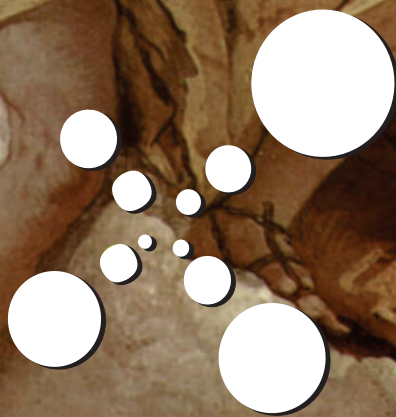


23



Pensamento Biocêntrico

Pensamento Biocêntrico

Revista

Pensamento Biocêntrico

Número 23

Janeiro / Junho de 2015
Semestral

ISSN 1807-8028

Pensamento Biocêntrico	Pelotas	Nº 23	p - 1-142	Jan/Jun 2015
------------------------	---------	-------	-----------	--------------

CORPO EDITORIAL

Agostinho Mario Dalla Vecchia (Pelotas, Brasil), Feliciano Flores (Porto Alegre, Brasil), Geny Aparecida Cantos (Florianópolis, Brasil), Gaston Andino (Montevideo, Uruguai), Cezar Wagner, Ruth Cavalcante e Cássia Regina (Fortaleza, Brasil), Ismênia Reis (Teresina, Brasil), Stela Piperno (Carlos Paz, Argentina), Carlos Pagés (Buenos Aires, Argentina), Gabriela Mader (Colonia, Alemanha), Luis Otávio (Barcelona, Espanha) e Mônica Turco (Bolonha, Itália).

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE BIOLOGIA E CONSCIÊNCIA Feliciano Edi Vieira Flores	7
A PEDAGOGIA DOS ARQUÉTIPOS Antonio Sarpe	41
UM OLHAR BIBLIOGRÁFICO SOBRE O TDAH: ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL BARRIOS TEIXEIRA, Simone QUEIROZ SILVA DE SOUZA, Solange	61
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE Carla Severo	81
DIÁRIO DE BORDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA E O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL Maria das Graças Gonçalves da Silva - psicóloga e educadora biocêntrica	123
PRÁTICA DA BIODANÇA AJUDA A ELEVAR A AUTOESTIMA E ALCANÇAR O AUTOCONHECIMENTO Luis Juan Castagnini	139

REFLEXÕES SOBRE BIOLOGIA E CONSCIÊNCIA

Feliciano Edi Vieira Flores

INTRODUÇÃO

Ao me propor examinar, de uma perspectiva biológica, o conceito de consciência, me deparei com um grande problema: o conceito de consciência apresenta múltiplas interpretações nas diferentes áreas do conhecimento.

Francis Crick (1916~2004), Prêmio Nobel de Fisiologia em 1962, juntamente com James Watson (1928), pela elucidação da Estrutura do DNA, em seu livro *Astonishing Hypothesis - The Scientific Search for the Soul*, 1995, (*Espantosa hipótese: a busca científica da alma*) dispensa a definição de consciência pois, segundo ele, “todos sabem do que estou falando.”

Mas será que nós todos sabemos do que estamos falando quando falamos de consciência?

Para me aproximar de uma conceituação no âmbito da Biologia, senti ser necessário examinar as interpretações que são feitas por outros campos do conhecimento.

Assim, vou tentar resumir algumas leituras que fiz, com a esperança que as tenha entendido, sobre a ideia de consciência na Filosofia, na Psicologia e, por fim, na Biologia.

CONSCIÊNCIA NA FILOSOFIA

Na Filosofia clássica, conforme SIMHA (2009), a consciência era percebida como uma espécie de “juiz interior”, como uma testemunha interna dos atos realizados pela própria pessoa, implicando a exigência de uma avaliação de si mesmo que poderia ser compartilhada por outros.

Assim, expressões tais como “tenho um peso na consciência”, “estou em paz com minha consciência” ou “ajo de acordo com minha consciência”, tinham a ver com uma forma de juízo interno ou uma espécie de *opinião moral*.

“Como uma espécie de testemunha interior dos atos realizados pela própria pessoa, que atesta suas verdadeiras intenções, e as julga, essa consciência, embora *procurada no mais íntimo de nós mesmos*, evoca um conhecimento suscetível de ser compartilhado *com os outros* (coisa que corresponde ao grego *syneidesis*). A noção de consciência, seja qual for o termo que a signifique, parece precisamente implicar a exigência de uma avaliação de si mesmo que pode ser compartilhada por outros”. (SIMHA, 2009).

Vista desta forma, a consciência não seria então algo que tenha a ver somente comigo mesmo, mas se ampliaria para o outro, seja como “juiz externo”, como *confidente* ou como *convivente*.

Para os gregos, o termo *syneidesis*, traduzido para o latim como *conscientia*, corresponde a um exame da pessoa por si mesma, o que pode levar, por decisão do “juiz interno”, a “um sentimento de segurança e de satisfação, ou de perturbação e de remorso” (SIMHA, 2009).

Ainda conforme SIMHA (2009), citando Malebranche, nas Escrituras “a consciência é um olhar interior, um julgamento sobre si mesmo segundo uma lei inscrita no coração do ser humano: julgamento e lei que só poderiam proceder do Senhor”.

“A mediação de uma instância transcendente, correlativa de uma receptividade essencial de nossa consciência, é assim constitutiva da reflexão, como se pode ver com muita nitidez em Malebranche: de modo algum, nesta perspectiva teológica, poder-se-ia admitir como os cartesianos mais rigorosos, o caráter imediato e *essencialmente reflexivo* do pensamento”. (SIMHA, 2009).

Os gregos, por sua parte, ignoram a noção de lei transcendente e descrevem a consciência como o *conhecimento* que cada um possui de seu íntimo e acessam este conhecimento para consultá-lo, para dialogar com ele ou pedir-lhe aconselhamento.

Assim, os heróis das sagas gregas consultam o “seu coração” antes de agir.

A Filosofia atual acentua a ideia da consciência como “conhecimento de si”.

Em CHAUI (1995) lemos:

“O que se entende por consciência?

A capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber o que sabe que conhece.

A consciência é um conhecimento (das coisas e de si) e um conhecimento desse conhecimento (reflexão)”.

Como se observa, consciência e conhecimento se enovelam: consciência é conhecimento; conhecimento é consciência.

Por isto, em Filosofia, se bem compreendi, consciência é assunto da “Teoria do Conhecimento”, como lemos mais adiante:

“Vimos que a teoria do conhecimento, distinguindo o Eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito, assim como distinguindo graus de consciência (passiva, vivida, reflexiva), tem como centro a figura do sujeito do conhecimento, na qualidade de consciência de si reflexiva ou atividade permanente racional que conhece a si mesma”. (CHAUI, 1995).

Portanto, consciência tem como centro o “sujeito do conhecimento”.

Para CHAUI (1995), este sujeito se expressa em distintos aspectos da consciência: o “eu” é a consciência do ponto de vista psicológico; a “pessoa” é a consciência do ponto de vista ético e moral; o “cidadão” exprime a consciência política e social; e o “sujeito” é o agente da consciência na teoria do conhecimento.

“Eu, pessoa, cidadão e sujeito constituem a consciência como **subjetividade** ativa, sede da razão e do pensamento, capaz de identidade consigo mesma, virtude, direitos e verdade”. (CHAUI, 1995).

Em seu livro “Ética e compreensão do outro”, em que analisa a visão ética de Wilhelm Dilthey, NAPOLI (2000), depois de fazer uma revisão das concepções de consciência em diferentes filósofos, conclui:

“Assim explicitadas algumas definições do conceito de autoconsciência, de Descartes até Hegel, podemos passar para a concepção de Dilthey, que não se resumirá às coisas que passam na mente ou no espírito, mas a consciência resultará de uma relação do eu com seu corpo ou com o mundo externo à consciência, sejam coisas ou pessoas. A consciência, como será analisada, é vivência e não é mero fundamento do existir, nem condição de possibilidade do conhecimento, nem um lugar, ao qual chegam as percepções do mundo externo, nem um abstrato processo de determinação do eu. Ela constitui-se, no próprio viver do homem como o fluir de um rio, que é pouco a pouco organizado pelo eu. A vivência termina como a produção do significado mesmo da vida de um homem”. (NAPOLI, 2000).

Ainda conforme NAPOLI (2000), “o conceito central da filosofia de Dilthey é o conceito de vida, por isso ela deve ser denominada como filosofia da vida”.

Assim, a consciência, sendo o “próprio viver” do ser humano, sendo *vivência (Erlebnis)*, parece representar em Dilthey a própria expressão da Vida.

DILTHEY (2010) assume o conceito de vivência (a própria *vida dos fenômenos*, realidade absoluta que garante a correlação entre a *consciência* e seus objetos em um contexto efetivamente histórico) como ponto de partida para qualquer saber relativo ao humano.

A experiência do viver, e aqui podemos considerar como válido para todos os seres vivos, é consciência-conhecimento-vivência.

CONSCIÊNCIA NA PSICOLOGIA

Como já foi caracterizado por CHAUI (1995), na Psicologia o “portador” da consciência, se assim podemos dizer, é o “eu” ou “ego”. Neste sentido, a consciência é atributo do “sujeito do conhecimento”.

No Dicionário de Termos da Psicanálise de Freud (1978) podemos ler que a consciência é *“uma função, entre outras, que nós atribuímos ao superego”* para *“julgar e zelar pelas ações e intenções do ego, exercendo as funções de um censor”*. Também lemos que *“consciência é a percepção interior de objeções a definir impulsos de desejos (...)”*.

Pelo que posso entender, para Sigmund **Freud** (1856~1939) a consciência ainda aparece como o “juiz interior” da Filosofia antiga.

Mas, ao criar o conceito de Inconsciente, Freud nos adverte argumentando que o que é para nós consciente, ou expressão da consciência, é apenas a ponta do iceberg de tudo aquilo que compõe o que chamamos de “mente”.

Para a Psicologia Analítica de Carl Gustav **Jung** (1875~1961) o objetivo a ser buscado na vida é o de aumentar nosso nível de consciência, um processo que ele chamou de *individuação*.

Assim, a psicologia junguiana busca basicamente o equilíbrio entre os processos conscientes e inconscientes, aperfeiçoando o intercâmbio entre eles para integrá-los à consciência através da comunicação do eixo ego-Self. O ego seria o centro da consciência e o Self o centro da psique total e incluiria tanto a consciência como o inconsciente.

A Psicologia Transpessoal, por seu lado, busca o estudo da consciência e seus estados “alterados”, ou não ordinários, sejam

eles provocados pelo uso de substâncias alucinógenas ou derivados de vivências místicas, próprias das tradições espirituais.

