito, vivência

**Quadro 1** – Contextualização Teórico-Prática da Psicopedagogia Perceptiva<sup>136</sup>

O quadro anterior representa o percurso de BOIS, bem como apresenta, simultaneamente uma contextualização teórico-prática da disciplina da Psicopedagogia Perceptiva, tendo em consideração a sua génese disciplinar.

### **3.2. A Dimensão de Sentido em Psicopedagogia Perceptiva**

A Psicopedagogia Perceptiva faz menção ao *corpo sensível*. Com efeito, BOIS preconiza, acima de tudo, um lugar central aos sentidos, na interpretação mais panorâmica deste termo. Podemos então destacar três tipos de sentidos: os *sentidos orgânicos*, antes de mais porque a originalidade do seu investimento na acção – em particular, no que diz respeito ao sentido cinestésico, visual e auditivo – contribuem de maneira determinante no estabelecimento de uma nova relação a si mesmo, aos outros e ao mundo; os *sentidos do movimento*, propriocepção ou sexto sentido<sup>137</sup>, pois a dinâmica da gestualidade serve aqui de quadro de leitura da dinâmica da acção humana; o *sentido existencial*, pois o retorno ao corpo sensível conduz à vivência de si próprio no seio da acção e a melhor discernir os desafios internos fundadores da motivação. Bernard HONORÉ<sup>138</sup> propõe-nos «acompanhar a abertura da pessoa à sua própria existência» e reflectir nos meios que lhe podemos oferecer para ela «*formar, aí onde vive, o mundo, os outros, ela mesma*»<sup>139</sup>. J.-P. BOUTINET<sup>140</sup> confirma igualmente o carácter muito actual deste ponto de vista lembrando-nos de «*a importância de dar ao actor a sua autonomia, a sua capacidade a determinar-se a si mesmo, a construir a sua própria identidade*»<sup>141</sup>.

A busca do sentido existencial, ou sentido da vida, pressupõe um acompanhamento, pois sob o ponto de vista da problemática da perda de sentido de vida, a Psicopedagogia Perceptiva defende uma evidente perda de referências, pontos de apoio sobre os quais o indivíduo se baseia para vivenciar o seu quotidiano.

O acompanhamento proposto pela Psicopedagogia Perceptiva é de índole

<sup>136</sup> Quadro concebido por Danis BOIS.

<sup>137</sup> É assim que é designado o sentido do movimento em neurociências.

<sup>138</sup> Bernard HONORÉ (n. 1931-), psiquiatra, psicossociólogo e filósofo cujas investigações se situam no cruzamento das Ciências Humanas e das Filosofias da Existência.

<sup>139</sup> HONORÉ, B., (1992), *Vers l'oeuvre de formation*, Paris, L'Harmattan, página 20.

<sup>140</sup> J.-P. BOUTINET (n. 1943-) é professor na Université Catholique de l'Ouest em Angers; é também director do Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées (IPSA).

<sup>141</sup> BOUTINET, J.-P. (1998), *L'engagement des adults en formation et ses formes*, Paris, Éducation Permanente, página 136.

pedagógico-terapêutica, no âmbito de empreender novas aprendizagens nas quais o indivíduo será ajudado pelo psicopedagogo perceptivo a identificar, analisar, categorizar as suas estratégias de pensamento e de acção, para assim poder verificar quais as estratégias que o conduzem ao sucesso e quais as que o conduzem ao fracasso.

A Psicopedagogia Perceptiva deparou-se com uma problemática no que concerne a noção de “*sentido*”, pois este não é muito compatível em termos históricos com a educação, já que estamos no centro de um processo pedagógico e terapêutico.

A Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva aparece precisamente como modelo de acompanhamento do indivíduo num processo em busca do sentido da vida, processo este que tem diferentes formas de apresentação e que podem derivar em processos patológicos graves.

Esta caminhada nasceu então, da convicção que a potencialidade perceptiva do homem pode ter uma acção sobre o seu campo representacional pelo olhar oblíquo de uma acção sobre a estrutura neuronal. Pareceu-nos então, capital a criação de um modelo, bem como uma prática de formação que pudesse associar os últimos dados científicos da plasticidade cerebral e sobre a modificabilidade cognitiva.

O conceito de Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, central na abordagem da Psicopedagogia Perceptiva, comporta, no entanto, uma dimensão suplementar: a de um acesso possível a uma experiência inédita através de uma mediação corporal. O carácter inédito desta experiência tem, em primeiro lugar condições ditas ‘extra-quotidianas’ que permitem a instalação de uma percepção sensível a partir da qual podemos enriquecer a representação conceptual.

Nesta época, realizámos uma ‘ruptura epistemológica’: a terapia manual e a terapia gestual mudam definitivamente de estatuto para se tornarem instrumentos pedagógicos ao serviço do desenvolvimento da potencialidade do ser. Esta etapa constitui a âncora da Psicopedagogia Perceptiva.

Assim, a partir do ano 2000, esta nova postura levou a uma tentativa de uma reaproximação entre os conceitos da Psicopedagogia Perceptiva e os das Ciências da Educação. Era então necessário precisar o nosso objecto de investigação e o nosso campo operatório, inscrevendo o nosso campo teórico na formação experiencial do adulto.

As concepções e as práticas colocadas em evidência no nosso laboratório, provêm então de uma experimentação profunda da formação experiencial aplicada ao domínio da saúde, que nos permitiu propor um modelo perceptivo-cognitivo de formação do indivíduo adulto.

## ***4. A Psicopedagogia Perceptiva, a Somato-Psicopedagogia e os seus Instrumentos Práticos***

A Psicopedagogia Perceptiva é uma especialização em novas metodologias de acompanhamento terapêutico-pedagógico centradas na dimensão perceptiva das interacções humanas.

A Psicopedagogia Perceptiva e a Somato-Psicopedagogia visam essencialmente uma articulação entre o soma (o corpo) e o psiquismo, tendo como objectivo transformar esta articulação em actos comportamentais.

Esta actividade pode ser exercida com um objectivo pedagógico, preventivo ou curativo; pelo que se pratica num quadro de intervenção pedagógico-terapêutico tendo como âmbito dois tipos de sessões: individuais e de grupo.

A Psicopedagogia Perceptiva e a Somato-Psicopedagogia têm como objectivo específico uma transformação concreta dos modos de pensamento e da percepção da pessoa que sofre, para que possa descobrir-se de outra maneira, ou seja, para que se compreenda diferentemente.

A Psicopedagogia Perceptiva trabalha, com tudo o que nos é oferecido pelos tecidos corporais, que é o que diferencia esta disciplina de uma massagem comum. Para além disso, através das nossas técnicas exclusivas de entrevista através da mediação corporal, realizamos um trabalho psicoterapêutico, utilizando instrumentos pedagógicos que transformam a pessoa no âmago da sua essência.

### *Toque de relação:*

As mãos do terapeuta deixam-se guiar pelo movimento interno orgânico próprio à pessoa. Um diálogo não verbal é estabelecido com a modulação tónica corporal. Este tipo de toque respeitoso age de maneira muito sensível sobre o sofrimento somático bem como sobre a relação ao corpo.

### *Dinâmica gestual expressiva:*

Neste trabalho dirigimo-nos essencialmente à aprendizagem por parte das pessoas, para que possam perceber o seu próprio movimento interno e a entrar em relação com o seu corpo. Esta pedagogia simples propõe experiências corporais e gestuais inéditas, ao apoiar-se sobre os instrumentos internos: faculdade de percepção, de atenção, de empatia, de memorização.

### *Entrevista verbal através da mediação corporal:*

O indivíduo aprende desde logo a validar e a explicitar a sua experiência. Ele vai poder de seguida mobilizar a sua reflexão a partir da sua vivência corporal, com o objectivo de dar sentido à sua vivência imediata

### *Métodos introspectivos:*

Esta prática não é mais do que uma simples contemplação dos estados interiores da pessoa, feita por si própria. Por outras palavras, podemos dizer que a pessoa se convida a si própria a uma análise introspectiva extremamente activa que exige um esforço de concentração máximo da parte da própria pessoa.

Da complementaridade que nasce destes quatro utensílios terapêutico-pedagógicos, surge a abordagem tão específica que é preconizada pela Psicopedagogia Perceptiva e que visa, sobretudo, solicitar um *potencial perceptivo-cognitivo*<sup>142</sup> que, ao desencadear uma *atencionalidade*<sup>143</sup> muito particular (díade atenção-intenção), ajuda o indivíduo a efectuar aprendizagens mais duradouras desvendando, deste modo, um *potencial cognitivo-comportamental* no sentido de integrar em termos funcionais as suas aprendizagens, concretizando-as na acção.

Esta formação contínua tem por objectivo construir junto dos estudantes, uma dinâmica de formação em educação somática e atribui um lugar importante a uma metodologia de compreensão da relação com o corpo e com o movimento.

### *Alguns Terrenos de Aplicação*

- *Problemas do aparelho locomotor*: dores de costas e da nuca; problemas musculares, articulares, artroses; alívio das dores.
- *Problemas funcionais*: ao nível da respiração; enxaquecas e cefaleias; prisão de ventre e problemas digestivos; cansaço; problemas ao nível do sono.
- *Acompanhamento infantil*: problemas de sono e de regurgitação; problemas ortopédicos; angústia e hiper-cinestesia; dificuldades de aprendizagem.
- *Acompanhamento psicopedagógico em circunstâncias de*: stress; depressão; angústia e problemas de concentração; falta de confiança em si.
- *Apoio em situações de*: optimização das performances desportivas; combate contra a dor física e sofrimento psíquico; e acompanhamento em casos de cuidados paliativos.
- No caso concreto dos pacientes sofredores de dor crónica, o objectivo principal da Psicopedagogia Perceptiva é oferecer a possibilidade de transformação do olhar de quem sente a dor, mudando a sua relação, não somente com a dor física, mas sobretudo com o sofrimento psíquico.

O quadro da página seguinte ilustra o tipo de população que nos procura, bem como apresenta uma ideia muito exacta de quais as estratégias que utilizamos para assegurar o acompanhamento da população.

---

<sup>142</sup> *Potencial perceptivo-cognitivo e potencial cognitivo-comportamental* – quando falamos em potencial cognitivo de aprendizagem, referimo-nos ao fenómeno. Isto significa que todas as pessoas possuem capacidade de pensar e agir acima do que fazem habitualmente (com mais capacidade / criatividade); mais dinâmica cognitiva, processos criativos. É por isso que o psicopedagogo perceptivo *pode sempre* solicitar as potencialidades do sujeito. Para tal, deverá ter em conta quais as estratégias utilizadas nos processos perceptivos e cognitivos, bem como avaliar se estão a ser utilizadas correctamente ou incorrectamente. Deve também tomar em consideração quais as capacidades que estão a ser ocultas, para utilizar a optimização das qualidades: quando a ansiedade se apresenta mais baixa, ocorre mais estímulo suscitando um emergir de interesses / capacidades que estavam latentes, de modo a fazê-los perdurar na acção.

<sup>143</sup> O conceito de *atencionalidade* remete-nos para a junção entre dois instrumentos internos da cognição, a atenção e a intenção. Neste sentido, podemos afirmar que a relação existente entre estes dois instrumentos internos é absolutamente indissociável: pois se a atenção representa o centro do processo cognitivo bem como metacognitivo, a intenção representa o projecto, através do qual o indivíduo vai colocar não só a sua atenção, mas também no qual se irá implicar veementemente. Por outras palavras o trabalho sobre a intenção implica um trabalho sobre a acção ou seja a parte cognitivo-comportamental e o trabalho sobre a atenção implica um trabalho sobre a sensorialidade e a parte perceptivo-cognitiva. A atencionalidade não é somente a interacção resultante da atenção e da intenção; este conceito compreende também aquilo que podemos designar de *invariantes da atencionalidade*, características sem as quais era impossível falarmos de atencionalidade; são elas: a *atenção* (a capacidade central na cognição e da metacognição; aqui não se trata de uma atenção naturalista, em Psicopedagogia Perceptiva falamos de estabelecer uma relação com a atenção); a *intenção* (que se traduz no projecto e que engloba noções como esforço, motivação, etc.); a *motivação* (que deverá ser, segundo a nossa perspectiva imanente, mais do que simplesmente intrínseca, algo que vem realmente nas ressonâncias que as vivências das experiências nos provocam); a *volição* (a vontade que a pessoa coloca no que percebe, no que sente, no que pensa, no que faz); e a *relação* (aqui trata-se de entrar em relação primeiramente consigo própria, depois com os outros e com o mundo; neste sentido devemos fazer alusão à corrente fenomenológica que preconiza este conceito de relação).

<b>Psicopedagogia Perceptiva: População e Etapas de Intervenção / Instrumentos</b>		
<b>Sintomas das Patologias do Ser</b>	<b>Tipo de perturbação</b>	<b>4 Etapas da Psicopedagogia Perceptiva / Instrumentos</b>
<b>Incapacidade da pessoa entrar em relação com o seu próprio corpo</b> à o corpo permanece corpo-objecto (o corpo pertence ao indivíduo) e não muda de estatuto para corpo-sujeito (o corpo torna-se no próprio indivíduo).	<b>Acuidade Insuficiente nível Consciência</b> ao da	<b>Etapas da Psicopedagogia Perceptiva</b> ○ Permitir a pessoa tocar do seu ser; ○ Permitir a pessoa ser tocada pelo seu ser; ○ Fazer deslizar a vivência íntima e sensível para o pensamento, para o transformar; ○ Permitir a pessoa encarnar essa transformação na acção.  <i>Consolidação desta modificabilidade perceptivo-cognitiva no comportamento de maneira durável.</i>  <b>Empatia corporalizada, toque de relação, toque sintomático</b> ○ A pessoa (psicocinésia) ○ Percepção cinestésica ○ Participação activa ○ Sentimento de existência  <b>Relação de ajuda, métodos de entrevista</b> ○ O psiquismo  <b>Métodos de entrevista à mediação corporal</b> ○ Unidade corpo, espírito, vivência
<b>Ausência de relação à acção</b> à incapacidade de entrar em relação de presença com a temporalidade fenomenológica (incapacidade de entrar em relação de presença: às coisas, à acção, ao mundo, a si, ao tempo,...).		
<b>Incapacidade de penetrar na esfera da imediatez</b> à a pessoa vive em diferido (através do seu passado ou de expectativas acerca do seu futuro).		
<b>Incapacidade de exprimir a autenticidade (Inautenticidade)</b>	<b>Comportamentos Sub-normais</b>	
a) <i>Pessoa incapaz de validar o que é na realidade:</i> não assume o quem é; não consegue mostrar quem é para poder salvaguardar a sua imagem. b) <i>Pessoa incapaz de dizer o que pensa.</i> c) <i>Pessoa incapaz de encarnar o seu pensamento na acção.</i> d) <i>Pessoa incapaz de penetrar o seu ser profundo</i> (contactar o seu ser, o seu sensível).		
<b>Dores<sup>144</sup></b>	Auto-regulação orgânica	<b>Somatizações</b>

**Quadro 2 - Psicopedagogia Perceptiva: População e Etapas de Intervenção / Instrumentos<sup>145</sup>**

<sup>144</sup> Dores somáticas: agudas, crónicas, traumáticas, pós-operatórias, neuro-vegetativas por lesão mecânica (perturbação local), vasomotoras, síndromas de opressão vascular-nervosa, síndrome doloroso de reacção.

Perturbações somatoformes, psicossomáticas e psicogénicas: somatizações, somatizações indiferenciadas, dores.

Síndrome depressivo pós-traumático: segundo um estudo sobre 66 pacientes, no mês seguinte a terem um traumatismo craniano, um quarto dos pacientes faz uma depressão maior e 3% faz uma depressão menor. Um ano após, 26% dos pacientes sofre de depressão.