Esta abordagem da Psicologia surgiu em 1967 com Abraham Maslow (1908-1970), posteriormente ampliada por Ken Wilber e Stanislav Grof. Estes autores propõem Cartografias da Consciência e, admitindo a diversidade de enfoques da consciência, Wilber a identifica com o espectro eletromagnético ao escrever “O Espectro da Consciência” (WILBER, 1996).

No Brasil, o representante mais destacado da Psicologia Transpessoal foi o Dr. Pierre Weil (1924~2008) que a introduziu como uma disciplina no currículo da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Pierre Weil foi também o criador da UNIPAZ.

A Psicologia Transpessoal estuda, principalmente, os estados superiores da consciência, acentuando a concepção de uma Consciência Cósmica. Como seu foco é a consciência e seus aspectos, a Psicologia Transpessoal é também denominada Psicologia da Consciência.

CONSCIÊNCIA NA BIOLOGIA

Antes de examinar a consciência do ponto de vista da Biologia eu gostaria de trazer alguns questionamentos originados das diversas leituras que tentei fazer:

CONSCIÊNCIA OU CONSCIÊNCIAS?

Na busca de concepções e definições da consciência encontrei uma variedade enorme de tipos, níveis, qualidades e predicados referentes ao tema.

Em CHAUI (1995) encontramos os seguintes graus de consciência: passiva, vivida e ativa-reflexiva.

DAMÁSIO (2000) usa consciência central e consciência ampliada.

Em SIMHA (2009) são citadas a consciência primária e a consciência de ordem superior. Esta separação é também citada por CAPRA (2002).

EDELMAN (1995) também considera a consciência primária, mas a segunda é denominada consciência elaborada.

Nosso educador maior Paulo Freire também nos apresenta tipos de consciência em relação à percepção do mundo: consciência bancária, consciência do mundo, consciência crítica, consciência ingênua, mágica ou transitiva e consciência intransitiva (FREIRE, 1983, 2000).

Já estamos todos familiarizados com termos como autoconsciência, consciência cósmica, consciência alterada, consciência objetiva, ecológica, moral, política, e assim por diante.

No entanto, na maioria dos casos, a ideia de consciência, a concepção do significado da palavra ou o objetivo de quem a usa é diferente.

CONSCIÊNCIA E CONSCIENTE.

Quando uma pessoa desmaia dizemos que perdeu a consciência. Isto não corresponde à verdade, pois a consciência não é algo que se perde. Francis Crick já afirmou:

“Consciência não é uma coisa, mas um processo.” (CRICK, 1995).

Esta é a grande confusão que temos em nossa língua: não distinguimos a consciência como, pelo menos, “conhecimento de si e do mundo” com o estado de estar ou não vígil (desperto, acordado). Uma olhada nos dicionários mais comuns nos leva à mesma indefinição.

CONSCIÊNCIA E COGNIÇÃO, CONSCIÊNCIA E CONHECIMENTO.

Como já escrevi acima, consciência e conhecimento se enovelam: consciência é conhecimento, conhecimento é consciência.

No Novo Dicionário Aurélio a maior parte das noções de consciência usa a palavra conhecimento. Mas conhecimento também é um termo com muitas interpretações.

E cognição, o que significa? O dicionário citado diz que “cognição é a aquisição de um conhecimento”.

“Na língua portuguesa, portanto, pode-se notar que “consciência” e “cognição” são duas noções intimamente relacionadas: a consciência humana pode ser considerada um processo de cognição, de conhecimento da própria atividade psíquica. Mas ainda não temos uma diferenciação satisfatória entre o que é consciência e o que é cognição – e afinal, será a consciência algo mais que um processo de cognição?” (HERCULANO-HOUZEL, *in* LENT, 2013).

Neste ponto acho interessante sugerir a leitura do livro de Fritjof Capra, *As Conexões Ocultas*, de 2002, e particularmente o Capítulo 2 (Mente e Consciência) em que examina a denominada “Teoria da Cognição de Santiago”. Ali são examinadas as ideias de Humberto Maturana e Francisco Varela sobre a noção de Conhecimento. No texto se encontra uma interessante noção de consciência:

“Em outras palavras, a consciência é um tipo especial de processo cognitivo que surge quando a cognição alcança um certo nível de complexidade”. (CAPRA, 2002).

CONSCIÊNCIA E MENTE.

No mesmo capítulo citado acima, Capra examina a noção de Mente, comparando os enfoques de Maturana e de Gregory Bateson (1904~1980).

Mente é outro tema que apresenta múltiplas interpretações. E não pretendo entrar neste labirinto...

Então, voltemos ao tema “Consciência na Biologia”.

Na Biologia moderna, as Neurociências, em pleno desenvolvimento, buscam identificar as estruturas do Sistema Nervoso responsáveis pela consciência e os fenômenos fisiológicos de sua manifestação.

Vou basear meu texto no livro de EDELMAN (1995). Há um bom resumo do tema na Parte III do livro de SIMHA (2009), no capítulo “*A abordagem biológica da consciência*”.

Nas proposições daquele autor são sugeridos dois sistemas principais envolvidos com os fenômenos da consciência. Para começar, ele considera dois níveis de consciência que se manifestam através das estruturas citadas.

A *consciência primária*, já citada acima, seria a percepção de um mundo interior e de um mundo exterior e a *consciência elaborada* (também denominada *consciência de ordem superior*) permitiria a elaboração de conceitos, análises, simbolização e linguagem.

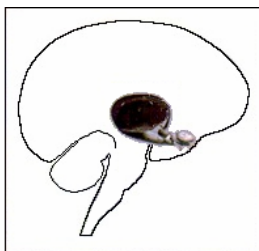
Estas consciências vão se manifestando no processo da evolução. Na medida em que as estruturas cerebrais foram evoluindo, a consciência foi se expressando de forma gradualmente mais elaborada.

Os neurofisiólogos costumam identificar três regiões escalonadas evolutivamente no sistema nervoso central:

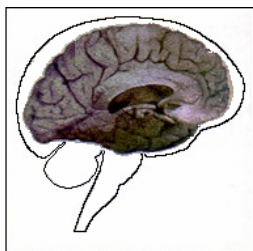
1. Cérebro reptiliano: constituído pelo tronco encefálico ou cerebral (bulbo, ponte e mesencéfalo) e pelo cerebelo; é também denominado cérebro instintivo.
2. Cérebro mamífero: constituído pelo Sistema Límbico (tálamo, hipotálamo, amígdala, hipocampo), responsável pelas emoções, memórias e hábitos sociais.
3. Cérebro humano: formado pelo neocórtex e o córtex, sede da racionalidade e da linguagem.



Tronco cerebral e cerebelo
(reptiliano)
(instintivo)



Sistema límbico
(mamífero)
(emocional)



Córtex e neocórtex
(humano)
(racional)

A **consciência primária** se manifesta através de dois sistemas que vão estabelecendo correlações entre si no decurso da evolução das espécies:

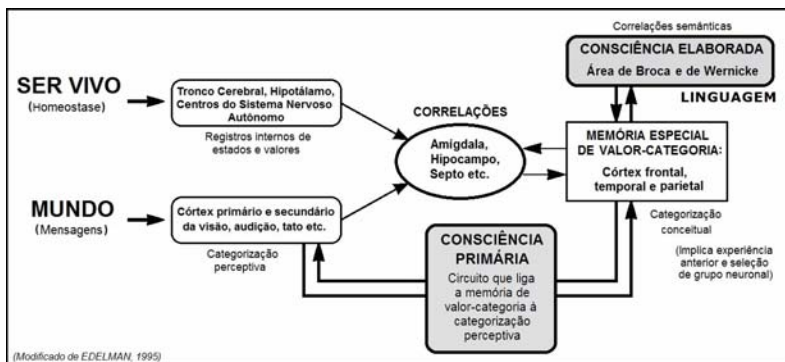
O primeiro sistema é constituído pelo tronco cerebral e pelo sistema límbico, isto é, o sistema reptiliano instintivo e o sistema mamífero emotivo.

Isto significa que as reações instintivas de luta ou fuga, os apetites de consumo e sexuais, as funções endócrinas, neurovegetativas e viscerais (ritmos cardíacos, respiratório e de sono) fazem parte desta *consciência primária*. Mas também os atos de relação com os semelhantes (gregarismo, cuidado com a prole, territorialidade) e um certo nível de memória.

O segundo sistema já é uma organização mais tardia e mais complexa do sistema nervoso que aparece no decorrer da evolução. É constituído pela comunicação entre o tálamo (sistema límbico) e a camada cortical mais recente. Por isto é chamado por EDELMAN (1995) de *sistema córticotalâmico*.

Os sinais do *mundo exterior* enviados pelos receptores sensoriais passam pelo tálamo (estrutura central do cérebro constituída por muitos núcleos que ligam as mensagens sensitivas e outras mensagens cerebrais ao córtex). Nesta estrutura ocorre como que uma *categorização* dos acontecimentos vindos de fora e sinais são enviados aos músculos que respondem à vontade. Assim é dada a resposta aos eventos do mundo exterior.

No decorrer da evolução, esses dois sistemas foram se interconectando para ajustar a experiência (do mundo) às necessidades e aos interesses do ser vivo.



Enquanto o sistema límbico-troncular, como uma espécie de núcleo de *valores*, estabelecia os ajustamentos aos padrões fisiológicos que a evolução selecionou, o sistema córticotálâmico se ocuparia da *categorização* do mundo. Esta *categorização*, baseada nos *valores*, permitiria modificações adaptativas do comportamento na forma de *aprendizagem*.

Mas a *consciência primária* não é suficiente para o indivíduo apreender-se a si mesmo, ter uma autorreferência. Somente pela aquisição da *linguagem* será possível alcançar a *autoconsciência*.

A *consciência elaborada* (ou de ordem superior) vai além da categorização. Possibilitando descrever e analisar uma situação, ela permite chegar à *conceitualização*.

Estabelecer um *conceito* requer uma representação mental de um objeto (abstrato ou concreto), identificando-o, descrevendo-o e classificando-o segundo a valoração a ele atribuída. E isto requer o acesso a uma *memória simbólica* que somente foi possível de ser construída através do desenvolvimento e aprendizado da *linguagem*.

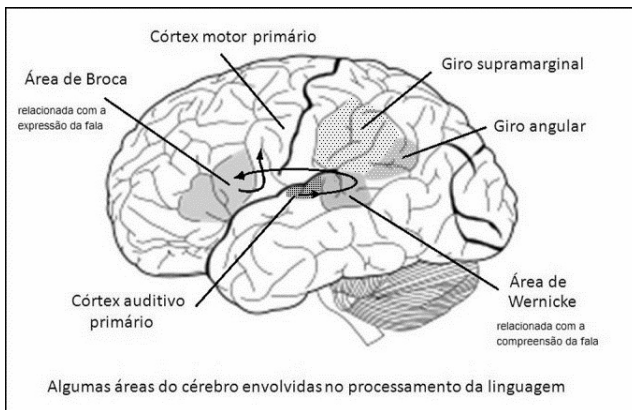
Existem várias teorias da linguagem. Entre os teóricos mais conhecidos estão Saussure, Piaget, Skinner, Chomsky, Bruner, Vygotsky e outros.