Os traumatismos faciais, cervicais e raquidianos, «golpe de coelho» são os traumatismos mais em causa.

Somatizações associadas a perturbações psicopatológicas:

- a. Estado depressivo acompanhado de cefaleias, ruídos auditivos, vertigens, vômitos, dificuldades respiratórias, dores cardíacas, vertebrais, prisão de ventre, perturbações viscerais.
- b. Neurose acompanhada de reacções neurovegetativas: vasoconstricção, hipertensão, aceleração da frequência cardíaca reacção emocional, perturbações respiratórias.

Fenómenos psicológicos individuais, variáveis e subjectivos.

Sofrimentos não ligados a uma lesão orgânica: luto, separação, etc..

Papéis da emoção, da afectividade, do humor, da ansiedade, da motivação, da sugestão, da memória dolorosa, do sentido da dor.

Dores e sofrimento em cuidados paliativos.

<sup>145</sup> Quadro concebido pela autora da presente investigação.

## ***Anexo N.º 3***

### ***Da Educabilidade Cognitiva à Educabilidade Perceptiva***

---

Tentar entender a natureza da inteligência, definir os meios de intervenção a fornecer aos professores, bem como demonstrar a activação do desenvolvimento e do funcionamento mental foi uma preocupação científica desde o início do século XX, sem que ela jamais se tornasse, porém, uma orientação decisiva de investigações fundamentais. Podemos afirmar que os organismos de formação foram confrontados, há já algum tempo, com esta situação, o que os levou a conceberem novos modos de trabalho pedagógico, bem como a deslocar os seus objectos de intervenção.

Os dispositivos de formação e as próprias instituições escolares disponibilizaram-se para acolher os indivíduos cujas histórias escolares, meios envolventes e experiências de vida tinham iniciado estratégias de funcionamento intelectuais em consonância com os processos e as operações solicitadas pela apropriação dos conhecimentos, as dificuldades de aprendizagem foram então atribuídas a fenómenos de menor envergadura.



## 1. *A Educabilidade Cognitiva*

O conceito de *educabilidade cognitiva* foi, deste modo conquistando o seu espaço no discurso pedagógico. Este conceito representa um «*meio de facilitar o acesso ao conhecimento através de uma intervenção específica sobre os processos da construção dos conhecimentos, das práticas implicadas, pois estas basculam as concepções admitidas a propósito do desenvolvimento, tanto na sua dimensão ideológica, como na sua dimensão científica.*»<sup>146</sup>

Já que o problema ao qual as práticas de educabilidade cognitiva propõem oferecer uma resposta são aqueles cujos efeitos de aprendizagem se situam sobre o desenvolvimento dos instrumentos do pensamento e do conhecimento, foram vários os autores que ao longo do século XX tentaram procurar uma resposta adequada a essas problemáticas.

Todavia, ainda que o debate permaneça aberto e aceso de forma, por vezes, algo exacerbada, o consenso a propósito da modificabilidade cognitiva do homem poderia ser satisfatório, se não tivéssemos o sentimento de que pode constituir uma espécie de utopia por vezes não suficientemente reflectida nas suas implicações teóricas.

Com efeito, falarmos da educabilidade cognitiva, implica renunciarmos a teorias que preconizam ideias bastante opostas, tais como: a inteligência ser determinada aquando do nascimento, ou antes dos seis anos de idade. É, portanto, admitir que a inteligência é educável e que, por isso, se constrói progressivamente, é susceptível de evoluir quando sob o efeito de práticas educativas adaptadas, ou seja, constitui fazer aqui uma escolha teórica e prática determinante.

O objectivo é então que as práticas de educabilidade cognitiva possam agir «*sobre os sistemas de representação do indivíduo. O objectivo prosseguido pelas práticas de educabilidade cognitiva não é somente uma activação, uma mobilização óptima de um potencial que não seria actualizado devido a razões históricas e biográficas inerentes ao próprio indivíduo ou ao seu meio, trata-se de construir e de favorecer as condições necessárias ao desenvolvimento dos conhecimentos e dos utensílios dos quais o pensamento se serve para produzir conhecimento, oferecendo uma perspectiva real que permite ao indivíduo adaptar-se. Ele seria, numa perspectiva extrema, colocar em jogo os elementos que não existem nos indivíduos, os quais sabemos serem necessários ao funcionamento mental. Este ponto de vista corresponde à concepção de R FEUERSTEIN, e diz respeito ao papel da mediação na modificabilidade humana.*»<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> AAVV, (1994), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation – l'éducabilité cognitive*, Paris, L'Harmattan, página 3.

<sup>147</sup> *Ibidem*, página 17.

## 2. *A Educabilidade Perceptiva*

A perspectiva da Psicopedagogia Perceptiva preconiza a reeducação da pessoa através da percepção cinestésica (*educabilidade perceptiva*), pois acreditamos que a qualidade da relação que a pessoa mantém com a sua percepção é educável. Não se trata aqui de afirmar que a percepção enquanto órgão ou sentido é educável, mas sim de dizer que a relação qualitativa que mantemos com os nossos sentidos, nomeadamente com a nossa percepção é educável, através de instrumentos muito particulares.

O que é então a educabilidade perceptiva? Partimos do princípio de podermos entrever o mundo, tocar o mundo e extrair significado do mundo a partir do espírito e que os sentidos apenas podem adicionar factos erróneos a essa visão, a esse tocar a esse extrair do mundo. É a percepção do mundo unicamente através do pensamento, sob o pretexto que o pensamento é um atributo que nos é inspirado.

Podemos verificar desde sempre que os filósofos partem de um princípio essencial que é ir rumo ao conhecimento antes de este ser conhecimento. É o espírito que é a expressão desse conhecimento antes de ser conhecimento.

Na realidade, quando observamos com mais precaução podemos verificar que o velho debate entre a distinção corpo-mente está longe de estar encerrado, dado que são acrescentados novos factos científicos que nos dão certezas acerca da estreita relação entre estes dois conceitos.

Quando DAMÁSIO questiona «*Será que a mente e o corpo são duas coisas diferentes ou apenas uma?*»<sup>148</sup>, esta interrogação traduz a evidência da presença deste debate no mundo científico. Como referimos previamente, a Psicopedagogia Perceptiva advoga para o corpo um lugar de destaque, nomeadamente, no que concerne à sua demanda activa no processo de aprendizagem, de formação / transformação do ser.

Neste sentido, fazemos apelo ao corpo em si, mas, sobretudo, à relação que a pessoa instala como seu corpo como sendo um grau de consciência educável, segundo a nossa perspectiva e que, contribui de forma pertinente, diria mesmo determinante para o processo pedagógico-terapêutico da aprendizagem.

De uma maneira geral, a Psicopedagogia Perceptiva não limita o conceito de percepção apenas aos sentidos exteroceptivo, interoceptivo e proprioceptivo. A percepção é vista como uma perspectiva fenomenológica, pelo que podemos apresentar 5 ideias chave acerca da percepção.

1. A percepção está sempre ligada à experiência;
2. A percepção faz-se sempre na esfera da imediatez (novidade);
3. A percepção introduz sempre uma relação qualitativa com a coisa;
4. A percepção é descritiva e não interpretativa;
5. A percepção dá-se pela utilização do pensamento adicionada à percepção naturalista.

Assim, ao preconizarmos a educabilidade perceptiva, ensinamos a pessoa a sectorializar, a categorizar as suas próprias percepções, ao pousar a sua atenção sobre os detalhes que aparecem no decorrer de uma experiência muito particular e que é oriunda de uma situação extra-quotidiana (fora dos seus hábitos e rotinas).

De seguida, pedimos à pessoa para que descreva, em tempo real, aquilo que está

---

<sup>148</sup> DAMÁSIO, A. (2003), *Ao Encontro de Espinosa*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 4ª Edição, página 207.

a sentir, o que percebe. Isto obriga a mobilizar o seu pensamento, de forma a torná-lo “audível”: a pessoa “ouve-se a pensar” e isto é confortante para ela e dá-lhe uma sensação de segurança.

Utilizamos igualmente o feedback que, permite que a pessoa avalie o seu progresso entre um primeiro gesto e o seguinte, entre esse gesto e os que vêm de seguida, entrando aqui numa estratégia de sucesso onde reencontra pouco a pouco a sua confiança.

Verificamos bem que, na prática terapêutica proposta, todas as situações corporais se fazem acompanhar de uma exigência ao nível do pensamento. A esfera mental do indivíduo é constantemente solicitada em associação com o exercício da relação que este mantém com o seu movimento. Para que a experiência corporal seja uma fonte de modificação perceptivo-cognitiva, certas operações são incontornáveis, como por exemplo, introduzir a vivência na experiência, bem como solicitar três campos representacionais que são a base da vida psíquica: representações motoras; representações perceptivas; representações conceptuais.

O denominador comum a toda a nossa metodologia é que o paciente aprenda da novidade. Trata-se aqui de levá-lo a colocar um olhar novo sobre a sua problemática existente e a viver as coisas radicalmente novas, graças à sua exposição perante situações inéditas.

O carácter inédito da situação vem do facto da solicitação ser corporal e vivenciada. O suporte primeiro de transformação é o gesto, o movimento. Um outro suporte poderá ser a produção artística, mas seja qual for o caso, é o processo de vivência através do gesto que será importante para a transformação.

## **Anexo N.º4**

### ***O Desenvolvimento dos Instrumentos Internos da Cognição em Psicopedagogia Perceptiva***

---

A Psicopedagogia Perceptiva tem como objectivo uma transformação concreta dos modos de pensar e de perceber, por parte da pessoa que nos procura. O testemunho de Danis Bois, ilustra bem a proposta da Psicopedagogia Perceptiva: *«Esta visão muito pragmática veio-me da minha experiência: pude observar, com efeito, que uma pessoa que conduz a sua terapia com o mesmo olhar que coloca na sua vida quotidiana tem poucas hipóteses de encontrar uma solução face à sua problemática, seja esta de ordem psíquica ou corporal. A nossa abordagem parte do princípio que uma dificuldade profunda de existência não vem directamente dos acontecimentos que nos surpreendem, mas também e antes de mais, do olhar que nós colocamos sobre esses acontecimentos. Um olhar que resulta por vezes da percepção (no sentido sensorial do termo) e da interpretação que temos das coisas.*

*O pensamento não poderá jamais influenciar o pensamento, nem desfazê-lo. A nossa acção terapêutica “ataca-se” pois de chofre ao que para nós é a raiz do problema, a saber os hábitos motores, perceptivos e mentais que condicionam a relação consigo e com o mundo. O que nós desejamos, enquanto terapeutas, é que a pessoa se possa descobrir de outro modo, compreender-se diferentemente.*

*Para tal, apoiamo-nos sobre os instrumentos internos dos quais são dotados os seres humanos e que permitem apreender a realidade exterior e interior. Entre estes instrumentos, retemos aqueles que nos parecem mais eficazes para permitir ao paciente o acesso à modificabilidade cognitiva, o que quer dizer a capacidade de mudar de ponto de vista: a mobilização atencional, a percepção e nomeadamente a percepção cinestésica, a vivência, a empatia, o pensamento, a memória e a regulação tónica.»<sup>149</sup>*

---

<sup>149</sup> Bois, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, páginas 149 a 167.

## **1. A Atenção**

A atenção no trabalho realizado pela Psicopedagogia Perceptiva, é o primeiro dos instrumentos que procuramos desenvolver no indivíduo. A razão pela qual isso acontece, é devida ao facto da atenção ser o instrumento interno da cognição que permitirá aceder a todos os outros. É graças à mobilização da sua atenção que, a pessoa vai poder ver, entender, perceber e captar os elementos que até então não eram conscientes porque não eram percebidos. Podemos verificar melhor o propósito do trabalho sobre a atenção, na seguinte citação de BOIS: «*A pessoa vai descobrir uma melhor escuta, uma observação mais aguçada e sobretudo uma relação ao seu corpo que ela não suponha ser possível. Ela penetra toda uma esfera de subjectiva desconhecida, da qual estava privada. Ela descobre que ela própria existe no seu corpo, gosto de uma âncora identitária orgânica.*»<sup>150</sup>

De uma maneira geral, a atenção poderá ser definida como um processo que consiste em seleccionar certas informações, entre todas aquelas que nos solicitam a todo o instante, ao serviço da nossa intenção ou da nossa acção do momento.

A surpresa do paciente domina as primeiras sessões, o facto do pedagogo perceber, no seu corpo ou no seu movimento fenómenos aos quais eles próprios não tem acesso e, isto acontece porque as capacidades atencionais do técnico aumentam com o treino.

O extrair atencional é facilitado colocando o paciente em condições extra-quotidianas, ou seja, condições diferentes daquelas da vida corrente. Como exemplo, pousar a atenção sobre um gesto efectuado lentamente vai permitir à pessoa perceber detalhes que ela normalmente não percebia na sua velocidade normal.

### **1.1. A Lentidão do Ponto de Vista da Psicopedagogia Perceptiva - A Teoria da Lentidão constrói-se a partir de vários argumentos:**

Existem algumas razões pelas quais utilizamos a lentidão. A primeira razão é que o movimento interno que aparece sobre a mão difunde-se lentamente, ou seja, a viagem que percebemos sobre a nossa mão é sempre lenta, é uma velocidade dada pelo interior do corpo. É o movimento sensorial que surge como um assistente proprioceptivo que vai permitir a organização do gesto.

Segundo Danis BOIS «*lentidão não é uma velocidade mas uma natureza de percepção particular*». Com efeito, quando uma pessoa faz um movimento lento ela acede a um paroxismo perceptivo que lhe permite descobrir, não somente os detalhes do gesto que ela não percebe habitualmente, como também acede a uma outra vida subjectiva que ela não conhecia.

Danis BOIS refere ainda que «*efectuar o movimento lento livre de fenómenos objectivos tais como a amplitude, orientação do gesto oferece ao mesmo tempo uma sensação particular, ou seja, uma sensação de presença ao seu gesto.*»<sup>151</sup> Com efeito, os pacientes quando vivenciam o movimento estabelecem uma relação a si de forma diferente e inédita.

---

<sup>150</sup> Ibidem.

<sup>151</sup> Danis Bois numa entrevista no dia 24 de Junho de 2005.

Por outro lado, a lentidão cria uma atmosfera de calma e de plenitude em que transforma a relação com a temporalidade, ou seja, o tempo parece mais rico, mais pleno e mais presente. Através da lentidão existe uma acção sobre os mediadores como as endorfinas, circulação, sendo por esta razão que utilizamos a lentidão na terapia manual para criar um ruptura com o quotidiano e para aceder a uma vida mais calma, ou seja, a pessoa oferece-se um momento a si própria.

Por fim, a lentidão constitui uma passagem para o silêncio, ou seja, perante esta atmosfera de paz interiorizada a pessoa permanece em silêncio (cala-se, fecha os olhos, não fala, e escuta todos os fenómenos que aparecem no seu interior). Geralmente, as pessoas têm receio do silêncio, porque nesse momento toda a atenção é colocada na dor, na ansiedade ou num mal-estar psíquico, ou então, esse silêncio que eles impõem, é de natureza de mutismo, ou seja, retraimento, uma recusa das actividades exteriores a elas e da sua própria vida, das suas próprias esperanças. Enquanto, graças à lentidão o silêncio é rico o que permite relançar as actividades psíquicas rumo a coisas mais positivas.

## 2. A Percepção

A Percepção<sup>152</sup> tem como função organizar e interpretar os dados sensoriais que chegam para desenvolver uma consciência do eu e do que nos rodeia; inclui os sistemas perceptivos visuais, auditivos, somastésicos e proprioceptivos (ou somato-sensoriais) e químicos (paladar e olfacto).