Quanto ao mecanismo cerebral, são apontadas duas regiões principais responsáveis pela expressão linguística: a área de Broca e a área de Wernicke.

Estas áreas estabelecem ligações entre regiões auditivas, motoras e conceituais do cérebro, permitindo a elaboração, a coordenação e a produção dos fonemas.

A compreensão da linguagem vem através da informação sonora recebida pelo ouvido. Os sons são convertidos em impulsos elétricos que são transmitidos ao cérebro através de fibras nervosas. Os sinais alcançam a área de Wernicke, responsável pela compreensão dos sons da linguagem, e passam pelo córtex sensorial para chegar à área de Broca, responsável pela expressão da fala.

Este ciclo de estímulo-resposta da linguagem está, muito simplificado, representado na figura abaixo:



“Com a linguagem articulada, com o acesso à descrição da experiência sensível e afetiva, começa para a consciência a capacidade de se libertar das coerções ligadas à imediatidade dessa experiência e de descrever, ordenando-o, para os outros e para si mesmo, o mundo da interioridade.” (SIMHA, 2009).

O mundo da interioridade é onde o indivíduo encontra o *sentimento de si*, a reflexividade que só é possível pela *autoconsciência*.

CONSCIÊNCIA E EVOLUÇÃO

Como já foi apontado acima, as estruturas cerebrais e processos de manifestação da consciência seguem um caminho evolutivo tanto biológico como ontológico.

Na medida em que os organismos foram evoluindo, as estruturas e processos da consciência foram se otimizando. De forma semelhante, o desenvolvimento do indivíduo, do feto ao adulto, segue um caminho evolutivo até a autoconsciência.

A evolução da consciência, como já destacado por CAPRA (2002), representa a expressão de processos cognitivos que vão se aperfeiçoando na medida em que a organização biológica aumenta sua *complexidade*.

Esta proposição encontra sua base teórica mais consistente nas ideias do paleontólogo e padre jesuíta **Pierre Teilhard de Chardin** (1891~1955).

Este religioso e cientista tentou construir uma visão integradora entre ciência e religião. Sua obra buscava reconciliar estes dois campos, mas suas ideias não foram bem aceitas pelos representantes de ambos os lados. Enquanto seus colegas da ciência negavam o valor científico de sua obra, tido por muitos como

misticismo, a Igreja proibia a difusão de seus pensamentos considerados incompatíveis com a teologia predominante.

Ao entrar na Companhia de Jesus, Teilhard estudou filosofia e teologia, mas recebeu também uma sólida formação científica, sobretudo em física, química, biologia e, posteriormente, em geologia e paleontologia.

Como paleontólogo, engajou-se em expedições para a China onde participou da descoberta e estudo do *Sinanthropus* – o homem de Pequim.

Toda a obra de Teilhard é marcada por preocupações científicas, filosóficas e místicas. Já na sua tese de doutorado, em 1922, aderiu claramente à Teoria da Evolução.

A partir daí, estudou o *fenômeno humano* como resultado de um processo evolutivo teleonômico, isto é, com um *sentido* que culminaria num ponto “Ômega”, momento em que toda a natureza, segundo Teilhard, retornará a Deus, e todos os seres humanos, enquanto pessoas, se unirão, a um nível hiperpessoal, por meio da energia do Amor (CHARDIN, 2006).

Para Teilhard, a história do mundo passaria por três fases evolutivas: 1) a da constituição da matéria (cosmogênese); 2) a do surgimento da vida (biogênese); 3) ao da emergência da consciência (noogênese).

A noogênese, ou seja, ao surgimento do pensamento/conhecimento, se insere em sua lei principal, a da *complexidade-consciência*.

De acordo com esta lei de Teilhard, já existiria uma *consciência* no início da transformação de energia em matéria, na junção das partículas para formar os elementos, na manifestação da vida e no desenvolvimento do Ser Humano.

Adquirindo sempre maior *complexidade*, as moléculas teriam ultrapassado um novo limiar: o da **vida**. Com a manifestação da vida surge, progressivamente, uma percepção interior, um “dentro” das coisas que anima um “fora”. Ele chama isto, por analogia, de *consciência*, a qual já estaria presente no início da transformação de energia em matéria, na junção das partículas para formar os elementos, no surgimento da vida e no desenvolvimento do Ser Humano.

O Ser Humano se desenvolve segundo o eixo do pensamento consciente, alcançando estágios que lhe permitem chegar à consciência de si, ou *autoconsciência*. Chegando ao pensamento reflexivo, o ser humano não somente apresenta uma maior capacidade de percepção ou de adaptação, mas tem a *consciência do que ele é* e a *consciência do que ele faz*. Segundo Teilhard, “o homem sabe que ele sabe”.

Teilhard vai além ao propor que o aumento da complexidade possibilitaria a manifestação de uma Consciência Universal através do SER HUMANO.

Ao refletir sobre o Ponto Ômega como culminância da humanização, Teilhard se pergunta pela força que uniria os seres humanos, asseguraria sua estabilidade e permitiria sua união no que ele chama “Cristo Cósmico”.

Aqui ele não se refere ao cristo-pessoa representado por Jesus de Nazaré, mas ao encontro e união final e sagrada de toda criação com Deus. Na verdade, Teilhard identifica o Cristo da revelação com o Ponto Ômega da evolução.

A força que une, orienta e conduz a Humanidade ao Ponto Ômega é o *Amor*: amor conjugal, parental e filial, na família, amor fraterno e respeitoso ao semelhante.

Para Teilhard, portanto, é o Amor que possibilita a união dos seres humanos e o retorno de toda criação a Deus.

“Só o amor, pela simples razão de que só ele prende e junta os seres pelo mais fundo deles mesmos, é capaz - e esse é um fato da experiência cotidiana - de completar os seres, enquanto seres, reunindo-os”. (CHARDIN, 2006, p. 298).

Portanto, é a energia do Amor que tornaria possível alcançar o Ponto Ômega que representa a Parusia (plenitude) do Senhor, o encontro de toda criação com Deus.

É a energia do Amor que, segundo Teilhard, atrai as partículas para formar os átomos no início dos tempos, atrai os átomos para formar moléculas e estas entre si para originar a poeira cósmica que resulta nos corpos celestes, estrelas, galáxias e planetas.

“Impelidos pela força do amor, os fragmentos do mundo buscam-se um ao outro para que o mundo possa vir a existir”. (CHARDIN, 2006).

É a energia do Amor que possibilita a manifestação da Vida Cósmica na célula primordial.

É a energia do Amor que, seguindo a seta da complexidade-consciência, leva a Consciência Cósmica a se manifestar através do SER HUMANO !

Visão de mundo semelhante – mas não idêntica – encontramos em **Rolando Toro Araneda** (1924~2010), criador do Sistema Biodanza.

Para Rolando Toro, na proposição de seu Princípio Biocêntrico, a consciência é inerente a Vida que preenche todo o Universo.

O Princípio Biocêntrico de Rolando Toro se fundamenta na concepção de que o Universo é um imenso sistema vivo. A Vida, na sua expressão mais sutil, impregna tudo o que existe, sustenta a Totalidade. A dinâmica universal é a expressão da Vida.

A ideia do Universo como um sistema vivo parece estar, de alguma forma, já inserida em nosso inconsciente coletivo. A percepção de uma ordem cósmica, a partir da contemplação dos movimentos das estrelas, teria evocado, “das profundezas da imaginação” dos pré-sumerianos, já no terceiro milênio a.C., um reconhecimento de similaridade entre a dinâmica universal e a dinâmica corporal (FLORES, 2006).

“Formou-se um amplo conceito do universo como um ser vivo, à semelhança de uma grande mãe, em cujo ventre todos os mundos, tanto da vida como da morte, tinham sua existência. E o corpo humano é, em miniatura, uma reprodução da forma macrocósmica”. (CAMPBELL, 1991).

Para Rolando Toro, a Vida não se limitaria ao resultado de processos químicos e energéticos, mas resultaria de um programa “implicado” que guiaria a construção do Universo.

Assumindo a abordagem de David Bohm, segundo a qual, sob o domínio explicado pela ciência, jaz um domínio implicado de totalidade indivisa, Rolando Toro propõe que a Vida seria o “*fundamento implicado ou unificador, ou transcendental, subjacente aos dados explícitos*”. (BOHM, 1992).

O filósofo francês Henri Bergson (1859~1941) também já insistia em considerar dois modos básicos de conhecimento: o das

informações dos sentidos físicos e o da intuição profunda. (BERGSON, 2005). Outros estudiosos sugerem que, embora exista somente um mundo, este apresenta um lado interior e outro exterior: exteriormente o percebemos pelos nossos sentidos e interiormente pela nossa consciência.

Como em Teilhard, para Toro o Ser Humano, como manifestação da Vida Cósmica, é a possibilidade alcançada para a expressão da Consciência Cósmica. Isto quer dizer que um Inconsciente Cósmico emerge através da consciência humana possibilitando à Vida Cósmica se reconhecer a si mesma.

No Ser Humano, a consciência é o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. O conhecimento de si (autoconsciência) se dá pelo surgimento da Identidade e pela percepção de estar vivo. A consciência da Identidade permite ao Ser Humano experimentar a si mesmo como entidade única e como centro de percepção do outro e do mundo.

“É a partir daí que o fenômeno da consciência, tal como se manifesta nos seres humanos, não será apenas o ato de dar-se conta dos entes em suas múltiplas reações com os parâmetros antropológicos. A partir do Princípio Biocêntrico, a consciência toma uma nova dimensão, no sentido em que se anima pela arrebatadora conotação de ser, os entes e suas relações, material de vida, contato, vinculação de energia viva com outras energias vivas”. (TORO, 1991).

A identidade propriamente dita manifesta-se no *sagrado encontro com o outro*. É o outro que nos reconhece e identifica. Reconhecer o outro significa assumir o outro como semelhante, legítimo e singular. Quando dois se reconhecem, e surge a Empatia, ocorre o Encontro de duas identidades. Se isto acontece no

âmbito da Afetividade, torna-se possível a manifestação do fenômeno biológico do Amor.

Assim sendo, parece que Teilhard e Toro compartilham da mesma intuição: o Amor é a energia, a força propulsora da evolução.