Sistema Perceptivo	
Aparelhos	Sentidos Implicados
Visual	Vista.
Auditivo	Audição.
Somato-Sensorial e Proprioceptivo <sup>153</sup>	- Tacto, pressão, calor, dor (mais combinações como cócegas, comichão, maciez,...); - Sentido Vestibular (equilíbrio e orientação); Sentido Cinestésico / Quinestésico (posicionamento relativo das partes do corpo durante o movimento).
Químico	Paladar e Olfacto

*Quadro 1 – Sistema Perceptivo*

Por vezes supõe-se que a percepção forneça um reflexo perfeitamente exacto da realidade; com efeito, e contrariamente ao que se possa pensar, a percepção não é um espelho, como podemos verificar na seguinte citação que reforça a ideia de percepção: «*O objecto da percepção não é semelhante a uma fotografia que seria a mesma para todos os sujeitos. O objecto percebido é uma construção, um conjunto de informações seleccionadas e estruturadas em função da experiência anterior, das necessidades e das interacções do organismo activamente implicado numa certa situação*»<sup>154</sup>.

Em primeiro lugar, os nossos sentidos humanos não respondem a muitos aspectos do ambiente que nos cerca: não temos a capacidade de ouvir sons de alta-frequência registados pelos morcegos, ou de sentir o cheiro das substâncias das solas dos sapatos ou botas tal como os cães; para além disso, somos também incapazes de reagir a forças magnéticas ou eléctricas, como acontece com certos insectos, peixes e pássaros; também somos incapazes de ver moléculas separadas ou Raios X.

Em segundo lugar, por vezes percebemos estímulos não presentes: a estimulação eléctrica directa do cérebro pode fazer uma pessoa ‘ver’ coisas ou ‘ouvir’ vozes, tal como as doenças, o cansaço, a monotonia e as drogas também podem.

Em terceiro lugar, as percepções humanas dependem das expectativas motivações e experiências anteriores. Todos estes factores influenciam tudo o que percebemos, tal como podemos ver, «*Aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afecta o modo como vemos as coisas*»<sup>155</sup>.

---

<sup>152</sup> A percepção faz parte dos *instrumentos internos da cognição*, os quais apenas iremos abordar *a posteriori*; apesar disso, este instrumento será abordado neste momento.

<sup>153</sup> «*Somastesia*” significa o sentido do corpo.» [CALDAS, A. C. (1999), *A Herança de Franz Joseph Gall – O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*, Amadora, Editora McGraw Hill]. Distribuídas pelo organismo existem células que adaptaram a sua função de recolha de informação de diferentes tipos. Estas células não são mais do que células nervosas que adaptaram um dos seus prolongamentos para receber um determinado tipo de informação vindo do exterior, como a dor, a temperatura ou o sentido da posição. Distinguem-se fundamentalmente 4 formas de sensibilidade periférica: a *térmica* (que nos dá a sensação do frio ou do calor), a *dolorosa* (que nos informa da dor), a *táctil* (que nos dá informações sobre a textura dos objectos e do seu movimento em contacto com a pele) e, por último, a *propriocepção* (ou o sentido cinestésico, designado também por “sexto-sentido”, representa uma noção central, pois constitui a faculdade de nos percepcionarmos: percepção da nossa posição no espaço, o nosso tónus, mas também a amplitude, orientação e a velocidade de um gesto, com o objectivo de nos situarmos, de nos movermos e de sermos capazes de agir. Sem a propriocepção, a pessoa poderá perder a sua sensação de existência, a sua capacidade de possuir uma identidade própria.).

<sup>154</sup> REUCHLIN citado por MONTEIRO, M., SANTOS, M.R. (1996), *Psicologia – 1º volume*, Porto, Porto Editora, página 278.

<sup>155</sup> BERGER citado por MONTEIRO, M., SANTOS, M.R. (1996), *Psicologia – 1º volume*, Porto, Porto Editora, página 278.

Assim, a percepção apresenta factores externos e internos, como verificamos no quadro seguinte:

<b>Factores Externos da Percepção</b>	<i>Intensidade</i>	Tendência do ser humano perceber os estímulos com maior intensidade, como um brilho forte, um odor activo, um som alto ou uma cor berrante
	<i>Tamanho</i>	O sujeito encaminha-se, quase sempre, para captar os objectos com tamanhos maiores.
	<i>Contraste</i>	A sensibilidade de um indivíduo dirige-se para estímulos que contrastem no meio, como um brilho na penumbra, ou uma erva aromática ou especiaria não habitual no prato cozinhado.
	<i>Efeito de Surpresa e Novidade</i>	É muito utilizado quando se pretende chamar a atenção do ser humano.
	<i>Repetição</i>	Um sujeito presta atenção aos estímulos que se repetem.
	<i>Movimento</i>	Um indivíduo tem a inclinação para perceber mais facilmente os estímulos em movimento, por exemplo, quando alguém nos acena para vermos melhor.
<b>Factores Internos da Percepção</b>	<i>Motivação</i>	Quando estamos interessados em determinado assunto, somos mais sensíveis à percepção de estímulos que lhes estão relacionados.
	<i>Disposição</i>	A disposição do ser humano para determinadas percepções vai influenciar a recepção perceptiva.
	<i>Expectativas</i>	Estas podem conduzir a erros do sujeito, pois estamos expectantes em relação a algo e somos facilmente iludidos.
	<i>Experiências Anteriores</i>	Influenciam a forma como percebemos um objecto, uma pessoa ou uma situação, são os nossos <i>a priori</i> .

**Quadro 2** – Factores Externos e Internos da Percepção<sup>156</sup>



**Figura 1** – O Vaso de Rubin

Este é um exemplo em que se verifica a reversibilidade figura-fundo. Se fixarmos o olhar nas partes azuis escuras veremos que uma jarra se destaca de um fundo azul mais claro; se fixarmos o olhar no fundo azul mais claro veremos dois perfis destacados de um fundo azul mais escuro.

## 2.1. O Processo da Atenção e a Percepção

Na fase primária do processo perceptivo, a pessoa decide para onde irá dirigir a sua atenção. Um indivíduo sentado numa sala de aula pode concentrar-se num ruído de uma camioneta que passa na estrada, no sussurrar dos alunos da última fila da sala, nos seus pés doloridos de ter jogado à bola no intervalo anterior, ou então no conteúdo da

<sup>156</sup> Quadro elaborado pela autora da presente investigação.



aula. Assim, sempre que se presta atenção é mais fácil encontrar o sentido nas informações que se captaram, associamo-las às experiências anteriores e lembramo-nos delas mais tarde.

Alain BERTHOZ<sup>157</sup> afirma que “*percepcionar é decidir*” e os processos atencionais da função cognitiva atenção são prova dessa afirmação. Existem vários processos atencionais, mas apenas nos referiremos três que nos parecem fundamentais: a *selecção*, a *resistência à distração* e a *intensidade*.

- Õ *Selecção da Atenção* à diz respeito à opção entre os processos de atenção mantida e os de atenção dividida; conforme as situações podemos optar voluntariamente por uma das posturas, que pode também ser o resultado das circunstâncias.
- Õ *Resistência à Distração* à concerne quando se nos apresentam vários estímulos exteriores ou interiores e a nossa atenção mantém-se focalizada, pois ignoramos os estímulos.
- Õ *Intensidade* à esta é definida através de dois conceitos: o estado de vigiância (que pode ir desde a sonolência ou do sono, em que a atenção praticamente não existe), até ao estado de vigília completa; no que respeita à atenção mantida, ela será a capacidade para manter o mesmo estado de activação, necessário à tarefa que se desempenha, durante o tempo suficiente para a desempenhar.

Existem várias áreas em que o fenómeno atencional se cruza com outras funções originando alterações comportamentais, o que serve para ilustrar a relevância dos processos atencionais para a actividade cognitiva em geral, e a percepção em particular.

## **2.2. O Processo da Memória e a Percepção**

Procuremos imaginar por momentos que não temos memória. As nossas lembranças operam com tanta ligeireza e automatismo que poucas pessoas se apercebem ou tomam consciência da sua presença invasiva. No entanto, perceber, estar consciente, aprender, falar e resolver problemas, todas estas tarefas requerem aptidão para armazenar informações.

A percepção e a consciência muitas vezes dependem de comparações entre o presente e o passado. A aprendizagem exige a retenção de hábitos ou de novas informações. Para falar é necessário lembrarmo-nos das palavras e pelo menos de algumas regras gramaticais fundamentais. A solução de problemas baseia-se na retenção de cadeias de ideias. Mesmo as actividades geralmente consideradas não intelectuais, tais como lavar pratos, ou cozinhar, dependem da capacidade de recordar. Efectivamente, podemos afirmar, que quase tudo o que se faz depende da memória.

A memória entra na percepção em várias fases:

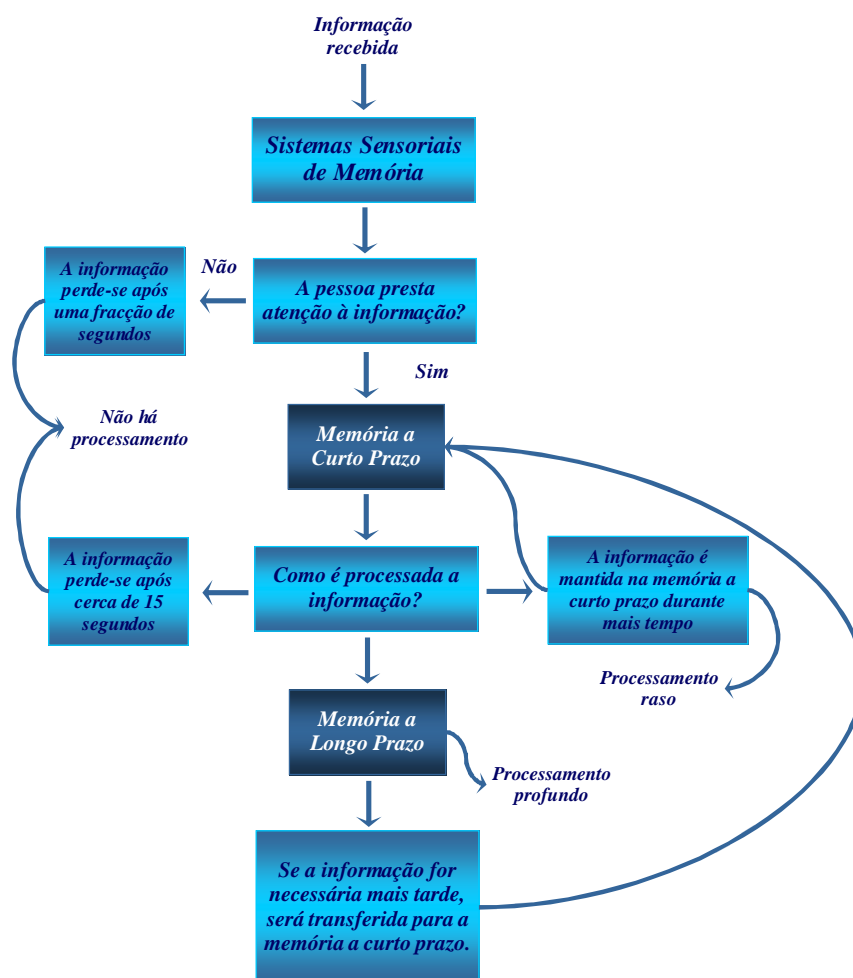
- a) Os sentidos armazenam momentaneamente os dados que nos trazem (podemos falar aqui nos sistemas sensoriais de memória);

---

<sup>157</sup> Alain Berthoz (n.1939-), neurofisiologista francês, é um dos grandes especialistas de neurofisiologia integrativa.

- b) Para decifrar o sentido, a pessoa compara continuamente visões, sons e outras sensações com lembranças de experiências semelhantes (aqui falamos na memória a curto-prazo);
- c) O chamado *processamento da informação* [decidimos a que dados atenderemos a seguir, comparamos situações anteriores com a presente e fazemos interpretações e avaliações (se a informação interessa passamo-la para a memória a longo prazo, se não, fica na memória curto prazo)].

De modo a compreendermos um pouco melhor como funciona a memória, refiro o esquema de ATKINSON-SHIFFRIN<sup>158</sup>, que ilustra bem o processamento de informação ao nível da memória.



Esquema 1 – Esquema do Processamento de Informação de ATKINSON-SHIFFRIN

<sup>158</sup>O Esquema de ATKINSON-SHIFFRIN foi retirado de DAVIDOFF, L. (1983), *Introdução à Psicologia*, Brasil, Makron Books, página 297.

<b>Factores Distintivos</b>	<b>Memória Sensorial</b>	<b>Memória a Curto Prazo</b>	<b>Memória a Longo Prazo</b>
<b>Material armazenado pelo sistema</b>	Padrões sensoriais não analisados no seu conteúdo	Material significativo interpretado	Material significativo interpretado
<b>Tempo que o material pode ser armazenado</b>	Geralmente cerca de 0.25 segundos (icónica)	Cerca de 15 segundos (minutos, se repetido)	Horas, dias, semanas, meses, anos...
<b>Capacidade do sistema</b>	Grande (todos os dados que os órgãos sensoriais registam)	Máxima: cerca de sete aglomerados	Essencialmente limitada
<b>Atenção necessária para inserir os dados no sistema</b>	Nenhuma	Pelo menos um pouco	Geralmente moderada
<b>Forma de codificação do material para armazenamento</b>	O material é codificado de forma paralela à experiência sensorial	O material verbal é frequentemente codificado pelo seu som, às vezes por sua aparência ou significado: presume-se que os outros materiais são codificados da forma como são praticados	O material verbal é frequentemente codificado em termos do seu significado; pode também ser codificado devido à sua aparência ou som; outros tipos de dados podem ser armazenados de forma primária ou paralela
<b>Características do processo de recuperação</b>	Recuperam-se os dados tomando atenção neles, antes que se apaguem; o material é automaticamente transferido para a memória a curto prazo	Os dados são facilmente recuperados durante 15 segundos	Dificuldade variável nos processos de recuperação; é usada muitas vezes uma estratégia de resolução de problemas
<b>Causas do Esquecimento</b>	Deterioração, mascaramento	Deterioração, interferência	Falhas de codificação (codificação inadequada ou inexacta), ou de recuperação (interferência ou esquecimento em virtude de sinal, esquecimento motivado)

*Quadro 3 – Quadro Comparativo entre as Memórias Sensorial, a Curto Prazo e a Longo Prazo*

### **2.3. O Processo da Consciência e a Percepção**

O termo consciência tem, pelo menos, dois sentidos: um que diz respeito à descoberta ou reconhecimento de algo, quer seja algo exterior (como um objecto, uma qualidade, ou uma situação, etc.), quer seja algo de interior (como as modificações sofridas pelo próprio Eu); o seu segundo sentido concerne ao conhecimento do Bem e do Mal. Referir-me-ei apenas ao primeiro sentido que pode desdobrar-se noutros sentidos: o *psicológico*, o *epistemológico* ou *gnoseológico* e o *metafísico*.

Assim, no sentido *psicológico* a consciência é a percepção do Eu em si mesmo.

No sentido *epistemológico* ou *gnoseológico*, a consciência é primeiramente o sujeito do conhecimento, falando-se então da relação *consciência-objecto* consciente como se equivalesse à relação *sujeito-objecto*.

Em sentido *metafísico*, chama-se muitas vezes à consciência o Eu (trata-se umas vezes de uma hipótese de consciência psicológica ou gnoseológica e outras vezes de uma realidade que se supõe prévia a qualquer esfera psicológica ou gnoseológica).