Este processo evolutivo, segundo as considerações destes dois pensadores, parece revelar os seguintes aspectos com relação à Consciência:

- a Consciência se desenvolve e se aprimora seguindo, muito provavelmente, uma seta teleonômica, isto é, com um “sentido”;
- a Consciência se intensifica acompanhando (ou determinando?) o aumento da complexidade, desde as partículas primordiais até o cérebro humano;
- a Consciência Universal ou Cósmica busca ou alcança sua possibilidade de revelação através da Consciência Humana.

Estas considerações são, certamente, repudiadas pela maioria dos cientistas por serem consideradas *vitalistas* e identificadas com a ideia de um “*desenho inteligente*”. Não me cabe aqui defender ou afirmar estas posições, mas apenas admitir como *possibilidade...*

CONCLUSÕES E INTERROGAÇÕES

Certamente não tenho condições de “tirar conclusões” como se este trabalho fosse um relato puramente científico. Mesmo porque cada conclusão carrega consigo muitas interrogações...

Mas, do ponto de vista biológico, me restringindo às Neurociências, posso considerar a Consciência como uma “propriedade emergente” da complexidade do sistema nervoso. Também posso assumir que a manifestação da Consciência somente se tornou possível pela evolução gradativa de determinadas estruturas cerebrais.

De um ponto de vista mais “filosófico”, digamos, percebo que o tema Consciência vem acompanhado de uma série de temas correlatos, isto é, cujo significado tem alguma relação com a ideia de Consciência. Por exemplo:

- VIDA:

Em outro trabalho escrevi “*existimos porque estamos vivos, somos porque percebemos a vida em nós*”. Para nós, seres humanos, Vida é existência percebida, é consciência e vivência de existir. A Consciência só se manifesta se há Vida. O ser vivo, biologicamente, manifesta Consciência. E se o Universo, conforme Toro, “é um portentoso sistema vivo”, será ele também portador de uma Consciência?

- AMOR:

Conforme MATURANA (1999), o amor é um fenômeno biológico. Surge da relação, do “conversar” (dar voltas juntos), da busca ansiosa da comunicação com o Outro. A linguagem, a troca de mensagens com significado e entendimento, nos liga ao semelhante no âmbito envolvente do Amor. E este envolvimento só nos é possível pela Consciência do Eu, do Outro e do Nós. (BUBER, 1977).

Teilhard nos fala da força do Amor que tudo une.

E Rolando Toro propõe o Princípio Neguentrópico do Amor:

“O amor, visto dentro deste contexto, constitui uma energia que conserva e permite a evolução da vida como vida. É um processo anti-entrópico”.

“O atrator dentro da desordem cósmica é o amor”

Se o Amor aglutina e organiza o caminho teleonômico da evolução universal, há uma Consciência que o respalda ou sustenta?

- ENERGIA:

Para os físicos é capacidade de realizar um trabalho, uma ação que permite a atualização de uma potencialidade, uma saída da inércia, um movimento. Afirmam que ela não se cria nem se destrói, apenas se transforma. É eterna? Mas o termo “energia” é usado com os mais variados sentidos e na mais ampla acepção. É força, é poder, é intensidade, é vigor, é qualidade dos corpos e do espírito. Explica quase tudo no campo do real e no do místico.

Os autores acima falam na Energia da Vida, na Energia do Amor. Seria a Consciência uma forma de energia?

- SAGRADO:

Este termo eu quero relacionar com tudo que consideramos como divino, santo, numinoso, hierofânico. Quando personalizamos, das diferentes crenças nos vem a ideia de Deus, do Criador, de Alá, de Yahweh, de Krishna, do Tao, do Buda.

Teilhard nos traz a concepção de um Ponto Ômega como culminância da Humanização e encontro com o Cristo Cósmico,

em um evento que a teologia cristã denomina Parusia, Advento ou plenitude do Reino de Deus.

Rolando Toro acentua a Sacralidade da Vida e, nos seus últimos anos, nos brinda com a intuição de um Inconsciente Numinoso, que representa a grandeza, o esplendor e o sagrado do ser humano.

Neste inconsciente estaria toda a potencialidade de reconexão com nosso *impulso a integrar unidades cada vez maiores*, de busca por *uma ressonância permanente com a origem* e de *expressão de nossa Identidade*.

A reconexão com o todo, com a unidade mais ampla, com o cosmo, seria alcançada por uma nova amplitude de consciência, a Consciência Ontocosmológica.

A interrogação: a Consciência provém do ou é também Sagrado?

SÍNTESE

Depois de tudo o que foi acima explanado, arrisco tentar uma síntese com algumas expressões talvez audaciosas, heréticas ou mesmo levianas. Aí vão elas:

A VIDA UNIVERSAL é sagrada, é numinosa.

A VIDA é a *substância* do Universo.

A CONSCIÊNCIA é o *espírito* desta substância.

O AMOR é o *atrator* que conjuga estas ENERGIAS no SAGRADO.

A Consciência Cósmica é o AMOR DO NUMINOSO se manifestando no SER HUMANO.

Creio que as expressões acima poderiam ser terminadas com um ponto de exclamação, como *eureka*s entusiasmadas, ou com pontos de interrogação, mantendo nossas dúvidas quanto ao significado de tudo isto...

BIBLIOGRAFIA

BERGSON, Henry – *A Evolução Criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOHM, David – *A Totalidade e a Ordem Implicada*. São Paulo: Cultrix, 1992.

BUBER, Martin – *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes, 1977.

CAMPBELL, Joseph – *A Extensão Interior do Espaço Exterior: a metáfora como mito e religião*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

CAPRA, Fritjof – *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Editora Cultrix/Amana-Key, 2002.

CHARDIN, Pierre Teilhard de – *O Fenômeno Humano*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHAUÍ, Marilena – *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CRICK, Francis – *Astonishing Hypothesis - The Scientific Search for the Soul*. Simon & Schuster, 1995.

DAMÁSIO, António – *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DICIONÁRIO DE TERMOS DA PSICANÁLISE DE FREUD – Porto Alegre: Ed. Globo, 1978.

DILTHEY, Wilhelm – *Introdução às ciências humanas: Tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EDELMAN, Gerald M. – *Biologia da Consciência: as raízes do pensamento*. Lisboa (PT): Instituto PIAGET, 1ª Edição – 1995.

FLORES, Feliciano E.V. (Org.) – *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FREIRE, Paulo – *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo – *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LENT, Roberto (Coord.) – *Neurociência da Mente e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MATURANA, Humberto – *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen, 1999.

NAPOLI, Ricardo Bins di – *Ética e Compreensão do Outro: a ética de Wilhelm Dilthey sob a perspectiva do encontro interétnico*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SIMHA, André – *A Consciência, do Corpo ao Sujeito: análise da noção: estudo de textos: Descartes, Locke, Nietzsche, Husserl*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

TORO, Rolando – *Teoria da Biodança. Coletânea de textos*. Publicação da Associação Latino-Americana de Biodança (ALAB), 1991.

WILBER, Ken – *O Espectro da Consciência*. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

□ © FEVFlores

ADENDO:

CONSCIÊNCIA, TRANSE, REGRESSÃO E VIVÊNCIA

No artigo anterior em que escrevi sobre Consciência e fiz algumas citações de Rolando Toro, não me referi aos temas Transe, Regressão e Vivência.

TRANSE:

A metodologia do Sistema Biodanza, expressa no seu Modelo Teórico, caracteriza como transe (trânsito) a passagem de um estado de “consciência plena de si e do mundo” para um estado denominado por Rolando como “regressão”, significando um retorno ao primordial

O trânsito entre estes dois estados é proporcionado pela metodologia de Biodança que usa uma sequência adequada de músicas e danças para induzir um processo *continuum* de alteração no funcionamento dos neurotransmissores e de diferentes áreas do sistema nervoso.

De uma situação em que estão mais ativos o sistema adrenergico (simpático, ergotrópico), com predominância de ação da adrenalina e da noradrenalina, e o néocortex pré-frontal, passamos para uma condição em que atuam mais intensamente os neurotransmissores acetilcolina e serotonina (colinérgico, parassimpático, trofotópico), assim como a região do sistema límbico-hipotalâmico.

Pode-se dizer, reportando ao artigo anterior, que são diminuídas as funções do cérebro mais recente (mamífero), sede da racionalidade e consciência elaborada, deixando que se evidenciem as atuações do sistema límbico (emocionalidade) e da parte

mais primitiva do nosso sistema nervoso (tronco e cerebelo) onde devem estar armazenadas as memórias primordiais do seres vivos.

O que significaria “consciência plena de si e do mundo” ?

Certamente corresponde ao nosso estado normal de vigília, quando temos percepção clara (?) do que somos e de onde estamos.

Anteriormente foram utilizados os termos “consciência intensificada” e “consciência diminuída”. Estas expressões foram abandonadas, e substituídas, provavelmente porque Rolando entendeu que a Consciência, como tal, não pode ser diminuída ou intensificada. O que varia é o estado de vigília. Quando dormimos, saímos do estado de vigília, mas não “perdemos a consciência” como se diz erroneamente quando alguém desmaia.

A expressão “consciência plena” usada no Modelo Teórico deve corresponder ao funcionamento pleno da “consciência elaborada”. As informações do mundo ao nosso redor, assim como as sensações cenestésicas proprioceptivas, passam pelos “canais” da consciência primária e chegam à “região” da conceitualização e simbolização. Então, percebemos “plenamente” a nós mesmos e ao mundo.

REGRESSÃO:

Como já descrito acima, a Regressão, que seria uma espécie de mergulho psicobiológico em fases uterinas ou da primeira infância, é marcada pelo esvanecimento da vigília e das funções de racionalidade. “A pessoa perde os limites corporais, diminui a vigilância e se abandona a um estado cenestésico semelhante ao do bebê dentro do útero”.

Em relação à Consciência, parece que as comunicações entre as consciências primária e elaborada cessam ou se restringem muito.

A Regressão, pelo que me parece, nos deixa nos braços da consciência primária, onde as memórias primitivas e os registros primordiais de nossa evolução, seja filogenética, seja ontogênica, se escondem.

Isto possibilita ao organismo um reequilíbrio, uma reorganização, uma recuperação e renovação de estruturas, da mesma forma que o sono proporciona.

Por que passamos um terço de nossas vidas dormindo? Certamente porque esta função orgânica tem por finalidade reequilibrar, reorganizar, recuperar e renovar as estruturas cerebrais e viscerais alteradas durante nossas atividades em vigília e plena atuação da consciência elaborada.

Creio ser esta a grande intuição de Rolando e a chave para a efetividade do Sistema Biodanza: a regressão desempenha, talvez a um nível mais suave, as mesmas funções recuperadora do sono.

“Sem a capacidade para renovar-se, nenhum organismo poderia sobreviver. Este processo de renovação só é possível por meio de atos de regressão e reprogramação, uma espécie de ressonância permanente com o originário”.