A consciência é então a capacidade de produzir uma relação verbal sobre as informações a discriminar, o que faz com que a consciência seja, por seu turno, a incapacidade dos sujeitos verbalizarem, ou mais geralmente, de testemunharem intencionalmente através de uma resposta simbólica, a natureza de um processo ou de um acontecimento.

Se estivermos particularmente contentes, uma paisagem pode parecer-nos magnífica, porém se estivermos deprimidos, esta mesma paisagem poderá apresentar-se de uma maneira tenebrosa.

## 2.4. O Processo da Linguagem e a Percepção

A linguagem influencia as nossas cognições, moldando indirectamente a percepção. DELMINE e VERMEULEN, preconizavam que «*A linguagem, para além das suas funções cognitiva e simbólica, acompanha toda a actividade da criança. É por vezes um jogo, é sobretudo um meio de comunicação social que permite à criança objectivar a sua própria pessoa e o universo ambiente*»<sup>159</sup>.

A linguagem é um processo muito importante, nas páginas seguintes são apresentados dois quadros, primeiro concerne à Aprendizagem de Conceitos em Diversos Domínios definidos por MARQUES DA SILVA, que possibilitam deste modo o processo de Aquisição da Linguagem no ser humano e o segundo diz respeito às Características da Linguagem Humana definidas por HOCKETT.

<i>Aprendizagem de Competências e Conceitos em diversos Domínios</i>			
Perceptivo	Psicomotor	Conceptual	Social
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e discriminar os fonemas de uma língua;</li> <li>- Perceber entoações;</li> <li>- Distinguir outros elementos sonoros diferentes dos fonemas;</li> <li>- Distinguir sinais (gestos, expressões de olhar, expressões faciais) que acompanham a linguagem verbal oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar e coordenar movimentos articulatórios (língua, lábios);</li> <li>- Controlar a respiração; produzir quando necessário vibrações das cordas vocais;</li> <li>- Obter uma conformação adequada dos ressoadores (boca e faringe) na produção de vogais;</li> <li>- Utilizar a expressão facial, o gesto e a postura corporal adequadamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o significado de cada palavra;</li> <li>- Conhecer a função de “palavras de significação gramatical” (que, de, a, para);</li> <li>- Identificar referentes;</li> <li>- Conhecer as estruturas morfo-sintácticas da linguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as formas de utilização social da linguagem (pedir, argumentar, desculpar-se);</li> <li>- Conhecer estratégias para iniciar ou terminar conversas, interromper, pedir explicações.</li> </ul>

**Quadro 4** – Quadro sobre a Aquisição da Linguagem de MARQUES DA SILVA<sup>160</sup>

<sup>159</sup> DELMINE e VERMEULEN citados por MONTEIRO, M., SANTOS, M.R. (1996), *Psicologia – 2º volume*, Porto, Porto Editora, página 153.

<sup>160</sup> Esquema extraído de *Ibidem*, página 150.

<b>Características da Linguagem Humana de Hockett</b>	
<b>Adquirida</b>	Por transmissão cultural.
<b>Generativa</b>	Mesmo que só possuamos um número finito de elementos, podemos, por combinação produzir e compreender um número ilimitado de enunciados.
<b>Uso do sistema vocal e auditivo</b>	Produzimos sons e sequências de sons e ouvimo-los.
<b>Transitoriedade</b>	Terminado um discurso oral não ficam quaisquer marcas físicas que permitam reinterpretá-lo.
<b>Recepção direccional</b>	Sabemos de que direcção veio um som, ou um enunciado, pela diferença de sensação entre os dois ouvidos.
<b>Alternância de papéis</b>	Um sujeito receptor pode, no momento seguinte tomar a palavras e passar a sujeito emissor.
<b>Feedback total</b>	Não só ouvimos o que dizemos, mas temos consciência dos movimentos articulatorios, do controlo respiratório, da velocidade do discurso.
<b>Significação</b>	Cada enunciado tem um significado.
<b>Arbitrariade</b>	Não há uma relação natural entre os objectos e as palavras que os designam. O animal “gato” é designado em diferentes línguas por “cat”, “chat”, “katze”, etc..
<b>Distanciamento</b>	Podemos falar de acontecimentos passados e de locais distantes.

**Quadro 5** – Quadro sobre as Características da Linguagem Humana de HOCKETT<sup>161</sup>

## **2.5. O Processo da Percepção e a Psicopedagogia Perceptiva**

Somos obrigados aqui a tentar então compreender, de forma breve, o porquê da noção de *percepção* numa abordagem psicopedagógica.

Porquê Psicopedagogia Perceptiva? Com efeito, esta abordagem coloca a tónica na dimensão perceptiva das interacções humanas. Ela funde-se sobre a aprendizagem de uma escuta nova.

A educação da percepção do movimento é uma aprendizagem ao nível da relação ao sentido cinestésico designado também por propriocepção ou “sexto-sentido”. Esta é uma noção central porque permite aos estudantes desenvolver, tal como afirma Charles SHERRINGTON<sup>162</sup>, «*a âncora orgânica da identidade*», uma fonte do «*sentimento de si*» como disse António DAMÁSIO<sup>163</sup>. Com efeito, a propriocepção revela-se, tal como sendo «*o primado de toda a percepção, acção e expressão*» como afirma Danis BOIS.

A Psicopedagogia Perceptiva é uma estratégia de aprendizagem ao serviço do desenvolvimento da potencialidade humana. As reflexões que nos conduziram nesta caminhada, são inspiradas num longo percurso no terreno de métodos de aprendizagem através da mediação corporal. Estas reflexões são importantes, pois apoiam-se na convicção de que o Homem não é somente portador de estrutura, mas depositário de uma potencialidade conhecida ou desconhecida.

A percepção adquire para nós um estatuto extremamente elevado, tanto mais que falamos de desenvolvimento sensorial, perceptivo-cognitivo e cognitivo

---

<sup>161</sup> Esquema extraído de MONTEIRO, M., SANTOS, M.R. (1996), *Psicologia – 2º volume*, Porto, Porto Editora, página 158.

<sup>162</sup> Sir Charles Scott SHERRINGTON (1857-1952), neurofisiologista inglês que estudou a estrutura e a função do sistema nervoso (foi Prémio Nobel da Fisiologia e Medicina em 1932). SHERRINGTON dividiu os órgãos dos sentidos em três grupos: interoceptivo (receptores do paladar), exteroceptivos (receptores auditivos, olfactivos e tácteis); proprioceptivos [envolvendo a função das sinapses (termo de SHERRINGTON) e responde a ocorrências internas do corpo].

<sup>163</sup> António DAMÁSIO (n. 1944-), neurologista português é actualmente Chefe do Departamento de Neurologia da Universidade de Iowa, professor no Salk Institute, na Califórnia, e membro do Instituto de Medicina da Academia Nacional das Ciências dos EUA.

comportamental. Falamos também de modificabilidade perceptivo-cognitiva, porque estes processos pressupõem uma relação específica no que concerne à percepção.

### 3. *A Vivência*

A nossa metodologia “convida” a pessoa a *vivenciar* as coisas: o seu corpo, o seu movimento, as suas percepções, o seu pensamento. Segundo BOIS, «*Uma segunda definição de vivência traz, não obstante, um elemento suplementar: “Colocar à verificação, verificar a qualidade ou o valor de. Verificar a resistência de um material. Sentir a boa fé de cada um.” Vemos aparecer aqui uma parte mais activa daquela que vivência, que toma consciência do que é sentir de forma mais clara e distinta, mais aprofundada, que podemos extrair características, os constituintes, por exemplo para cercar os contornos e compreender a significação.*»<sup>164</sup>

Deste modo, o acto de vivenciar é definido por BOIS «*Certa relação à experiência, caracterizada pelo facto de ser à vez e ao mesmo tempo, o actor e espectador da sua experiência. É dentro desta simultaneidade das duas posições que se situa o traço característico desta relação à experiência. O mais frequente, com efeito é a compreensão da experiência que se faz em duas etapas: a primeira onde nós vivemos a experiência (aqui intervém a noção de sentir), a segunda onde nós a visitamos a posteriori para observar e compreender os conteúdos.*

*Trata-se aqui de fundir as duas etapas numa só, de estar presente à sua experiência e a si na experiência ao mesmo tempo. Não é somente perceber a experiência (o que poderá ser o sentir) mas de se aperceber no seio da experiência. [...]*

*Vivenciar a sua experiência e não se contentar de a sentir é, do nosso ponto de vista, uma condição indispensável para que a experiência em questão seja realmente formadora. Não é suficiente de «viver» as experiências para aprender qualquer coisa. Quantas pessoas nos vêm consultar, com o sentimento que a sua vida não tem sentido, enquanto que na realidade, a sua vida está plena de experiências ricas mas das quais não tiraram sentido, culpa de as ter realmente vivenciado.»*<sup>165</sup>

---

<sup>164</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, páginas 149 a 167.

<sup>165</sup> *Ibidem*.

## 4. A Empatia

A empatia é um fenómeno que compreende uma componente afectiva e cognitiva. No geral, esta inter-subjectividade é considerada infra-consciente, ou seja, algo que não vai até à consciência da pessoa, as pessoas sabem observar um estado de empatia, sentem as sintonizações entre umas pessoas mas não conseguem definir, nem quais os processos que levam a haver harmonia entre as pessoas.

Neste sentido, a transmissão da empatia é não verbal, não reflexiva, ou seja, é uma forma de comunicação espontânea no imediato pré-conceptual (não existe uma reflexão). É a partir deste fenómeno de inter-subjectividade que, intervém a componente cognitiva que permite compreender e partilhar os estados mentais e físicos de outra pessoa.

Finalmente, é através da empatia que nos colocamos no lugar do outro de forma intuitiva e inconsciente. Tendo em conta as últimas descobertas científicas, podemos dar exemplos onde colocamos em evidência o carácter cognitivo da empatia: a possibilidade que o cérebro tem de criar ressonâncias que são observáveis nas imagens cartográficas cerebrais, «*Assim que percepciono os movimentos possíveis em relação ao meu reportório biológico o meu cérebro entra em ressonância com o que observa ao activar a reserva de neurónios que são responsáveis pelo movimento. Observar é agir, é já agir como o outro, ao nível das interacções neuronais.*»<sup>166</sup> Isto quer dizer, ao nível do cérebro tudo o que observamos tem uma ressonância na cartografia cerebral é como se estivéssemos em ressonância com o outro e fizéssemos tudo o que o outro faz a nível cerebral.

Ao nível da Terapia Manual, em todos os tratamentos, vamos organizar-nos em torno da empatia, porque os movimentos que percepcionamos por baixo dos tecidos, também se produzem nos nossos próprios tecidos (enquanto terapeutas) através de canais sensoriais e é o que constitui indicadores fortes que nos permite partilhar as viagens internas e teciduais do outro.

Por outro lado, quando o paciente sente uma tonalidade agradável através da terapia manual, nós sentimos o mesmo efeito no interior do nosso corpo. O que confirma as duas componentes da empatia: a cognitiva e a afectiva e que, por sua vez, colocam em causa a teoria que defende o facto da empatia ser inconsciente.

É possível percepcionar nos tecidos dum paciente os fenómenos ao nível dos tecidos que são como consequência dessa sintonização, exemplo: “o tónus diminui” e “o calor do corpo aumenta”. Da mesma forma é possível ver o estado em que se encontra o paciente; o que constitui igualmente o indicador que me permite enquanto terapeuta verificar o nível de comunicação existente entre terapeuta e paciente.

O trabalho com a empatia é muito importante na nossa abordagem, pois o mais frequente durante a terapia manual é que o paciente se cale e se encontre confrontado face a um diálogo silencioso: «*neste momento as palavras não são mais necessárias, nós sabemos o que o outro sabe.*»

Esta situação de comunicação através do silêncio, é muito eficaz nos cuidados paliativos, pois as pessoas estão sob o efeito de morfina e a sua consciência está um pouco alterada e falar exige-lhe sempre um esforço e uma grande energia para formar as ideias mais claras.

---

<sup>166</sup> Professor Decety em Conferência no Collège de France (2001).

Graças à empatia é possível comunicar de forma infra-consciente todo o tempo percebendo de forma clara a qualidade da relação (frequentemente profunda agradável e enriquecedora).

A empatia é, portanto, uma capacidade intuitiva de partilhar e de compreender os estados físicos e mentais do outro, uma forma de comunicação não verbal, não reflectida, não imediata em que transparece uma inter subjectividade primordial comum a todos. O olhar e perceber os silêncios do outro respeitando-o na sua totalidade é algo de maravilhoso. É descobrindo estas ressonâncias e compreendendo-as que podemos ajudar o paciente a desenvolver as suas capacidades empáticas tornando-se assim um desafio para o Psicopedagogo Perceptivo.

Defendemos que a capacidade empática é educável e que melhora consideravelmente quando desenvolvemos as capacidades perceptivas do corpo da pessoa. Defendemos uma abordagem que ensina ao paciente a ser ele mesmo capaz de ser empático com os outros e principalmente consigo mesmo.



## 5. O Pensamento

O pensamento é um instrumento interno particularmente rico, mas frequentemente percebido pelos pacientes como qualquer coisa de negativa que as pessoas não conseguem controlar.

O objectivo do psicopedagogo é sintonizar o pensamento com o sentimento e *«Quando o pensamento se encontra em sintonia com o sentir, o sentido da vida da pessoa revela-se mais claramente. O “eu sei que eu percepciono” muda de estatuto e torna-se “eu sinto que eu percepciono”, “eu vivenciei e analisei aquilo que percepciono”. Finalmente, o indivíduo não se trata somente em função do que ele pensa, mas também em função do que ele vivêcia.»*<sup>167</sup>

O pensamento é um dos instrumentos internos mais pertinentes, não se trata apenas do desenvolvimento mais ou menos ordenado ou caótico de ideias ou imagens, é também um instrumento precioso graças ao qual podemos discriminar, categorizar, compreender a vida. A relação pedagógico-terapêutica que propomos, aplica-se a fornecer à pessoa os meios para que possa clarificar as suas escolhas de vida, e recusar as ideias às quais não aderem e criam problemas no seu espírito.

De acordo com a Psicopedagogia Perceptiva, *«De forma geral a nossa abordagem terapêutica vincula-se menos ao conteúdo do pensamento que à relação que estabelecemos com ele. O que nos interessa sobretudo é reabilitar o pensamento como instrumento de comunicação entre si e si e entre si e os outros, mantendo o seu enraizamento numa vivência corporal rica de significações.»*<sup>168</sup>

Na prática, após a sessão de accordage (refinação, sintonização) somato-psíquica manual, o paciente está preparado para uma escuta do seu pensamento plenamente sintonizado relativamente à escuta do seu corpo. A pessoa está sentada, descontraída, e o terapeuta guia verbalmente a sua atenção sobre diferentes aspectos do seu pensamento.

Ela acede então progressivamente a este entendimento do corpo que através das informações que ela extrai, revela uma espantosa capacidade de criatividade, livre de determinismos do pensamento habitual se encerrado nos modos representacionais que ela mesma criou. A pessoa atinge um espaço de emergência do pensamento imediato, onde todo o pensamento produz uma percepção e onde toda a percepção é pensamento.

---

<sup>167</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, páginas 149 a 167

<sup>168</sup> *Ibidem*.

## 6. A Memória

Segundo BOIS, «Assim que nós perguntamos aos nossos pacientes “O que é para si a memória?”, eles respondem: “É lembrarmo-nos!”. Esta resposta não é falsa, mas também não é completamente justa. Deveríamos dizer: a memória e a faculdade que permite que nos lembremos. Trata-se de um instrumento que permite, a partir de um dado ponto, que nos projectemos no passado.