A Regressão e o sono são funções naturais do ser humano que possibilitam, cada uma a seu modo, um remontar-se ao passado e conectar-se com a Origem. O sono, por ser uma regressão mais profunda, nos permite um contato com o inconsciente através dos sonhos.

O inconsciente, termo adotado por Freud, e mesmo por Rolando, poderia talvez ser identificado como um aspecto da consci-

ência primária ou mesmo como uma consciência “implicada”, se nos remontamos a Bohm.

VIVÊNCIA:

Este talvez seja o tema mais difícil de analisar em relação ao que descrevi anteriormente sobre a Consciência. Rolando escreve:

“Diante do conflito com o meio ambiente, a consciência deve planificar, discriminar, decodificar, fazer a análise existencial em profunda cumplicidade consigo mesma (veracidade). A vivência deve assumir a pessoa, tomar tal força, que a pessoa não controle. As iniciativas devem partir da vivência interior (temperatura, brilho dos olhos). Mais tarde, a consciência deve ser informada. Se é informada de imediato, a pessoa faz sutis racionalizações e reforça seus mecanismos de defesa”.

O termo “consciência” usado por Rolando está, certamente, referido ao estado de vigília, em pleno uso do pensamento e da racionalidade. Ou seja, consciência elaborada, que planifica, decodifica, simboliza e conceitualiza.

A Vivência é uma espécie de fuga momentânea deste âmbito. Por um breve instante, parece acontecer o seguinte:

- ou mergulhamos nos registros internos de nossa consciência primária, tal qual uma Regressão mais suave, atingindo níveis perceptivos e cenestésicos mais profundos;

- ou ampliamos nossa consciência elaborada a níveis bem mais avançados do que aqueles da razão e pensamento.

Parece-me, pelas citações que acrescento abaixo, que a primeira possibilidade é mais adequada na tentativa de relacionar Vivência e Consciência.

“As vivências têm sua representação fisiológica no sistema límbico, centro regulador da conduta flexível dos instintos e emoções”.

Tendo uma “representação fisiológica no sistema límbico”, a Vivência pode ser situada no centro mesmo das *correlações* (sistema integrador adaptativo límbico-hipotalâmico), que fecha o circuito da consciência primária com nossas memórias primordiais e nossa percepção intuitiva.

“O conceito de vivência foi proposto por Dilthey e definido como *instante vivido*. A vivência possui, assim, a palpante e comovedora qualidade do vivido aqui e agora, com intenso compromisso corporal.

Este *instante vivido* não surge como emoção isolada, separada de seu contexto orgânico e biográfico. Em realidade, as vivências surgem da vertente instintiva e estão sujeitas a mudanças determinadas por experiências anteriores. Por esta causa, podemos legitimamente falar do desenvolvimento de “Linhas de Vivência” em um sentido embriológico. Sem dúvida, as vivências são modos de reagir e experimentar a vida, com raízes instintivas que podem ser modificadas por fatos biográficos”.

Surgindo de uma “vertente instintiva”, a Vivência se enraíza no nosso cérebro primitivo (reptiliano, instintivo), onde nasce a história de nossa Consciência.

Isto porque a Vivência não está “separada de seu contexto orgânico e biográfico”. As vivências ocorrem em nosso corpo,

são fenômenos biológicos e com características de desenvolvimento (embriológico). Por isto:

“Colocamos nossa ênfase na origem biológica das vivências e em sua função teleonômica, embora, como veremos, seu desenvolvimento adulto está impregnado de qualidades cada vez mais sutis e complexas que, com frequência, fazem esquecer sua gênese orgânica”.

Seu caráter *teleonômico* se insere na lei de complexidade-consciência proposta por Teilhard e assumida por Rolando.

No artigo precedente há uma citação de Dilthey em que a Vivência se entrelaça com a Consciência:

“(...) vivência (é) a própria *vida dos fenômenos*, realidade absoluta que garante a correlação entre a *consciência* e seus objetos em um contexto efetivamente histórico (...)”

Além disto:

“A *consciência*, como será analisada, é *vivência* e não é mero fundamento do existir, nem condição de possibilidade do conhecimento, nem um lugar, ao qual chegam as percepções do mundo externo, nem um abstrato processo de determinação do eu. Ela constitui-se, no próprio viver do homem como o fluir de um rio, que é pouco a pouco organizado pelo eu. A vivência termina como a produção do significado mesmo da vida de um homem.”

Assim, sendo a Vivência o “próprio viver do ser humano” produzindo, ao se manifestar, o “significado mesmo da Vida”, ela pode ser traduzida como a mais sutil e, ao mesmo tempo, mais

refinada expressão da nossa Consciência (com C maiúsculo e sem divisões).

Gostaria de advertir que estas colocações são meras conjecturas resultantes de reflexões desapai-xonadas e sem intenções afirmativas. Espero que sirvam também para reflexões de outros curiosos e aprendizes.

Agradeço que me tenhas lido.

Feliciano Edi Vieira Flores (Biólogo, Dr. rer. nat. ; Facilitador-Didata da Escola Gaúcha de Biodança)

A PEDAGOGIA DOS ARQUÉTIPOS

Antonio Sarpe

Este título, Pedagogia dos Arquétipos, foi criado por Hélène Levy. Ela sugeriu-me que eu desse uma aula sobre este tema no curso de didatas, em Trimurti, em 2013. A aula teve muito boa repercussão e Raul Terren convidou-me a dá-la novamente no curso de didatas do Rio de Janeiro em 2014.

Este texto é a transcrição revista da aula dada no Rio de Janeiro. Representa uma elaboração pessoal sobre o tema pedagogia dos arquétipos. Desejo-os boa leitura e desfrute.

E porque uma pedagogia dos arquétipos? O ponto de partida foi criar uma pedagogia à partir dos conteúdos teóricos metodológicos da Biodanza. Os arquétipos são a forma mais profunda e mais disponível que temos para utilizarmos em Biodanza, e com mais certeza de que estamos a ir buscar algo que é fundamental. A palavra arquétipo tem origem na palavra grega Arché, que em grego significa princípio. Princípio no sentido de início, mas princípio também no sentido de fundamento, de algo que funda, base, a estrutura, o piso de onde tudo se vai desenvolver e acontecer. O arquétipo é o princípio originário. Os arquétipos estão presentes nos mitos. A palavra grega mito significa narrativa, falar de algo, contar algo.

Os mitos falam de acontecimentos extraordinários, fantásticos que aconteceram num tempo anterior ao tempo histórico, o tempo dos Deuses. O mesmo arquétipo está presente em diferentes mitos, um exemplo é o arquétipo da morte e renascimento: Cristo, Shiva, Dionísio e Osíris, cujo mito é completamente diferente e conta uma história diversa. A vantagem de referenciar-se nos arquétipos é não termos a necessidade de criar tudo novo. Mesmo que penses que a tua história é muito original: “eu sou eu, eu tenho a minha história, eu faço coisas fantásticas, ninguém viveu isto, nem nada disto aconteceu antes...” Não é verdade! Tudo já aconteceu antes, tudo já aconteceu! Que bom! Inclusive os erros também! Estão todos perdoados, não há culpa! Se os Deuses fizeram antes, quem somos nós para não o fazermos depois?! Também isto, serve para falar da identidade do facilitador.

A identidade humana tem ressonância ontológica. Já lhe explico Onto em grego é o Ser. A nossa identidade é uma identidade que busca a totalidade do ser, a expressão total do ser. Os arquétipos são o mapa, para e de onde vamos buscar os núcleos de expressão mais integradores do humano, mais profundos, mais amplos do humano. A nossa identidade se expressa numa dimensão infinita. Cada vez mais ser, ser, ser, sede de ser, e ser infinito. Não há limite para desenvolver a identidade humana. Esta ressonância ontológica é fundamental e os arquétipos existem para mapear o caminho. A identidade do facilitador é parte desta identidade total.

Eu sou um facilitador desde o que sou eu como um todo. Por isso a vivência pessoal é fundamental para a transmissão da Biodanza como facilitador. O método é um só, e tem a sua ortodoxia e a sua ortopraxia, o seu modelo teórico, os seus conceitos claros. É um modelo teórico elaboradíssimo, sofisticado, refinado, contemporâneo!

A identidade do facilitador é parte da minha identidade total. E se desenvolvo os arquétipos na minha identidade, e se transmito o método através e desde estes arquétipos que eu integrei na minha identidade. Não como uma personalidade. Há que saber muito bem a diferença entre personalidade, que do latim é *per sonare*, “soar através de”, usar uma máscara, um papel social. Agora estou como didata, estou na minha personagem, na minha persona, na minha máscara, no meu papel de didata...

Eu parto desde algo que é da minha identidade pessoal, de toda a experiência de António Sarpe, em seu Sarpeamento no mundo... e a Biodanza me deu pernas e me deu asas e fui para o mundo... Já tinha lido muitos livros e apercebi-me que ler livros e trabalhar não era suficiente, que ir para o mundo me dava o livro do mundo para aprender com as pessoas, olhar as caras, dançar juntos, ver a diversidade humana. Porque Identidade significa diferença. Isto é importante porque vocês não necessitam ser iguais aos vossos colegas, aos vossos facilitadores e didatas de preferência. Cada um vai desenvolver a sua diferença dentro da ortodoxia e ortopraxia, mas é a tua identidade. E os arquétipos estão aí para nos ajudar e orientar.

Vou propor níveis de evolução à partir dos 4 inconscientes colocados por Rolando Toro no modelo teórico de Biodanza. O Inconsciente vital é ativado quando recuperamos a alegria de viver. Sentir o nosso corpo vivo, o humor endógeno, o teu calor, a tua respiração através do ritmo, dos jogos, da fluidez, desde as carícias tu recuperas o teu sentir vital. Ser antes de tudo um bom animal. Estar enraizado, ter raízes na terra. O inconsciente vital, a alegria de viver e deixar de ter um corpo, e passar a ser o teu corpo. É uma ontologia, e quando estás na ontologia tu estás na totalidade.

Não há separação corpo- alma, não há separação de uma parte de outra parte. É a unidade perfeita, é a totalidade. O inconsci-

ente vital será um ponto fundamental para que se possa integrar a identidade. Alegria, ser o corpo, sentir-se vivo, humor endógeno, capacidade de se alegrar com facilidade, sorriso fácil, e energia disponível para a acção. Se tu não tens isso, tens as doenças psicossomáticas. E estás sempre com o corpo dolorido, o corpo pesado, com dores nos órgãos, sem energia para viver, sem vontade de celebrar.

O segundo nível, o inconsciente pessoal. Quando se começa a aprofundar nas defesas do carácter. O carácter é o congelamento, é a cristalização de padrões de funcionamento e que paralisam a identidade. Quando estás limitado a um carácter, a tua identidade já não se expressa. No inconsciente pessoal, tu vais dissolver as estruturas de carácter e isso acontece através dos segmentares, que são os exercícios de eleição para este nível. Muitos segmentares, em cascata, com ritmo, com melodia, tudo! Segmentares, segmentares, até à dissolução da rigidez, até que a baba caia pelo canto da boca!...

É universal, em todo o mundo, as pessoas tem dificuldades em abrir a boca de forma relaxada. Estamos sempre a dizer para abrir a boca, relaxar a língua, abrir a boca, abrir o peito, projectar o peito. Em todo o mundo. Não há parte nenhuma do mundo que esteja livre deste congelamento, da repressão da respiração... o diafragma está rígido. No segundo nível tu dissolves a estrutura de carácter para chegar à identidade.

O terceiro nível é o inconsciente coletivo. No inconsciente colectivo, os exercícios de eleição são as posições geratrizes e as danças arquetípicas. Na medida em que tu te abres e diminuis as defesas do teu carácter, e abras espaço para a tua identidade, tu integras estas matrizes universais, os gestos humanos universais de todas as épocas e incorporas isto no teu repertório pessoal.

O arquétipo vai ter uma expressão singular. Se a identidade é diferença, tu com a tua singularidade, com a tua ontogénese muito pessoal, tu vais incorporar o arquétipo de uma forma só tua, e só tu o vais expressar assim. Eu sou pai de um menino de 3 meses, e a minha paternidade aconteceu com 50 anos. O arquétipo de pai é universal, mas a forma como o estou a viver é muito pessoal. Eu sou pai, eu estou muito feliz por ser pai. No Brasil se diz Pãe, para os pais que gostam de ser pais e mães. Eu, como tenho um arquétipo no Candomblé que é andrógino, Logunedé, eu fico encantado por ser pai e mãe, eu faço as duas coisas. A minha mulher está tranquila, não há qualquer problema. Fico feliz por limpar o cocó, dar-lhe banho, dar de comer, fazer tudo. Esta é a minha forma pessoal de incorporar o arquétipo. Tudo o que eu for viver, pertence aos arquétipos.

O arquétipo não vem de fora, o arquétipo não é algo exterior a nós, é uma manifestação, é uma expressão, é uma revelação desde o nosso interior. Por isso é necessário integrar o inconsciente pessoal para abrir espaço para o arquétipo como inconsciente coletivo. Por isso é que nas religiões africanas, para que manifestes o arquétipo tu danças movendo os ombros e o pescoço, para dissolver as tensões...e quando tu fazes isto manifestas o arquétipo e comesças logo a dançar como os Deuses porque se abriu o espaço para manifestar esta energia. Se estás muito estruturado no teu carácter, no teu padrão de funcionar com o mundo, não há espaço para mais nada.

Vou lhes fazer uma síntese da aula até agora: recuperar a alegria, ser um bom animal, dissolver a estrutura rígida do carácter, incorporar as matrizes universais.

Rolando Toro perguntou “o que é o Ser Humano?” E deu uma resposta, a Biodanza é uma resposta. Ele criou um sistema maravilhoso, abarcador da totalidade, uma cosmologia, uma biologia, uma antropologia, uma psicologia. Criou um conjunto

de conhecimentos e práticas para responder o que é o ser humano e como fazer caminho para chegar à culminância do humano. A culminância do humano é o inconsciente Numinoso, que significa sagrado, divino e misterioso. Tudo é extraordinário, nada é ordinário e banal. O divino está no mundo. Apercebeste sem qualquer esforço que estás a viver um milagre, que é estar vivo e que fazes parte da eternidade, e que a eternidade está presente em ti, que o infinito está presente em ti, e dentro de nós os Deuses estão a falar. Desde a minha singularidade, desde a minha diferença, manifesto a dimensão arquetípica da minha identidade.

A forma de faze-lo é singular, é desde a diferença, é desde uma identidade, mas para isso é importante a dissolução do carácter rígido, senão vais actuar desde a persona. Tu vais incorporar uma personagem e não vais agir desde a tua identidade. O trabalho no inconsciente pessoal é muito importante. Se, no inconsciente vital estão as doenças psicossomáticas, no inconsciente pessoal estão as neuroses.

As neuroses impulsionam a repetir padrões. O neurótico não faz outra coisa que repetir o mesmo padrão, e sempre sofrendo. “Ai, de novo! É o meu décimo casamento e é a mesma mulher!”. Tu repetes o mesmo padrão de sofrimento, “de novo estou sofrendo a mesma situação de dependência, de desqualificação” mas continuas a procurar as mesmas situações.

No inconsciente colectivo está a psicose. Na psicose não há uma estrutura central da consciência, do ego, do eu. O psicótico está no colectivo mas perdido entre impulsos desordenados. Não se organiza como centro.

No inconsciente Numinoso, Rolando Toro propôs exercícios para coragem de enfrentar o caos. Desenvolver exercícios que desde a tua identidade enfrentes a tua sombra, não teres medo de tudo o que és, a totalidade da tua identidade, olhar-te com capa-

cidade e com coragem de transmutar os estados caóticos. O amor: exercícios de abertura de coração para sentir o amor universal.

O íntasis: a criação de um mundo interior. Nunca estás sozinho porque todos temos o nosso mundo interno, cheio de recordações lindas, cheios de sacralidade, e onde estejas, sozinho ou não, tens esta sensação de profunda conexão contigo mesmo. Isto é o íntasis.

A iluminação: Iluminação não é sentires-te tu, iluminado e o mundo sombrio; mas sim a capacidade de olhar a luz do mundo. Invocar estes estados vivenciais onde as pessoas são capazes de olhar a beleza, a luz, a estética antropológica, e observar a luz do mundo.

Agora quero falar concretamente de alguns arquétipos partindo desta tradução. Que há um caminho para incorporar os arquétipos, porque, Rolando sempre dizia isso, se uma pessoa que não desenvolve a sua identidade e vai directamente aos arquétipos cai num mundo onde só existem Deuses e não vive o concreto. Há pessoas que estão a viver num mundo arquetípico, cósmico, mas não conseguem uma relação de intimidade com outra pessoa. Não é que tenha de haver uma coisa primeiro, depois outra, e depois outra. Podem acontecer todas ao mesmo tempo. Em termos didáticos para vocês compreenderem, há que observar se as pessoas e nós mesmos, integramos todos estes níveis, e não estamos só no inconsciente numinoso, perdidos no cosmo e não conseguimos viver a vida prática, a prosa do cotidiano, e transformar a prosa na poesia.

Eu vou destacar alguns arquétipos fundamentais, também como uma proposta evolucionária. Os quatro animais, mas vou começar pelo Tigre. Porque os animais? Porque os animais são arquétipos psicotores. Não é uma linguagem simbólica e complexa, é concreta. Tem localização corporal. O tigre está nas cos-

tas. Rolando já intuía isso, e depois confirmou num livro de uma francesa chamada Thérèse Bertherat que se chama “A toca do Tigre”, que o tigre está nas tuas costas e se prolonga para os teus braços.

Então, é muito concreto, um arquétipo psicomotor. Tu o desenvolves na tua identidade de facilitador, para teres foco, para teres assertividade, para ocupares o teu lugar. Encontra a tua base, encontra o teu centro, e desde a energia do tigre, desde a energia radiante do tigre, tu manifestas a tua identidade, a tua assertividade, a tua clareza. E a juntar a isso, o fogo e o Deus grego Apolo. O fogo dá-te a paixão, porque a teoria da Biodanza é paixão. Estudá-la com paixão, transmiti-la com paixão e não como algo que é aborrecido, uma teoria sem vida. A palavra teoria vem também do grego, e tem a palavra Theos que é o nome do meu filho.

Eu sou também helénico, no sentido grego de reconhecer que a cultura grega clássica, nos trezentos anos da antiguidade, foi de uma produção que ainda hoje estamos a viver o eco, a ressonância desta cultura e há que encarna-la e manifestá-la no mundo contemporâneo. A palavra teoria significa olhar o sagrado, contemplar com os olhos dos Deuses. Isto é teoria, e quando falamos de teoria estamos a contemplar a manifestação dos Deuses no mundo, olhar como são as coisas e como olham os Deuses. O fogo é para pôr paixão na transmissão. Apolo é para te dar a clareza, pois Apolo é o limite, a borda, é a precisão, é a separação de uma parte de outra parte, a discriminação, a clareza, é o sol. É muito importante ter isto na identidade do facilitador, porque se tu procuras em todos os materiais, mas se não tens a capacidade de seleccionar o que é essencial, e Rolando tinha muito essa capacidade, pois sempre procurou na cultura humana e soube seleccionar o que é biocêntrico. E sempre que eu queria fazer algo de diferente e perguntava a Rolando “O que pensas disto Rolando?” Ele dizia “se tem estrutura biocêntrica, se é biocêntrico po-

des fazê-lo”. Ter a precisão, ter a clareza de selecionar o que é biocêntrico. Todas as culturas podem ter coisas biocêntricas, não na sua totalidade, porém sempre há algo que se pode retirar delas que seja biocêntrico e incorporar na Biodanza.

Outro arquétipo. O hipopótamo, a água, Dionísio. O hipopótamo está presente na identidade do facilitador pelo humor. Ter humor na aula, porque o riso nos relaxa, nos dá energia e nós não adormecemos. A água para ter fluidez. As perguntas... Não te sentires posto em causa com algo, não se sentir confrontado quando alguém faz uma pergunta... Às vezes há um aluno que sabe mais que tu em algum tipo de assunto e tu dizes “ Bom, vou ver isto depois, não tenho a certeza. Gostei da tua contribuição. Se puderes indicar algum livro, eu irei consultá-lo.” Ter a fluidez de dar continência às experiências, e não rejeitá-las. Se tens muito fogo passional, e se respondes com muita agressividade, expulsas o aluno... quando podes ter um pouco de água e aceitá-lo. E Dionísio pela capacidade de ter o prazer de ensinar, o gozo.

O método de Biodanza utiliza um aspecto da investigação de F. Skinner que diz algo fundamental para pedagogia: “o prêmio é mais eficaz para reforçar a aprendizagem do que a punição”. Quando nós qualificamos, quando através das danças geramos o prazer, estamos a reforçar a aprendizagem. Se aprende muito mais através do prazer do que através da exigência e da dor.

Estou a selecionar alguns arquétipos que podem fazer a diferença. Eu explico. Os quatro animais são arquétipos psicomotores. O hipopótamo está na barriga, a serpente está na pélvis. A garça no peito, é cardiorrespiratório, pulmonar, a liberdade do ar. Está muito bem localizada e concreta.

Os elementos já são mais simbólicos. É muito importante saber a diferença entre símbolo e signo. O signo é uma definição arbitrária, em que um significante tem só um significado. A ca-

deira sempre tem que ser para se sentar e ter uma parte para encostar as costas; se não tem a parte de cima para encostar as costas é um banco. Se não tem como encostar as costas tem outro nome. É só um significado para um significante. Signo.