*De forma menos evidente e numa primeira abordagem, ele permite também projectarmo-nos no futuro: todos nós temos, num dado momento, memória, integrada sob a forma de uma representação, uma vida ideal. E tentamos regularmente reinventar a nossa vida a partir desse ideal, dando-lhe um sentido futuro, uma esperança de existência.»*<sup>169</sup>

O facto da memória ser uma capacidade de acedermos quer ao passado, quer ao futuro (às nossas expectativas), é essencial, já que esta memória prospectiva<sup>170</sup>, rumo ao futuro, que podemos definir como sendo um porto de abrigo das nossas expectativas, serve em permanência de impulso à existência real.

Sabemos que ela é certamente importante nos projectos de vida, pese embora possamos afirmar também que é importante não ter expectativas puramente fictícias, e saber adaptá-las à realidade. Referimos isto, pois muitas decepções na vida quotidiana são oriundas de uma inadequação das expectativas, e neste caso devemos investigar as causas da dificuldade no passado apenas nos conduz ao falhanço: é o conjunto das representações projectadas que é necessário reconsiderar.

Deste modo, conceber a memória, unicamente, como um instrumento de transmissão rumo ao passado, não toma em consideração o lugar que ela tem na nossa caminhada terapêutica.

Para a Psicopedagogia Perceptiva, a noção de temporalidade engloba passado, presente e o futuro. Esta globalidade de coerência temporal é o que resiste quando tudo vai mal, um lugar de confiança onde encontramos em nós. Assim que um dos pilares desta trilogia é perturbado, quer seja a relação ao passado, ao presente ou ao futuro, o conjunto do edifício desaba. Ao dizer isto, damos prioridade à parte qualitativa do tempo sobre a sua parte quantitativa.

Nós não somos somente testemunhas de traços de vida, mas também actores conscientes do seu desenrolar. Lembrar-se dos acontecimentos passados pode muito bem não veicular nenhum princípio formador se nós temos ao seu conteúdo. Mas isto pode ser um pretexto para explorar o modo de relação, o processo de relação que o paciente tem de forma geral com a sua existência.

---

<sup>169</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, páginas 149 a 167

<sup>170</sup> A memória projectiva, é móvel e adaptável. É por outro lado um lugar essencial de mobilização, um referencial que inscreve a acção numa lógica temporal conjunta. Ela contribui então para a coerência global da nossa existência dando sentido ao futuro.

## 7. O Psicotónus

Tentaremos demonstrar a ligação existente entre o acto cognitivo e a experiência corporal, através do intermédio do psicotónus.

### 7.1. Breve Resumo Histórico do Conceito de Tónus

O conceito tónus vem do grego *tonos* e significa tensão. O tónus pode ser definido como sendo uma actividade muscular permanente, involuntária e que não se acompanha de movimento (contração isométrica).

Deste modo, o tónus foi definido por Danis BOIS da seguinte maneira: «*O tónus é um local de avaliação e o traço de união entre o soma e o psíquico; com efeito quando interrogamos a modulação tónica, dirigimo-nos à qualidade da relação que a pessoa tem consigo própria e com o seu corpo.*»<sup>171</sup>

A interacção existente entre o tónus, o corpo e o psíquico teve um desenvolvimento paulatino e a sua história evoca-nos os trabalhos de Henri WALLON<sup>172</sup> e de Julian de AJURIAGUERRA<sup>173</sup> que nos legaram conceitos como hipertonía, hipotonía e diálogo tónico, respectivamente.

O tónus é essencial para preparar e guiar os nossos gestos enquanto fenómenos nervosos. Ele é também indispensável desde o princípio da vida (inclusivamente desde a vida intra-uterina) para que o bebé possa exprimir a flutuação dos seus estados emocionais e afectivos.

WALLON (1956) foi um dos primeiros a atribuir um papel privilegiado à função tónica como sendo uma primeira forma de comunicação pré-verbal do bebé com o seu meio envolvente. Os gestos espontâneos do recém-nascido são acompanhados de substituições súbitas e irregulares de atitudes, que são os primórdios das actividades musculares que ainda se encontram mal delimitadas.

Na criança é apenas por etapas sucessivas que esta complexa função do tónus atinge o seu acabamento total. Os centros nervosos de que depende não alcançam todos ao mesmo tempo a maturação, o seu equilíbrio funcional varia com a idade e pode igualmente apresentar diferenças de indivíduo para indivíduo.

Daqui resultam tipos motores e psico-motores diferentes, sendo estreitas as relações existentes entre as manifestações do tónus e o psiquismo, relações estabelecidas por intermédio do equilíbrio das atitudes e consequentemente, das estreitas conexões existentes no meio cerebral, entre os centros da sensibilidade afectiva e os diferentes automatismos em que as funções de postura desempenham um papel considerável.

Não é apenas a natureza periférica do tónus que se modifica ao longo da infância. A criança tem uma atracção pelas pessoas que a rodeiam, daí que exista, no limiar da sua vida psíquica, uma espécie de consonância prática com outrem (que se traduz na imitação), porém não existe imitação enquanto não houver percepção (subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto).

---

<sup>171</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, página 101.

<sup>172</sup> Henri WALLON (1879-1962), este cientista parisiense, tem a sua formação de base em letras, mas foi na medicina que se destacou através dos seus importantíssimos trabalhos ligados à psiquiatria, especialmente no que diz respeito à criança e ao seu desenvolvimento mental e motor, mais especificamente na ligação existente entre estes dois importantes parâmetros do desenvolvimento.

<sup>173</sup> Julian de AJURIAGUERRA (1915-1993), neuropsiquiatra e psicanalista que dedicou parte do seu trabalho a desenvolver uma psicoterapia de índole psicanalítica através da mediação corporal.

## 7.2. O Papel do Tónus

A partir da observação do recém-nascido foram feitas descobertas fundamentais, nomeadamente que o motor e o psíquico não são duas categorias distintas, mas como foi descrito por René ZAZZO<sup>174</sup>: *«O papel que ele consagrou à tonicidade, a função postural na emoção e na representação esclarece-nos sem dúvida pela primeira vez sobre a transformação do fisiológico em psíquico. A emoção é um facto fisiológico... ela aparece-nos como uma desordem, é um factor de organização junto da jovem criança.»*<sup>175</sup>

WALLON introduz-nos assim os conceitos de *hipertonia* (estado de necessidade, mal-estar, de doença) e *hipotonia* (estado de bem-estar). Deste modo, *«A jovem criança serve-se desta função tónico-postural como uma verdadeira linguagem pré-verbal; é uma primeira elaboração da sua inteligência orgânica inata. O bebé reage em relação aos fenómenos que se passam dentro e fora de si, exprime as suas necessidades, as suas emoções e estados afectivos, mas simultaneamente, ele aprende a sentir os efeitos das suas próprias modificações tónicas, bem como das dos outros. Com a maturação do seu sistema neuro-biológico, a criança terá cada vez mais utensílios à sua disposição para extrair lições das suas próprias experiências de vida e tornar-se assim um ser social.»*<sup>176</sup>

A propósito do conceito de diálogo tónico, a dissertação de Isabel DE KEYSER dá-nos uma ideia muito justa do que se trata quando evocamos este conceito: *«Foi Julian de Ajuriaguerra que introduziu o termo “diálogo tónico” significando o jogo do tónus muscular, demonstrou que o facto de o colocar em tensão acompanha os sentimentos de desprazer e de prazer, de relaxamento sinal da satisfação, da descarga, ou do desinvestimento [...]. Parece-nos importante sublinhar que se trata de um diálogo, ou seja de uma “conversa”, entre duas ou mais pessoas. É uma relação recíproca na qual as bases assentam sobre as primeiras interacções entre a mãe e a criança.*

*René Spitz, psicanalista americano, insistiu na importância desta relação primordial. Ele considera a mãe como sendo a “representação do meio”, a mediadora entre o recém-nascido e o mundo.*

*Neste diálogo tónico do bebé, este adapta-se em tempo real ao diálogo da mãe, como o refere Ajuriaguerra: «a vivência tónica encontra-se inseparavelmente ligada à vida afectiva original do recém-nascido: é o tecido que o vincula ao mundo e, em primeiro lugar ao corpo da mãe, com o qual ele se confunde, ele se identifica.»*

*Trata-se de uma verdadeira comunicação empática através da via tecidual. Leão descreve-a do seguinte modo: «poderemos observar que o diálogo tónico é uma relação ‘precoce’ em ambos os sentidos do termo: por um lado porque se manifesta desde as primeiras semanas, por outro lado, porque antecipa o estado do adulto, prediz um gesto antes que este se torne visível.»*

*Esta ressonância antecipada, esta implicação corporal na comunicação consigo e com o outro, não cessa de existir uma vez que a linguagem apareça. Trata-se de fundações sobre as quais repousam as nossas palavras, os nossos actos, os nossos pensamentos e os nossos movimentos ainda não realizados no visível.*

*A função tónica é invariante pelo que constrói assim a nossa personalidade e a nossa identidade social.*

---

<sup>174</sup> René ZAZZO (1910-1980?), este parisiense obtém um doutorado em letras e depois de estudar no laboratório de Arnold GESELL, especializa-se em psicologia da criança, onde desenvolve trabalhos de extrema relevância para este domínio.

<sup>175</sup> ZAZZO, R. (1975), *Psychologie et marxisme: la vie et l'œuvre de Henri Wallon*, Belgique, Editions Denoë/Gonthier, página 30.

<sup>176</sup> *Ibidem*.

*Um aspecto fundamental que nos interpela é o facto da ressonância antecipada e empática não se deixar enganar por dissimulações. Estudos demonstraram que os bebés não são enganados pelos jogos de cena do seu meio envolvente e não oferecem nenhuma atenção aos que os fingem, eles estão interessados em actos autênticos. (LEÃO 2003)*

*Esta autenticidade parece-nos ser um elemento-chave, tanto mais que do ponto de vista de Danis Bois, é possível tornar-se consciente deste tipo de fenómenos antecipatórios desde que deixemos a palavra ao corpo que (re)aprendamos a língua da tonicidade.*

*No princípio é o meio que oferece um sentido a esta linguagem tónica, pois a criança não possui ainda as capacidades cognitivas necessárias. Mais tarde, a pessoa pode aprender a tornar-se consciente da vivência veiculada através das reacções tónicas. Ela pode assim extrair uma significação profunda, autêntica e pré-reflexiva.»<sup>177</sup>*

O quadro seguinte dá-nos uma ideia mais precisa acerca das principais características do tónus, bem como das suas funções.

<i>Tipo de Tónus</i>	<i>Principais Características</i>	<i>Funções do Tónus</i>
<b>Tónus de Base</b>	- Repouso, durante o sono paradoxal, o tónus de base desaparece; este permite que a pessoa não passe à acção durante os seus sonhos	◯ Anti-gravitária. ◯ Comunicação pré-verbal (sentimento de existir, consciência dos nossos limites, educação do comando nervoso do gesto). ◯ O diálogo tónico (construção da personalidade). ◯ Emoção (nasce do tónus e influencia-o) ◯ Vigilância. ◯ Termo-regulação.
<b>Tónus Postural</b>	- Gravidade	
<b>Tónus Proactivo (de acção ou de antecipação)</b>	- Coloca-se em evidência quando há uma intenção de movimento, seja esta efectiva ou não efectiva; por exemplo se simularmos uma acção o tónus antecipatório é solicitado; este tónus está muito ligado à representação que temos das coisas	
<b>Tónus de Acomodação</b>	- Retroactivo que se adapta à acção	
<b>Tónus de Expressão</b>	- Retroactivo que se adapta à expressão	

**Quadro 6** – Tipos de Tónus, Principais Características e Funções do Tónus<sup>178</sup>

*«Ajuriaguerra parte, com efeito, da constatação que o desenvolvimento da personalidade encontra-se por vezes bloqueado pela persistência das reacções tónicas não adaptadas, como se se tratasse de um erro de programação. Como o afirma Ajuriaguerra: «As formas tónico-posturais não são em si próprias patológicas; o que é anormal, é a sua persistência sob uma forma primitiva num grau elevado de evolução da sua existência, sob a forma de um tónus interno, numa situação não real mas figurada, a sua irreversibilidade seguinte das situações.» (Bernard 1995)»<sup>179</sup>*

### **7.3. O Psicotónus e a Psicopedagogia Perceptiva**

Para a Psicopedagogia Perceptiva, o psicotónus representa um papel fundamental no processo de aprendizagem, no processo de aquisição do conhecimento e no processo de transformação do comportamento.

Quando desenvolvemos a temática acerca do Corpo Sensível, falámos acerca da

<sup>177</sup> DE KEYSER, I. (2002-2003), *Le Dialogue Tonique*, (Dissertação da Pós-Graduação em Arte Terapia do Movimento, ano lectivo 2002-2003, Universidade Moderna de Lisboa).

<sup>178</sup> Quadro concebido pela autora da presente investigação.

<sup>179</sup> Ibidem.

mediação do corpo na aquisição do conhecimento. Pronunciámo-nos também acerca do papel do psicopedagogo perceptivo neste processo, pois através da acção física de natureza manual e gestual realizamos a sintonização somato-psíquica no indivíduo. Estas acções são efectuadas através do tónus.

*«Aprender a perceber os estados da sua própria tonicidade, em primeiro lugar em situação terapêutica e posteriormente em situações particulares ou quotidianas e, sobretudo analisar as resistências ao relaxamento, vai, segundo Ajuriaguerra, auxiliar a pessoa a entrar em relação com um processo de auto-observação e de vivência corporal.*

*A tomada de consciência das tensões é um preliminar à adaptação do estado tónico às necessidades do momento. Deste modo, afirma Ajuriaguerra, «verificamos como a análise da vivência pessoal da pessoa em decurso do relaxamento, das suas resistências e das suas descobertas, permitem, novamente, graças a uma relação médico-doente judiciosamente conduzida, restabelecer junto do paciente um diálogo tónico favorável com o seu meio, bem como a própria unidade da sua personalidade.»*

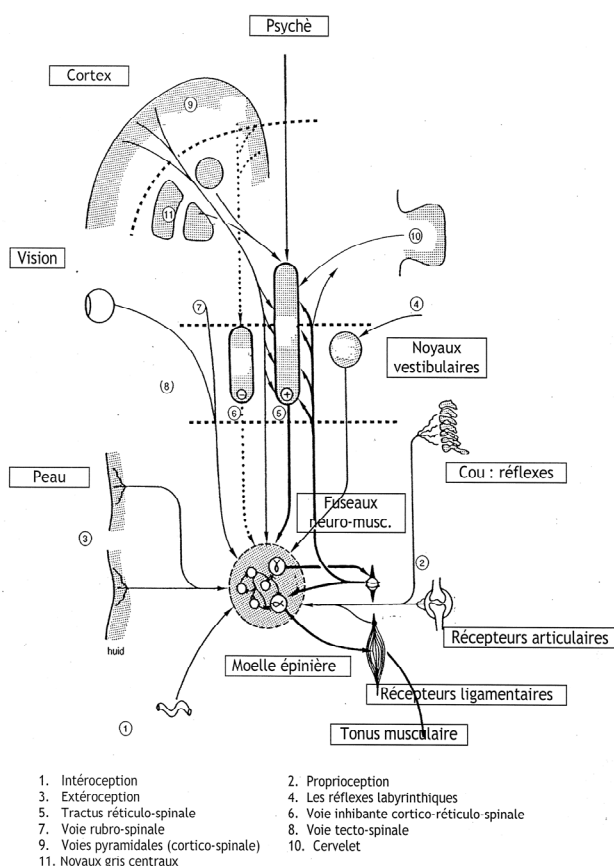
*[...] Desde o instante no qual temos a intenção de fazer um movimento, o tónus organiza-se de forma global em função do movimento que está para nascer: o estado tónico antecipa e prediz o gesto. Trata-se do pré-movimento, este esboço do movimento que se faz de forma não voluntária e frequentemente não consciente.»<sup>180</sup>*

O tónus é muito importante no processo de transformação das representações motoras, já que se encontra ligada a uma memória referencial: a partir do momento em que revivemos algo, o tónus põe-se em acção, sem que a decisão passe pela reflexão, já que o tónus é um mecanismo autónomo e revela possuir bastante adaptabilidade. Devemos referir que, o tónus adapta-se muito melhor ao que é virtual, do que à realidade, ou seja, o tónus adapta-se muito mais eficazmente à percepção que temos das coisas do que às coisas propriamente ditas.