Símbolo é um significante para múltiplos significados, para infinitos significados. Por exemplo amor. Pode ser o amor de um pai pelo seu filho, pode ser entre dois amigos de décadas de vidas, pode ser entre dois amantes apaixonados eroticamente, pode ser entre os parentes de uma família; pode ser de uma pessoa que ama o seu semelhante, a humanidade; e por aí fora. Infinitas possibilidades de manifestação. Quando falamos de amor estamos a falar na dimensão simbólica. Quando falamos de objetos estamos a falar da linguagem signica, de um só significado. Quando falamos dos elementos, dos arquétipos estamos na linguagem simbólica. O fogo pode ser o fogo de uma paixão arrebatadora, que varre tudo e transforma tudo, é Shiva dançando, e destruindo e recriando o Universo; e pode ser o fogo da tua casa, da tua lareira, da tua família, ceando, à luz das velas, um fogo tranquilo e que te deixa feliz por teres calor no teu lar. Explode em possibilidades.

Outro conjunto de arquétipos: serpente, terra e Demeter. Demeter é um dos arquétipos principais da sacralização da vida, da celebração e da abundancia. Os gregos tem outra grande mãe chamada Gaia, que surgiu do caos. Gaia é a mãe cósmica, e Demeter é a terra cultivada que nos dá a nutrição, que gera os alimentos em abundancia. A serpente com a capacidade de sedução. Eu lembro-me que Rolando tinha todos estes arquétipos muito bem encarnados, e por isso foi para o mundo e a Biodanza se difundiu com muita força, pois onde chegava tinha muita capacidade de sedução, de magnetismo.

Isto pode-se desenvolver. Alguns facilitadores já tem facilidade com grupos, outros trabalham com grupos, outros são artis-

tas, tocam instrumentos, são poetas e capazes de se expressar perante um grupo. Porém isto pode-se desenvolver através da serpente, olhar as pessoas com magnetismo, desenvolver a capacidade de fascínio, olhar a todos. As vezes quando estamos dando aula e estamos inseguros, queremos encontrar alguém que nos dê segurança. “Se ela se ri para mim, eu falo só para ela e evito os outros alunos”. Olhar todos, inclusive os que podem estar um pouco dispersos, um pouco fora, tu olhas para eles e eles despertam.

Eu gosto de dar a teoria em 50 minutos ou então fazer um intervalo, porque as pessoas não tem a capacidade de prestar atenção muito mais tempo. Tu pões o máximo da tua serpente para que as pessoas sigam com fascínio, com magnetismo o que estás a propor. A terra para teres a tua base, para estares na tua estabilidade, para sentires que está no teu lugar no mundo. Não estás aí por acaso. E a capacidade de nutrição da terra, de generosidade para o grupo, dares-lhe tudo, o máximo que pudeses.

Para completar, a garça, o ar, e Cristo seguindo também a mesma linha. Cristo como arquétipo do amor. O amor de Cristo é o amor ágape. Por isso Santo Agostinho dizia “Ama e faz o que queres”. Porém não estava a falar de qualquer amor, estava a falar do amor ágape. Se tu amas desde a capacidade crística de amor, tudo o que tu fazes está certo. Isto foi o que Santo Agostinho propôs, o desenvolvimento do amor incondicional, de olhar as pessoas e amar todos, o que é por si uma vivência.

O tipo de eros relacionado a serpente é o eros porneia. Porneia deu origem à palavra pornografia. Mas a pornografia é uma distorção da palavra originária. Porneia é o amor em que tu te aproprias, tu te nutres do outro. Por isso em português se diz: “eu quero-te comer!”. E a serpente tem esta ambiguidade, pois a serpente é um pénis e uma vagina ao mesmo tempo, porque a serpente é um tubo digestivo que é capaz de comer algo e ao mesmo

tempo de penetrar nos espaços. E a porneia é devorar, e não quer dizer que é mau se está equilibrado com outra forma de amor.

Para os amantes é muito bom este desejo de devorar: “eu quero-te tanto que te quero devorar! Eu te desejo tanto que quero devorar-te!”. Se isto está temperado, equilibrado com outra forma de amor, é maravilhoso ser desejado assim, que o outro te quer como objecto erótico. E tu te ofereceres como objecto erótico, e tens prazer de seres devorado pelo outro e depois vem a ternura. Porém, neste momento, é o máximo desejo de comer, de morder, de lamber. Bem, aqui é o amor patos que é a paixão, que é o amor de possessão que também é muito bom para o amor erótico. Desejo de ter o outro para mim com absoluta preferência, “quero-te a ti e ninguém mais!”.

Todas estas expressões de eros tem o seu lado patológico. Se te tornas muito obsessivo só amas uma pessoa e ficas muito obcecado por esta pessoa, és capaz de matar e morrer por isto. Isto acontece em todo o mundo. Os crimes passionais são por esta intensidade do amor pathe, pela paixão, pois está relacionado com o fogo, com a intensidade do amor. Agora, introduzo o amorfilia, que é a amizade, que é o amor entre amigos, entre parentes, entre pessoas e não concentrado em dois.

Eu vou fazer uma revisão para vermos onde estamos. A pedagogia dos arquétipos vai buscar os princípios, a base, os fundamentos universais humanos, a essência, os núcleos mais profundos da expressão do que é o humano, de onde vem a nossa expressão. Embora possamos nos sentir criativos e diferentes, todas as nossas ações e sentimentos já aconteceram antes. Vamos buscar na fonte arquetípica a nutrição, os mapas do caminho. E isto é maravilhoso pois já temos um mapa! Não estamos sozinhos, os nossos ancestrais, todos, desde o início disseram coisas para nós... Estamos a viver numa época que há disponibi-

lidade de recursos de expressão, de poder viver e celebrar a vida porque tudo isso já aconteceu antes.

Tudo isso a partir da identidade. A identidade como ontologia (abarca a totalidade do ser, nada fica de fora). A identidade está aberta. Se está fechada não é identidade, é carácter, é personalidade. A identidade não está fechada nunca. Está sempre em actualização no encontro com o mundo, por isso seguimos dançando, encontrando para que a nossa identidade sempre esteja na dimensão ontológica, se renovando se expressando, “Através do outro eu tenho notícias de mim”, como diz Rolando Toro.

Isto não elimina a diferença e a singularidade do sujeito, pois quando incorporo o arquétipo, o incorporo desde a minha identidade e ponho a minha história pessoal, mas o que vou expressar pertence à dimensão arquetípica, pertence à grande variedade de expressão simbólica do arquétipo. O arquétipo é um núcleo de símbolos, é uma constelação de símbolos. O arquétipo é virtual, tu não encontras numa só imagem. Há muitas imagens a falarem do mesmo arquétipo, é uma concentração de símbolos e tu vais expressá-lo a partir da tua diferença. O método de Biodanza é um só mas cada facilitador o transmite desde a sua identidade. Esta é a causa da riqueza dos nossos encontros, a diversidade e a singularidade que cada um manifesta. Eu sou seguidor de Gaston Bachelard.

Gaston Bachelard escreveu uma série de livros sobre os quatro elementos. É maravilhoso. No ar, ele disse: “ Se queres deixar, desapegares-te do passado há que buscar novos ares. Há que deixar os odores que estão a impregnar o ar que respiras, e buscar o ar puro da montanha”. E o mesmo disse Nietzsche em “Assim falou Zaratustra”. Nietzsche com Zaratustra sobe a montanha para olhar desde cima, para ter a visão de altura da garça, para renovar o seu ar.

Eu nasci na zona norte da cidade do Rio de Janeiro no Brasil, depois mudei-me para a zona Sul. Comecei a viajar, e depois mudei de continente e continuo a viajar porque novos ares ajudam-me a conectar-me com a dimensão ontológica da minha identidade. Ao mesmo tempo continuo a ter a mesma raiz, raízes com asas. Em Portugal continuo a ser o carioca (nascidos na cidade do Rio de Janeiro), António. Eu tenho um filho português, e quando cheguei ao Rio de Janeiro, dei-lhe um banho de mangueira no quintal de casa, como um baptismo carioca. Quanto mais tu expressas a variedade de potenciais latentes, mais te conectas com a dimensão ontológica e supera a dimensão da personalidade e do carácter. E a diversidade dos arquétipos nos possibilita isso, de nós expressarmos diferentes tipos de amor: pathos, porneia, ágape, filia... Diferentes animais, diferentes elementos, diferentes Deuses... Aqui também podemos pôr Shiva e incorporar a capacidade constante de deixar de ser para renovar, e Vishnu para conservar o que é bom.

Então, cada vez expressar mais arquétipos. Se tu dizes “Não, eu sou uma pessoa muito transcendente. Eu quero encarnar em mim o Numinoso, o cristo cósmico e nada mais”, tu dissociaste da cintura para cima. As pessoas que são muito espirituais põe o seu coração à frente, o seu olhar para cima mas embaixo, está tudo fechado. Estão a negar a serpente, elas estão negando o inconsciente porque o inconsciente está no centro visceral, na região abdominal. No peito (centro afetivo) está o amor, desde o peito eu amo, e no centro visceral (região abdominal) estão as emoções guardadas. Por isso, as pessoas que têm muitos ressentimentos guardados têm muitos problemas gastrointestinais, porque está tudo ali. No centro visceral está o inconsciente, a terra profunda, toda a tua história emocional. E se tu não expressas isto através do tigre, das danças de expressão, acabas por ficar doente com doenças psicossomáticas.

Antes dos quatro animais, o que fazemos? As linhas de vivência. As linhas de vivência são o primeiro convite à expressão da identidade, são os canais de expressão genéticos. Este é o início, antes dos arquétipos, começamos com as linhas de vivência para que as pessoas entrem em contacto com a sua energia vital. Cada linha de vivência tem três níveis de evolução. Quando perguntaram ao Rolando “ Como fazemos para não precisarmos mais de fazer Biodanza e não perdermos a integração da Identidade?”. E a resposta de Rolando foi: “Se tu tens a evolução dos três níveis em cada linha, tu podes parar de fazer Biodanza e não vais perder a integração. Mas se tu não alcanças-te os três níveis, se tu paras, perdes.”. Por isso há pessoas que fazem um pouco, se sentem maravilhosas e param; depois quando se sentem carentes de novo, voltam para Biodanza. A Biodanza, neste caso, é apenas um carregador de baterias.

Na vitalidade, no primeiro nível: há o aumento da energia vital e motivação para viver: ir a festas, viajar, trabalhar, energia e disponível para ação. O primeiro nível de evolução na linha de vitalidade é desenvolver o humor endógeno (sensações internas de bem estar orgânico). Sentir-se vivo desde a vitalidade do teu corpo. Ter energia e alegria para viver.