---

<sup>180</sup> Ibidem.

O esquema seguinte dá-nos uma ideia muito exacta das vias de ligação existentes entre o tónus e o resto do metabolismo humano.



**Esquema 2** – Esquema de Ligações entre o Tónus, o Sistema Nervoso e Receptores, (Bruna van CRANENBURGH)

Deste modo, surge uma outra questão, também ela inevitável, *o que é que influencia o tónus?* Podemos afirmar existem algumas condicionantes que influenciam o tónus, tais como: a dor (a hipertonia tem um efeito antálgico e cria uma barreira à sensibilidade); a percepção dos sentidos (um fundo sonoro ruidoso, uma imagem desagradável, um cheiro nauseabundo, um paladar excessivamente ácido ou tactear algo excessivamente viscoso, por exemplo, são factores que criam uma hipertonia); o estado emocional; o estado psíquico; o ambiente orgânico [bexiga cheia, gripe, estados aditivos (substâncias)].

O seguinte esquema<sup>181</sup> demonstra qual a influência do tónus no corpo e no psíquico, bem como a influência que exerce ao nível de cinco grandes sistemas do organismo humano. O protocolo de acesso à modulação tónica preconizado pela Psicopedagogia Perceptiva tem uma preponderância directa em quatro destes sistemas (neuro-vegetativo, neuro-endócrino, neuro-vascular, tónico), através do toque relacional e sintomático.

<sup>181</sup> Esquema concebido por Danis BOIS, 2003.

Esquema 3 – Esquema da Trilogia entre o Tónus, o Físico e o Psíquico (BOIS, 2003)



No referente ao trabalho que efectuamos em Psicopedagogia Perceptiva, mais especificamente no que concerne uma abordagem ao tónus, tentaremos, por intermédio de BOIS, explicitar o protocolo de acesso à modulação tónica: «[...] O tipo de toque manual utilizado em Somato-Psicopedagogia tem como particularidade solicitar a modulação tónica e nomeadamente o tónus de antecipação: este tem como função preparar o corpo para a acção a partir da mínima intenção, antes mesmo da efectivação da acção. Ora este tónus de antecipação está directamente ligado ao tónus psíquico: quando o tónus do corpo de relaxa sob o efeito do gesto terapêutico, o paciente também se relaxa. Confrontado com um traumatismo o corpo reage na sua biologia e na sua fisiologia. [...] Um traumatismo inscreve-se sempre nos tecidos, perturbando momentaneamente as funções nervosas, a circulação sanguínea, a ritmicidade dos tecidos que envelopam, a liberdade articular e o psiquismo.

Este conjunto de reacções não detectáveis através de exames médicos clássicos mas bem inscritas no corpo, constitui a via de ressonância de um choque. Este compreende um alto nível de reacção que seria necessário evoluir manualmente um deles para liberar o outro minuciosamente: reacção neurovegetativa e neuro-vascular; crispação dos fascias; perturbações do tónus; tensões musculares; perturbação dos ritmos teciduais e fisiológicos (respiração, pulsação e movimento interno); bloqueios mecânicos articulares; deserção sensorial; estado de mal-estar.

Este conjunto de reacções traduz uma adaptação natural e espontânea do corpo face a um traumatismo. Quando a pessoa está em forma, que a sua vitalidade física e psíquica é suficiente, as suas reacções não duram o tempo necessário para a adaptação e o corpo retorna rapidamente ao seu estado de base.

Porém, por vezes, a intensidade do choque ultrapassa a capacidade de absorção do momento. Certas fases perdem então a sua reversibilidade e o nível correspondente encontra-se fixado na sua perturbação. O mesmo processo de fixação patológica pode igualmente produzir-se por medo, angústia ou dúvida, imiscuindo-se no processo fisiológico: as representações negativas, os mecanismos de projecção vêm então perturbar o retorno espontâneo ao equilíbrio.

Assim, por exemplo, subsistir durante muito tempo depois de um choque a uma lentificação do débito sanguíneo ou a uma crispação fascial numa determinada zona do corpo, conduz, ao fim de um certo tempo a um sintoma patológico, ou mesmo a patologias, que constituem a expressão final de um longo processo silencioso de degradação das funções fisiológicas.

O que nós chamamos correntemente de somatização não é, finalmente outra coisa, senão uma expressão individual de uma fixação patológica a um determinado nível da via de ressonância de um choque.



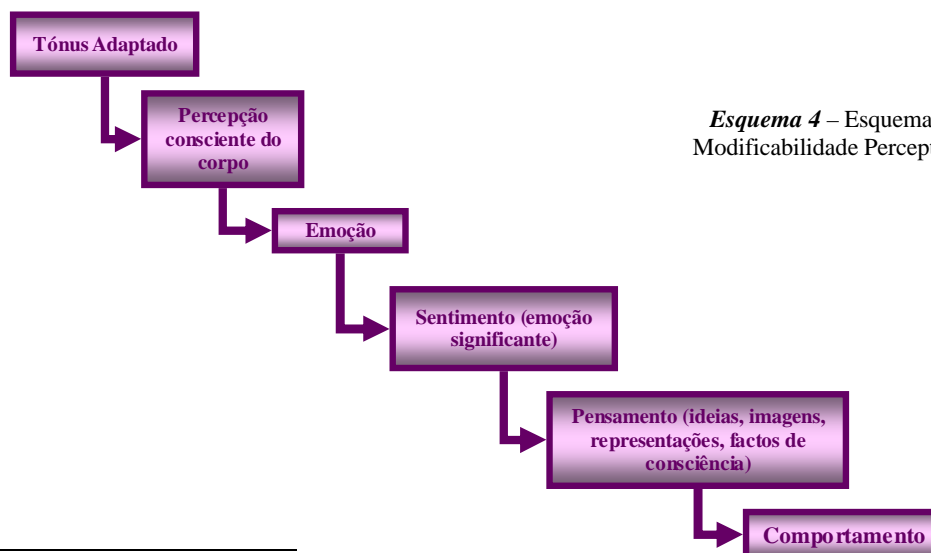
*Cada pessoa “somatiza” à sua maneira: uns ao nível da cabeça (dores de cabeça, enxaquecas, ...) outros ao nível das vísceras (coração, ventre, aparelho genital, ...) outros ainda ao nível articular (lombalgia, dores nos ombros, ...).*

*Estas tendências individuais desenham-se assim, através dos sintomas, das identidades patológicas. Numa determinada pessoa, o mal-estar pode desencadear sistematicamente uma perturbação ginecológica; noutra pessoa, podem haver manifestações cutâneas ou ainda problemas de estômago. Da mesma forma, certas pessoas sentirão uma sensação de terem um tornio na cabeça e na coluna vertebral, devido a uma crispação do fascia que recobre o sistema nervoso (fascia dura-máter). Outras pessoas sofrerão antes de uma sensação de opressão ao nível do ventre e do tórax depois da crispação do fascia que envelopa as vísceras (pleura, pericárdio, peritónio). Outras pessoas, enfim, queixar-se-ão de uma tensão muscular que se encontra na origem dos fascias que envelopam os músculos (aponevroses).»<sup>182</sup>*

Como já foi referido, o tónus antecipa uma emoção, mas para argumentar, neste âmbito, ninguém melhor que DAMÁSIO. O seu livro “*Ao Encontro de Espinosa*” é palco de uma reflexão e um debate bastante profundo entre emoções e sentimentos. A propósito de emoções, eis o que o neurologista português afirma: «[...] as emoções são acções ou movimentos muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz, ou em comportamentos específicos. Alguns comportamentos da emoção não são perceptíveis a olho nu mas podem tornar-se «visíveis» com sondas científicas modernas, tais como a determinação de níveis hormonais sanguíneos ou padrões de ondas electrofisiológicas.»<sup>183</sup>

Se ousarmos associarmo-nos a DAMÁSIO, podemos dizer o seguinte: tal como vimos no esquema 3, o tónus tem repercussão ao nível de cinco grandes sistemas corporais e já que a emoção é formada através de alguns destes, podemos afirmar seguramente que o tónus determina as emoções. Esta é a razão pela qual foi elaborado o esquema seguinte, no qual se tentava antever, segundo a nossa perspectiva, como se processaria a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva, esquema este que é o primordial, relativamente ao esquema que está actualmente em vigor.

O esquema 4 representa o Esquema Primordial da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva<sup>184</sup> e explica-nos como tudo se processa no indivíduo, de forma extremamente clara.



*Esquema 4 – Esquema Primordial da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva*

<sup>182</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, páginas 51 a 55.

<sup>183</sup> DAMÁSIO, A. (2003), *Ao Encontro de Espinosa*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 4ª edição, páginas 43 a 44.

<sup>184</sup> Esquema concebido por Maria LEÃO.

Isto significa que, partindo de um tónus adaptado, a pessoa é capaz de ter uma percepção consciente do seu corpo, o que vai antecipar uma emoção (adaptada). Posteriormente é formado o sentimento (que acaba por ser uma emoção com um significado mais profundo) e que vai, por sua vez, originar um pensamento (também ele adaptado), este pensamento irá dar origem ao comportamento adequado.

Este esquema apresenta uma solução que não é idêntica à solução apresentada pela Psicologia Cognitivo-Comportamental, nem tão pouco pelo Behaviorismo. Nenhuma das disciplinas incide, segundo a nossa perspectiva, no cerne da questão, uma vez que prescindem de fazer uma caminhada em todas as etapas que antecedem a formação de um comportamento inadequado, com o objectivo de tentar extingui-lo.

A visão da Psicopedagogia Perceptiva revoluciona, em nossa opinião, tudo o que foi até agora defendido como sendo determinante para a alteração dos comportamentos inadequados do ser humano. Não pretendemos com esta opinião afirmar que as teorias precedentes são inválidas, até porque tecer tal comentário seria negar alguns dos princípios que também formam a génese da Psicopedagogia Perceptiva. O que está em causa é que tendo em conta as patologias com que nos deparamos presentemente, parece-nos que uma abordagem voltada para o corpo e para a promoção do bem-estar e da saúde, vai ao encontro das necessidades apresentadas pelos indivíduos do século XXI, bem como pelas patologias que estes manifestam.

## 7.4. A Regulação Tónica

A regulação tónica constitui uma parte importante no nosso trabalho terapêutico manual e gestual, pois constitui a união entre o mundo corporal e o mundo psíquico, ou seja, a linguagem corporal do psiquismo. É através da tonalidade que se conduz o processo de transformação da consciência.

*Esquema 5 – O Diálogo Tónico (Bois, 2004<sup>185</sup>)*

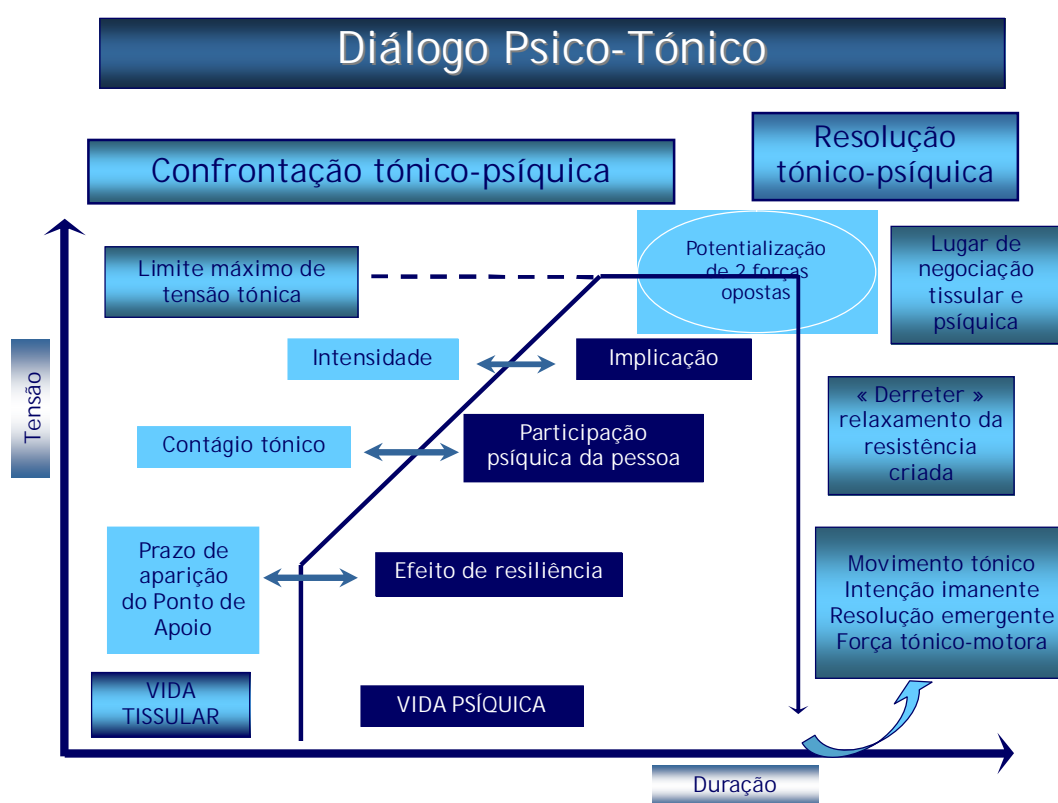


<sup>185</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraídos entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa.

O diálogo tónico pressupõe a aparição de uma resistência oriunda de uma reacção tónica desencadeada de um estiramento dinâmico dos tecidos. Aqui não se trata de seguir os movimentos que o paciente simula (tónus proactivo), mas sim de induzir um movimento sem que o paciente saiba, *a priori*, para onde vai. Assim a parte psíquica tem de gerir uma enorme actividade, ainda que nada se mova.

O ponto de apoio gera uma reacção tónica, mas é também o suporte da reacção tónica. Sem ele, a reacção tónica não poderia existir. Haverá uma repartição tónica pelo corpo e uma focalização. Isto funciona como o sistema imunitário local e global.

Trata-se da confrontação tónica, ou seja psíquica, que se encarna no físico. A resolução tónico-psíquica trata-se de uma postura que dá lugar a um movimento tónico: é uma intenção que vem do corpo, a intenção corporal que se substitui à intenção do pensamento. É praticamente a intenção pré-reflexiva que vai rumo à resolução.



Esquema 6 – O Diálogo Tónico (Bois, 2004<sup>186</sup>)

«A sintonização depende de 2 forças opostas que não se anulam, mas potencializam-se. Existe um equilíbrio a manter no estiramento da matéria e a pressão deve solicitar a pessoa, sem a invadir. Estar próximo, mas deixando a liberdade. É o que nós chamamos de neutralidade activa: duas situações opostas que se potencializam: eu sou neutro e activo ao mesmo tempo. Se formos demasiado activos sem sermos neutros ao mesmo tempo, não vai haver resposta. Se formos demasiado neutros, também não haverá resposta.

O prazo de aparição não é somente a vitalidade do corpo, é também um efeito de resiliência. Medimos a força de resiliência da pessoa. Esta força é o capital

<sup>186</sup> BOIS, Danis, apontamentos de aulas de Pós-Graduação em Somato-Psicopedagogia e / ou Mestrado em Psicopedagogia Perceptiva, extraídos entre os anos lectivos 2003 a 2006, na Universidade Moderna de Lisboa.

*de potencialidade da pessoa. Qual é a sua capacidade de se adaptar a uma situação? Para mim, a força de resiliência é o princípio tónico da vida que se materializa na matéria.*

*O contágio tónico que se produz quando fazemos uma pausa num determinado ponto. Não se produz por acumulação de força nesse local. Este contágio é tanto mais importantes quanto mais aceitação houver por parte do psiquismo da pessoa. A noção de participação: eu não estou lá para me ver livre de um fenómeno stressante, mas eu meço a minha capacidade de aceitar activamente este stress, de forma não resignada.*

*A intensidade: algumas vezes, existe reacção tónica sem intensidade. Existe também reacção tecidual, mas sem reacção da pessoa. Isto diz respeito ao seu grau de implicação. Como é a pessoa tocada?*

*Será que neste momento se desencadeia uma tonalidade muito forte? Não são apenas fibras teciduais que estão implicadas, mas a pessoa. O limiar máximo responde à máxima confrontação. O momento onde sentimos que vai largar é o momento onde podemos ganhar ou resignarmo-nos. Poderemos ainda reduzir a confrontação, nesse momento é o momento de confrontação máxima.*

*A potencialidade das duas forças que se opõem: uma força interna orgânica, uma força psíquica e uma força externa do terapeuta, interna orgânica, interna psíquica, de empatia.*

*O 'derreter': corresponde ao relaxamento da resistência e dá origem ao movimento tónico que aporta consigo a solução. É a doce mistura entre a vitalidade da pessoa e a sua vitalidade psíquica.*

*A reacção tónica começa a partir do estiramento e termina-se ao nível do movimento tónico.»<sup>187</sup>*

## **7.5. O Movimento Interno**

O movimento interno define-se Acompanhamento consciente do processo de transformação de estados internos.

O conceito de movimento interno na Psicopedagogia Perceptiva tem vários significados, mas é sempre a mesma coisa, ou seja, uma mudança de estados acompanhada por uma consciência activa.

1. Pode ser uma **mudança de estado físico**, como uma contracção muscular que relaxa e, no estado tónico que se descontrai.
2. Pode ser uma **mudança de estado psíquico**, ou seja, quando uma pessoa está num estado ansioso e depôs fica mais calma;
3. Pode ser uma **mudança de grau de consciência** em que a pessoa tem uma auto-consciência mais distinta e mais clara e então ela vive a evolução em directo e do esclarecimento da sua consciência, está numa espécie de nevoeiro e a sua consciência vai clarificando.
4. Pode ser uma **mudança de um estado de imobilidade interna para mobilidade interna** que se traduz pelo aparecimento do movimento interno lento.
5. Pode ser uma **mudança de estado de tonalidade** “ressonância” para um estado de sentir tonalidades, ressonância e bem-estar no corpo.

---

<sup>187</sup> BOIS, D. (a publicar!), *Le moi renouvelé*, páginas 149 a 167.

## **Anexo N.º 5**

### ***A Plasticidade Cerebral, Alguns Aspectos Funcionais do Cérebro***

---

#### ***1. Generalidades sobre a Funcionalidade do Cérebro***

Desde há muito o Homem tentou relacionar os comportamentos com as diferentes áreas cerebrais. No século XIX, o médico Franz Joseph GALL<sup>188</sup> defendia que as “bossas” do crânio se relacionavam com determinadas aptidões e características da personalidade. Acreditava que o crânio se modelava de acordo com as circunvoluções cerebrais. Estes diferentes tipos de áreas funcionam como um todo; os comportamentos *conscientes* envolvem a actividade integrada do córtex na sua totalidade. Houve um desenvolvimento paulatino e hoje em dia reconhece-se ser possível distinguir no córtex cerebral dois tipos de áreas funcionais.

As áreas primárias cuja função é receberem e produzirem informações sensoriais; depois temos as áreas secundárias (ou de associação) cuja função é interpretar as informações recebidas pelas áreas primárias coordenando os dados sensoriais – *áreas psicossensoriais* – e as funções motoras – *áreas psicomotoras*.

---

<sup>188</sup> Franz Joseph GALL (1758-1828), anatomista austríaco, instigador da desacreditada teoria da frenologia (estudo da morfologia e das protuberâncias do crânio, sendo que estas características revelariam traços psicológicos e intelectuais mensuráveis).

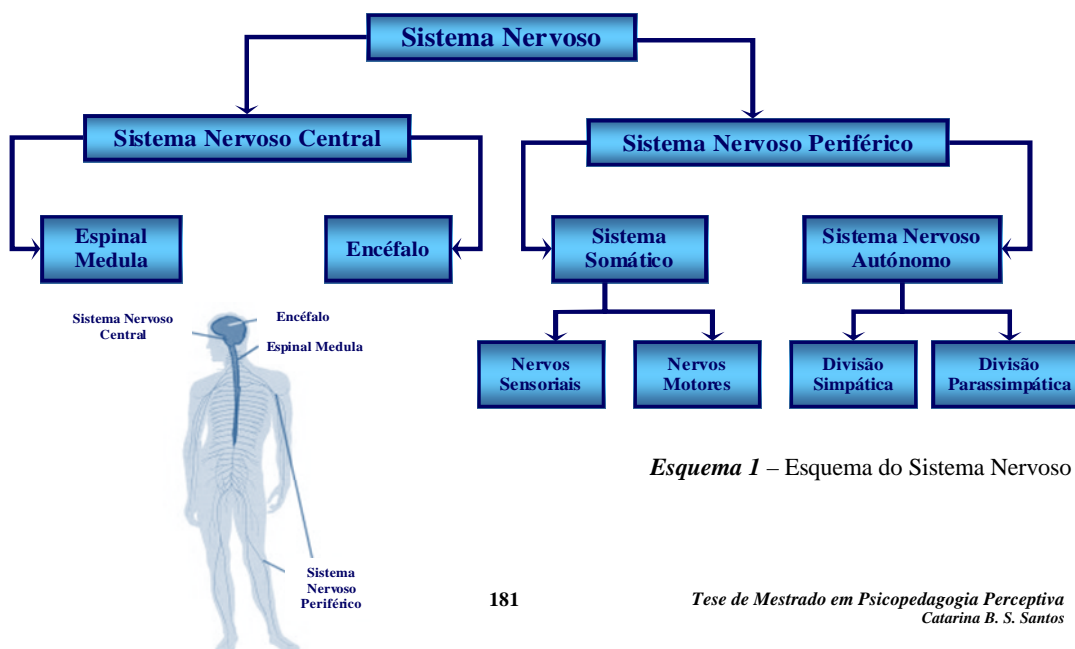
No **Quadro 1** apresentaremos de forma muito sucinta as áreas cerebrais, bem como as suas principais características, de salientar que a área do hemisfério esquerdo controla a zona direita do corpo e a área direita o hemicorpo esquerdo.

<i>Áreas Primárias</i>	<i>Principais Características</i>	<i>Áreas Secundárias</i>	<i>Principais Características</i>
<b>Área Motora</b>	- Localizada no lobo frontal; - Responsável pelos movimentos corporais; - Qualquer lesão nesta área provoca <i>paralisia</i> no hemicorpo oposto.	<b>Área Psicomotora</b>	- Localiza-se à frente da área motora; - É responsável pela coordenação dos movimentos, assegurando a sua eficácia; - Uma lesão nesta área provoca <i>apraxia</i> (incapacidade de coordenação dos movimentos).
<b>Área Somatostésica (ou córtex sensorial)</b>	- Situada paralelamente face à área motora; - Distinguem-se fundamentalmente 3 formas de sensibilidade periférica: a <i>térmica</i> (que nos dá a sensação do frio ou do calor), a <i>dolorosa</i> (que nos informa da dor) e a <i>táctil</i> (que nos dá informações sobre a textura dos objectos e do seu movimento em contacto com a pele); - Uma lesão nesta área origina <i>anestesia</i> (perda da sensibilidade).	<b>Área Psicossensorial Somática</b>	- Área situada por detrás da área somatostésica; - Coordena e sintetiza as mensagens da pele e dos músculos, integrando-as de forma organizada, sentido a que chamamos de <i>propriocepção</i> (que nos dá o sentido da posição dos nossos membros); - Uma lesão nesta área origina <i>agnosia</i> (incapacidade de reconhecimento dos objectos).
<b>Área Visual</b>	- Situada no lobo occipital; - Recebe as mensagens captadas pelos olhos (por isso se chama de retina cerebral); - Uma lesão nesta área provoca <i>cegueira</i> .	<b>Área Psicovisual</b>	- Permite a coordenação dos dados elementares e o reconhecimento dos objectos; - Uma lesão nesta área provoca <i>agnosia</i> (incapacidade de identificar objectos).
<b>Área Auditiva</b>	- Encontra-se na parte superior do lobo temporal; - Nesta área são recebidos os sons elementares detectando características como o volume e a altura; - Uma lesão nesta área provoca <i>surdez</i> .	<b>Área Psicoauditiva</b>	- Situa-se na parte inferior do lobo temporal; - Interpreta, identifica e analisa a informação recebida reconhecendo um som completo, quer seja por palavra faladas, quer seja uma melodia; - Uma lesão nesta área secundária origina uma incapacidade de atribuir significados aos sons que a pessoa ouve, uma <i>agnosia auditiva</i> .
<b>Áreas Pré-Frontais</b>	- Localiza-se nos lobos frontais apresentando-se particularmente desenvolvida no Homem representando 40 a 45% do volume total; - Estabelece relações com todas as áreas do cérebro; - Surge como um órgão coordenador e unificador da actividade cerebral, sendo responsável pela atenção, reflexão, imaginação, capacidades de previsão e deliberação.		

*Quadro 1 – Áreas Cerebrais e Principais Características*

## 1.1. Organização do Sistema Nervoso

O Sistema Nervoso é uma estrutura que se organiza segundo uma hierarquia que podemos sintetizar no seguinte esquema, para que fique mais claro e explícito.



*Esquema 1 – Esquema do Sistema Nervoso*

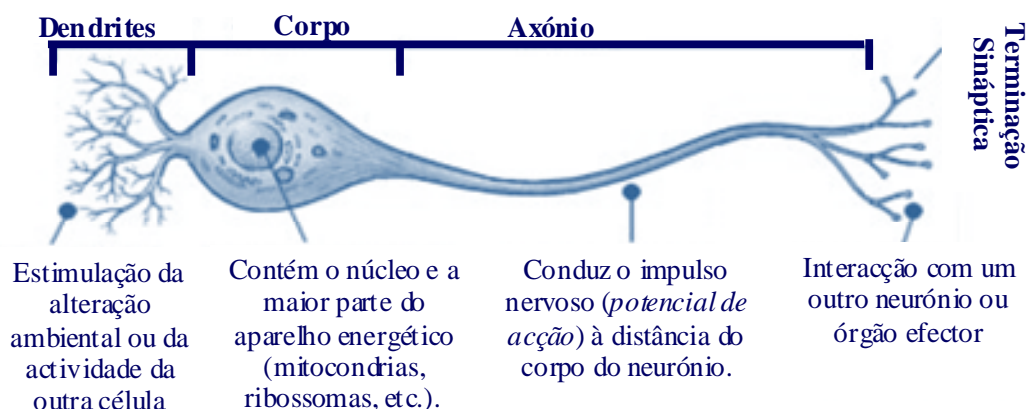
O encéfalo é o principal constituinte do Sistema Nervoso Central<sup>189</sup> e é uma estrutura constituída por áreas funcionais (ver Quadro 1) e por um conjunto de células nervosas especializadas, os neurónios (ver Figura 1), que no seu todo compõem o tecido nervoso. Analisando este tecido pode evidenciar-se uma substância branca (composta por axónios mielinizados) existente na parte mais interna do encéfalo e uma substância cinzenta na superfície externa (composta por corpos celulares, dendrites e axónios desmielinizados).

## 1.2. A Evolução do Labirinto Neuronal

### Os Neurónios

Há muito tempo que os biólogos se esforçam por compreender o que forma, e como funcionam, as células constitutivas do tecido nervoso, os neurónios (ver **Figura 1** – Representação de um Neurónio e suas Partes Constituintes).

Um neurónio e os seus prolongamentos têm a forma de: *dendrites* (que se desdobram, em grandes superfícies, arborescências muito complexas) e de *axónio* (emerge da célula e atinge grandes comprimentos, desenvolvendo grandes ramificações).



**Figura 1** – Representação de um Neurónio e suas Partes Constituintes

Hoje em dia, software bastante aperfeiçoado permite isolar uma dendrite a fim de lhe analisar a geometria: tamanho, ramificações e diferentes diâmetros. Esta geometria permite determinar os tipos e as capacidades de tratamento das informações nervosas por parte do neurónio, e a sua tridimensionalidade vai permitir a riqueza desses tratamentos das informações de que se revelam capazes, e que a estrutura interna do neurónio é responsável pelas nossas capacidades neurobiológicas e intelectuais superiores às das outras espécies.

---

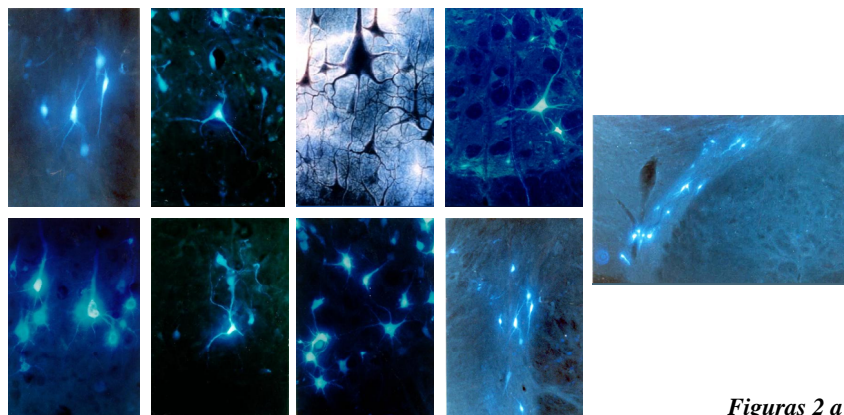
<sup>189</sup> Termo que pode ser referido ao longo do anexo como SNC.

## As Conexões Sinápticas

A Sinapse é a estrutura dos neurónios através da qual ocorrem os processos de comunicação entre os mesmos, ou seja, onde ocorre a passagem do sinal neural (transmissão sináptica) através de processos electroquímicos específicos, isso graças a certas características particulares da sua constituição. Numa «*sinapse os neurónios não se tocam, permanecendo um espaço entre os neurónios denominado **fenda sináptica**, onde um **neurónio pré-sináptico** liga-se a um outro denominado **neurónio pós-sináptico**. O sinal nervoso (impulso), que vem através do axónio da célula pré-sináptica chega em sua extremidade e provoca na fenda a liberação de **neurotransmissores** depositados em bolsas chamadas de **vesículas sinápticas**. Este elemento químico se liga quimicamente a **receptores** específicos no neurónio pós-sináptico, dando continuidade à propagação do sinal. Um neurónio pode receber ou enviar entre 1.000 a 100.000 conexões sinápticas em relação a outros neurónios, dependendo de seu tipo e localização no sistema nervoso. O número e a qualidade das sinapses num neurónio pode variar devido à, entre outros factores, experiência e aprendizagem, demonstrando a capacidade plástica do SN.*»<sup>190</sup>

O neurónio tem, deste modo, o estatuto de unidade funcional do cérebro, sendo também um extraordinário *detector de coincidências* face ao número de informações que vão transitar pelos contactos e conexões múltiplas (*sinapses*) que estabelece e mantém com outras células, e da regra do **tudo ou nada** do seu sinal de saída propagado ao longo do axónio, o **potencial de acção**.

Explicitando as conexões sinápticas por outras palavras, uma sinapse ocorre quando um **potencial de acção** chega, a uma terminação pré-sináptica, a resposta no neurónio alvo será quer uma **hiperpolarização**, quer uma **despolarização** do potencial da membrana e esta amplitude da resposta vai traduzir a eficácia da transmissão sináptica. A cada contacto sináptico pode associar-se um "ganho" determinado: positivo, se a sinapse é **excitadora**, negativo, se ela é **inibidora**. A **mensagem de entrada** ou seja, a activação dum certo número de sinapses, não será libertada para os outros neurónios de uma mesma rede a não ser que a despolarização da membrana ultrapasse um limiar crítico de desencadeamento. Na realidade, apesar do facto de um neurónio poder receber e ser portador de vários milhares de contactos sinápticos, só algumas dezenas de terminações excitadoras, agindo conjuntamente, são suficientes para desencadear a sua actividade propagada.



**Figuras 2 a 10** - Algumas imagens de Conexões sinápticas entre neurónios

---

<sup>190</sup> Op. cit.: TAFNER, M. A., no artigo *Redes Neurais Artificiais: Aprendizado e Plasticidade*, Revista "Cérebro & Mente" 2 (5), Março/Maio 1998; Copyright 1998 da Universidade Estadual de Campinas (Brasil); uma realização do Núcleo de Informática Biomédica].



### ***1.3. A Plasticidade Cerebral perante a Patologia***

Estes são alguns exemplos de patologias que no contexto da Plasticidade Cerebral demonstram que o cérebro funciona de um modo interactivo. O cérebro é um sistema complexo e unitário, cujas componentes, apesar de especializadas em determinadas funções, mantêm relações de interdependência; pedindo emprestado um conceito da Teoria Geral dos Sistemas, podemos afirmar que o cérebro é um todo maior do que a soma das suas partes.

Perante patologias degenerativas ao nível dos *instrumentos internos da cognição* (atenção, intenção, percepção, vivência empatia, pensamento, memória e psico-tónus) o comportamento cerebral conduz-se de um modo diferente. Neste contexto, é feito um empreendimento por parte de áreas cerebrais vizinhas das áreas lesionadas, no sentido de acumular algumas funções às quais estas áreas lesionadas já não dão resposta, para deste modo assegurar, em última análise, o máximo possível de funções vitais que terão de ter lugar no metabolismo da pessoa com doenças degenerativas.

O neurologista António DAMÁSIO aparece aqui, novamente, para nos explicar como tudo isto se processa: *«não é apenas no fim da vida que somos percíveis. A maior parte de nós perece ao longo da vida, e é imediatamente substituído por outras peças percíveis. Os ciclos de morte e de nascimento repetem-se frequentemente durante uma vida: algumas células dos nossos corpos sobrevivem apenas uma semana, e a maior parte não dura mais de um ano; as excepções a esta regra são os preciosos neurónios do nosso cérebro, as células musculares do coração e as células do cristalino. Até mesmo a maioria dos componentes que não são substituídos – tais como os neurónios – modificam-se através da aprendizagem. (De facto, como nada parece ser sagrado, até alguns neurónios talvez acabem por ser substituídos.) A vida faz com que os neurónios se comportem de forma diferente ao alterar, por exemplo, o modo como estes estabelecem as suas conexões uns com os outros. Nenhum componente do corpo permanece igual durante muito tempo e a maior parte das células e dos tecidos que hoje constituem os nossos corpos não são as mesmas que possuíamos quando entrámos para a escola. Aquilo que se mantém em grande parte idêntico é o plano de construção para a estrutura do nosso organismo e os limiares preestabelecidos de acordo com os quais os seus elementos operam.»*<sup>191</sup>

Todavia, no caso de pessoas que perdem um membro por amputação e continuam a “senti-lo”, trata-se da imagem corporal residual que persiste nos seus cérebros que faz com que não aconteça uma clivagem entre a realidade e a dita imagem mental, se quisermos simplificar o pensamento.

Existem, porém, limites anatómicos para a substituição dos campos receptores, nomeadamente quanto à extensão espacial da sua *«[...] divergência na projecção tálamo-cortical. Os terminais talâmicos estendem-se mais ou menos 2mm para cada lado dos seus alvos principais. Se a área do córtex que ficou privada deles é maior do que 4mm, os neurónios do centro vão manter-se silenciosos porque os ramos colaterais nas zonas activas de cada lado não chegam tão longe. [...] A nível cortical, a velocidade da substituição do campo receptor é surpreendente: leva apenas alguns minutos. [...] Assim a plasticidade cortical não depende das mudanças que ocorreram primeiro em níveis inferiores, embora também as possa reflectir.»*<sup>192</sup>

Devemos ainda referir-nos à possibilidade da plasticidade, após uma perda

---

<sup>191</sup> DAMÁSIO, António (2000), *O Sentimento de Si*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 10ª edição, páginas 173 a 174.

<sup>192</sup> Op. cit.: MACKAY, William, (1997), *Neurofisiologia sem Lágrimas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, páginas 219 a 221.

sensorial permanente, poder ocorrer durante um período que vai desde os «[...] 2-3 meses até muitos anos [...]»<sup>193</sup>, sendo também correcto afirmar que as mudanças a terem lugar durante o decorrer deste processo serem mudanças que se podem «[...] restringir a alterações nas correntes sinápticas, número de receptores e botões sinápticos, etc.. Quando os seus axónios degeneram, os axónios que restam ramificam-se e substituem as sinapses em falta.»<sup>194</sup>

Uma afirmação impõe-se neste sentido, na presença de pessoas com cegueira congénita desde a nascença, «[...] o córtex visual não se apresenta quiescente ou atrofiado. É simplesmente substituído pelas modalidades auditivas e somato-sensitivas que assim se tornam muito mais refinadas.»<sup>195</sup> ao serem mais firmemente estimuladas ao longo do seu processo de desenvolvimento do que as de uma pessoa sem cegueira, o que revela um outro factor a ter em conta quando falamos de Plasticidade Cerebral, o facto desta ocorrer mais facilmente em indivíduos mais estimulados para esse fim, do que noutros indivíduos que não têm solicitação deste processo. Podemos então dizer que a plasticidade cerebral está dependente do uso que nós lhe dermos.

Nesta fase remontamos novamente à questão da aprendizagem e, neste sentido, se treinarmos um macaco para desenvolver uma tarefa discriminativa com os dedos, a área do território cortical que corresponde a esses dois dedos aumenta substancialmente durante 2 a 3 meses; porém, simultaneamente, o tamanho das áreas receptoras para os neurónios correspondentes às zonas entre os dedos diminui; por outras palavras podemos referir que a acuidade sensitiva aumenta para aqueles dois dedos, em resultado directo das exigências do comportamento sobre eles, mas a sua zona cortical vizinha fica comprometida.

Partindo da descrição feita anteriormente acerca da localização das áreas cerebrais não se deve concluir que o cérebro humano é constituído por compartimentos separados, divididos, cabendo a cada zona uma função determinada e específica. Muito embora se utilizem expressões como “mapa cerebral” ou “cartografia funcional”, não devemos associar a ideia de fronteira intransponível, entre as diferentes áreas.

O funcionamento do cérebro humano é mais complexo do que se pode à primeira vista imaginar: descobriu-se, por exemplo, que funções perdidas devido a lesões podem ser retomadas. Ainda que a recuperação da função não seja da responsabilidade da regeneração das células nervosas da área lesionada, que, como é do conhecimento geral, não é possível, parece antes existir uma função à qual já nos referimos anteriormente e, que os investigadores denominaram de *função vicariante do cérebro*, na qual, as áreas vizinhas da zona lesionada entram em acção podendo vir a substituí-las; deste modo podemos entender a recuperação ao nível de certas doenças e perturbações com que por vezes o ser humano se depara, como a Doença de Alzheimer, ou a Doença de Parkinson ou ainda no caso de uma amputação.

Se por um lado é verdadeiro afirmar que com a aprendizagem a Plasticidade Cerebral apresenta uma tendência para solicitar zonas do cerebrais, e novas conexões neuronais, por outro lado, também não é falso ao dizermos que no caso de patologias degenerativas como o são as Doenças de *Parkinson* e de *Alzheimer*, este processo torna-se cada vez mais raro, conduzindo o indivíduo a um estado de total dependência tanto em termos físicos, como em termos psicológicos, apesar de poderem ocorrer melhorias

---

<sup>193</sup> Ibidem.

<sup>194</sup> Ibidem.

<sup>195</sup> Ibidem.

na qualidade de vida através de uma intervenção adequada. No caso do *Membro Fantasma*, o que está em causa é a representação cortical que existe ao nível cerebral enquanto o membro em si, já foi amputado.

# *Índice*

---

	<b>Página</b>
<i>Introdução e Contextualização Geral</i>	<b>1</b>
<i>1. Breve Resumo de Trajectória Pessoal</i>	<b>1</b>
<i>1.1. Limites da Psicopedagogia Curativa</i>	<b>5</b>
<i>1.2. Encontro com a Psicopedagogia Perceptiva e com a Somato-     Psicopedagogia</i>	<b>7</b>
<i>2. Motivações e Pertinências</i>	<b>11</b>
<i>3. Questão de Investigação</i>	<b>15</b>
<i>4. Postura Epistemológica e Quadro Metodológico</i>	<b>18</b>
<i>4.1. Postura Epistemológica</i>	<b>18</b>
<i>4.2. Quadro Metodológico</i>	<b>18</b>
<i>5. Objectivos da Investigação</i>	<b>20</b>
<i>6. Organização Estrutural da Investigação</i>	<b>22</b>

	<b>Página</b>
<b><i>Primeira Parte – A Aliança entre Saúde e Educação</i></b>	<b>24</b>
<i>A Aliança entre Saúde e Educação</i>	25
<b><i>Segunda Parte - O Campo Teórico do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva</i></b>	<b>30</b>
<b><i>Capítulo Primeiro – O Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva</i></b>	<b>31</b>
<b><i>1. Construção de uma Síntese Teórica – Rumo a uma Coerência Interdisciplinar</i></b>	<b>31</b>
<i>1.1. Educabilidade, Modificabilidade, Formatividade</i>	35
<i>1.2. Princípios Básicos da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva</i>	37
<b><i>2. Análise do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva</i></b>	<b>41</b>
<i>2.1. Como funciona, na sua globalidade, o diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva?</i>	44
<i>2.2. Teorizando em torno do conceito de Modificabilidade</i>	47
<i>2.2.1. A Potencialidade ou o Potencial Cognitivo de Aprendizagem</i>	47
<i>2.2.2. A Directividade Informativa</i>	50
<i>2.3. Teorizando em torno do conceito de Perceptivo</i>	52
<i>2.3.1. A Percepção e a Psicopedagogia Perceptiva</i>	52
<i>2.3.2. O Corpo Sensível</i>	55
<i>2.4. Teorizando em torno do conceito de Cognitiva</i>	60
<i>2.4.1. A Modificabilidade Cognitiva e Estrutural</i>	60
<i>2.4.2. A Metacognição</i>	63

	<b>Página</b>
<b>2.5. Teorizando em torno dos conceitos de Experiência Extra-Quotidiana e de Experiência Corporal</b>	<b>66</b>
2.5.1. <i>A Experiência Extra-Quotidiana</i>	67
2.5.2. <i>A Formação Experiencial</i>	71
<b>2.6. Teorizando em torno dos conceitos de Cognição e de Plasticidade Cerebral</b>	<b>78</b>
2.6.1. <i>A Plasticidade Cerebral</i>	79
2.6.2. <i>A Plasticidade Cerebral e a Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva</i>	82
<b>2.7. Teorizando em torno do conceito de Psicotónus enquanto lugar de Relação entre a Cognição e a Experiência Corporal</b>	<b>87</b>
2.7.1. <i>O Psicotónus e a Psicopedagogia Perceptiva</i>	88
<b>2.8. Teorizando em torno do conceito de Construtivismo</b>	<b>90</b>
2.8.1. <i>O Construtivismo de Jean PIAGET</i>	91
2.8.2. <i>O Construtivismo de Danis BOIS ou o Construtivismo Imanente</i>	96
2.8.3. <i>O Processo de Renovação das Representações e seu Acompanhamento</i>	100
<b>2.9. A Transformação do Olhar, dos Comportamentos e a ‘Plasticidade Comportamental’</b>	<b>106</b>
<b>Terceira Parte – A Coerência por detrás da Teoria</b>	<b>110</b>
<b>Breves Conclusões e Perspectivas</b>	<b>111</b>
<b>Contributos Inovadores para o Desenvolvimento Pessoal da Praticante / Investigadora</b>	<b>117</b>
<b>Bibliografia Geral</b>	<b>121</b>
<b>Anexos</b>	<b>127</b>

	<b>Página</b>
<b><i>Lista de Anexos</i></b>	
<i>Anexo A</i> – Os Originais das Citações	<b>128</b>
<i>Anexo N.º 1</i> – A Psicopedagogia Curativa	<b>134</b>
<i>Anexo N.º 2</i> – A Psicopedagogia Perceptiva e a Somato-Psicopedagogia	<b>136</b>
<i>Anexo N.º 3</i> – Da Educabilidade Cognitiva à Educabilidade Perceptiva	<b>150</b>
<i>Anexo N.º 4</i> – O Desenvolvimento dos Instrumentos Internos em Psicopedagogia Perceptiva	<b>156</b>
<i>Anexo N.º 5</i> – A Plasticidade Cerebral, Alguns Aspectos Funcionais do Cérebro	<b>192</b>

	<b>Página</b>
<b><i>Lista de Quadros</i></b>	
<i>Quadro 1</i> – Três Processos de Abordagem das Disfunções Cognitivas	<b>62</b>

	<b>Página</b>
<b><i>Lista de Esquemas</i></b>	
<i>Esquema 1</i> – Relação Triádica da Pedagogia, Didáctica e Aprendizagem	<b>13</b>
<i>Esquema 2</i> – Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva	<b>43</b>
<i>Esquema 3</i> – Adaptação do Esquema da Modificabilidade Cognitiva e Sistemas de Aplicação	<b>63</b>
<i>Esquema 4</i> – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Meios Práticos A Experiência Extra-Quotidiana, a Experiência Corporal e a Formação Experiencial	<b>66</b>
<i>Esquema 5</i> – A Lei de Evidência da Experiência Extra-Quotidiana	<b>69</b>
<i>Esquema 6</i> – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Meios Práticos A Cognição e a Plasticidade Cerebral	<b>78</b>
<i>Esquema 7</i> – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Meios Práticos O Psicotónus enquanto lugar de relação entre a Cognição e a Experiência Corporal	<b>87</b>
<i>Esquema 8</i> – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Processo O Construtivismo de Jean PIAGET e o Construtivismo de Danis BOIS	<b>90</b>
<i>Esquema 9</i> – Esquema Representativo da Equilibração Progressiva da Condutas de Jean PIAGET	<b>95</b>
<i>Esquema 10</i> – Esquema de Relação Conceptual entre Construtivismos Piagetiano e Imanente	<b>99</b>
<i>Esquema 11</i> – Processo Interno da Transformação das Representações	<b>101</b>
<i>Esquema 12</i> – Fragmento do Diagrama da Modificabilidade Perceptivo-Cognitiva – Resultados A Transformação do Olhar, o Eu Renovado	<b>106</b>