Segundo nível: Eliminação de sintomas psicossomáticos Como aquelas pessoas que estão sempre “Como está hoje? Hoje a cabeça está melhor, mas me dói um pouco o estômago”. E no outro dia de manhã “Doí-me o joelho, mas o estômago está muito bem”. Integrar o teu inconsciente vital, e deixar de ter sintomas psicossomáticos. Há pessoas que estão sempre com algum tipo de sintoma. A vivência do corpo é ter sintomas de doença.

Terceiro nível: renovação biológica. Que tu acordes renovado. Revisando:

Primeiro: energia para viver, ter garras, e energia para ir. Segundo: eliminação de sintomas psicossomáticos.

Terceiro: é a renovação biológica. Tu olhas-te e dizes “estou cada vez mais parecido com o meu filho de três meses”. Isto é a renovação biológica.

Na linha de sexualidade, no primeiro nível, há a desculpabilização. A sexualidade é a coisa mais inocente, mais pura, mais linda e sagrada do mundo. Desculpabilizar, superar a dissociação corpo e alma de Platão, exorcizar 2000 anos de cristianismo, negando o corpo e o associando ao pecado. Superar isto através da desculpabilização.

O segundo nível, ter a capacidade de atingir o orgasmo. Superar as disfunções sexuais. Para os homens não terem ejaculação precoce e desfrutarem mais do prazer erótico, e da genitalização. Para as mulheres é a capacidade de sentirem orgasmo, porque é uma epidemia mundial a incapacidade de sentirem orgasmo, e muito porque não conhecem o seu próprio corpo, não se masturbam... No terceiro, é a fusão erótica quando a sexualidade encontra a sua dimensão transcendente. É através do orgasmo, da fusão com o outro que tu experimentas “la petit mort” como dizem os franceses. Tu estás tão feliz que podias morrer com este orgasmo maravilhoso, que envolve todo o teu ser.

Na linha de Criatividade, primeiro nível: expressão das emoções. É a melhor profilaxia para as doenças psicossomáticas. Há que expressar. E às vezes há pessoas que dizem que “a Biodanza não expressa a raiva, porque é sempre pelo prazer, com abraços e beijos”. E eu digo “Vem aqui, vamos fazer um yang com grito”, e ponho a pessoa para fazer e por toda a sua capacidade de expressão do yang com grito, e ela toma consciência que ela tem dificuldade em expressar e fazer a transmutação da raiva em ação criativa. O caminho para transformar o sofrimento, a dor, a raiva

em criatividade, em poesia, em arte é o primeiro nível. Há que expressar, expressar, expressar, expressar para não ficar doente, com as tuas vísceras contraindo-se com problemas psicossomáticos, que podem levar a coisas graves como cancros, doenças auto-imunes, autoagressivas, do sistema imunológico atacando o próprio corpo. Por isso, há que expressar-se.

Segundo nível: criatividade existencial. Que tu sejas capaz de eleger onde morar, o que fazer, com quem viver. Onde seja, em outra cidade ou em outro continente. O mundo é pequeno. Tu podes ir de avião e descobrir o teu lugar no mundo, e criar a tua própria vida. Ser artista de ti mesmo, uma auto-escultura. Depois dos cinquenta anos, somos artistas de nós mesmos. Se a nossa expressão está abatida, pesada, envelhecida é porque vivemos assim. Ser artista de ti próprio é criar a tua vida, a tua própria existência

Terceiro nível: criação artística. Há que tocar uma guitarra, percussão, escrever poemas, dançar, cozinhar. Fazer coisas lindas. Pôr beleza no mundo. Há fome de beleza. Há um instinto de estética no humano Queremos beleza, não basta viver. Queremos coisas bonitas.

E a linha de afectividade. No primeiro nível é eliminação de relações tóxicas. Ser tão inteligente como uma ameba. Este é o resultado da investigação Reich. Uma ameba, se a pões num ambiente de nutrição, ela abre a sua membrana e se expande. Se a pões num ambiente de ameaça, ela contrai-se e vai-se embora. Há que ter esta inteligência, e não permanecer-se na desqualificação, na toxicidade. Agradecer a pessoa, porque a pessoa não é tóxica “Muito obrigada. Tchau”.

No segundo nível: a equalização afectiva, entre o que dás e o que recibes. Reciprocidade. Não como um acordo de negócios, não. Como um feedback. Recíproco, equalização, equilíbrio,

não seres tu o salvador do mundo. “Eu dou-lhe porque sou abundante, e a pobrezinha precisa, e eu vou cuidar dela”, porque a pessoa que dá sente-se mais forte, superior aos pobres que precisam de receber. Aprender a receber é a indicação terapêutica mais importante para esta etapa.

E o terceiro nível, a luta pelo bem-estar do outro. O que fazemos em Biodanza é propagar o amor. Os nossos grupos privados também são grupos sociais. Todos somos pessoas sociais, todos estamos num trabalho de transformação, de promover de mudanças. Quando vejo que a Biodanza se propagou em todo lado em Portugal, e que eu sou parte deste movimento, eu sinto que estou a contribuir para que as pessoas vivam melhor, tenham mais alegria, prazer e felicidade.

Na linha de transcendência, o primeiro nível é a percepção holística do universo, que há uma totalidade, que não existe nada separado. Ir além da dicotomia eu-natureza, natureza- cultura, terra-universo. Vivenciar a unidade. E o segundo nível, a capacidade de transe e regressão. Como eu disse, há que se babar (ativação parassimpática, produção de saliva), com abandono total e não apenas ir ao chão e relaxar-se. Entrar em regressão e viver a experiência de não ser nada porque se fundiu com a totalidade. O terceiro nível é a criação do espaço pessoal, íntimo. O espaço interior é a palavra que Rolando utilizou. O Numinoso revelado no Intasis, é o que tu levas dentro de ti, o mundo, a humanidade, o universo e nada te pode tirar isso. E cada vez que falo disto, eu lembro-me de Nelson Mandela, porque eu vejo que ele conservou o seu mundo interior, a sua riqueza interior, e mesmo que tenha estado preso durante 30 anos, ele não perdeu isto. Quem tem este nível de transcendência se torna indestrutível. Nada te pode aniquilar. É como no poema de Rolando Toro: “Mesmo que em farrapos, com fome, sem pão, em terras estranhas, ressurgiremos puros, livres e iluminados.”

Eu falo muito de Viktor Frankl na garça, por causa da visão de altura. Quem tem uma boa garça vai sempre ver de cima. Não há nada que te atrapalhe, que te aprisione, não há problemas cotidianos que te tirem a tua liberdade. Tu és sempre livre, tu sempre reconheces a tua dimensão infinita, cósmica e sagrada e nada nem ninguém pode tirar-te isso porque tu olhas desde de cima.

Vocês reconhecem que a “Biodanza é toda arquetípica”, podemos afirmar isto. Não há nada na Biodanza que não aponte para símbolos universais. Tudo está a expressar a universalidade, e a proposta é que incorpores na tua identidade toda esta universalidade. E podes falar de todas as linhas de vivência, dos quatro elementos, dos quatro animais, dos Deuses, e na hora de dar a aula tu usas isto. E tu incorporas em cada momento uma dimensão distinta, e cada linha de vivência tem uma relação com um instinto, com uma protovivência, com uma emoção. Tudo está organizado, e com total coerência.

CONCLUSÃO

E para fechar, eu quero recordar um arquétipo da filosofia, o “Banquete de Platão”, que é um clássico da antiguidade, que tem muitas coisas boas para incorporar. O primeiro personagem que fala no banquete, um jovem que se chama Fedro, disse o seguinte: “O amante é superior ao amado, porque desenvolve as suas virtudes para conquistar o seu amor”. Há que amar, há que se por na posição de amante, e por amor tu te desenvolves. É isto que estou a falar, desenvolver-se, ontologicamente. Desde o amor, por amor, por ser um amante devotado, tu te desenvolves. O amante tem esta vantagem, tem o impulso de desenvolver-se porque quer amar. E a polis ideal, a cidade desejada para Fedro é habitada por amantes, todos são amantes. O político ama o seu eleitorado, o médico ama o seu paciente, o professor ama os seus

alunos e por amor oferece o melhor de si. E inspirado por Fedro, eu ofereci, com todo o meu amor, o melhor de mim.

UM OLHAR BIBLIOGRÁFICO SOBRE O TDAH: ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

BARRIOS TEIXEIRA, Simone¹
QUEIROZ SILVA DE SOUZA, Solange²

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se por distúrbios motores, perceptivos, emocionais e comportamentais. Portanto, o objetivo deste trabalho é dar visibilidade ao TDAH dismitificando-o como se fosse um transtorno simples e/ou inexistente em que quase não apresenta prejuízos para a vidas das pessoas. Muito pelo contrário o estudo aponta para a sensibilidade que pais, familiares, professores, psicopedagogos, psicólogos e todas pessoas que possam trabalhar ou vir a conviver com portadores desse transtorno devem ter. Portanto, o objetivo geral é desqualificar as hipóteses de que esse transtorno é fantasioso, inexistente ou falso, mas sim apontar o conceito de que é um distúrbio que merece atenção por ser complexo e multidimensional. Para realizar o trabalho apresentado fez-se uma busca apurada por sites, livros e artigos acadêmicos sobre o tema. Para tanto, buscou-se usar da metodologia: revisão bibliográfica atentando então sobre os diferentes conceitos, causas, contexto histórico, a tríade que envolve o TDAH: a impulsividade, a atenção e a hiperatividade, o invisível e o visível apresentados pelo transtorno.

¹ Graduada em Pedagogia – URCAMP. Mestrado em Educação.UFPEL.Pós Graduação Psicopedagogia- Centro Universitário UNINTER.

² Psicopedagoga Clínica e Institucional-IBPEX; Neuropsicóloga –IBPEX; Especialista em Educação Especial e Inclusiva-REALIZA; Pós-Graduada em Neuropedagogia e Psicanálise-REALIZA; Orientadora de TCC do Grupo UNINTER.

Como conclusão, ainda que provisória, compreende-se que o transtorno deve ser tratado com uma atenção específica, pois se os familiares, os professores etc. não compreenderem o que realmente significa esse transtorno, poderão estar colaborando com a exclusão e o desenvolvimento de grandes prejuízos na vida dos os indivíduos portadores de TDAH.

Palavras-chave: Hiperatividade. (Des) atenção. TDAH. Invisibilidade. Visibilidade.

INTRODUÇÃO

Falar sobre qualquer temática exige no mínimo que a pessoa de alguma forma se sinta instigada e ou motivada a buscar respostas e novos questionamentos. A atitude de pesquisa sempre irá colaborar com a construção de uma teoria ou de uma prática em que perpassa pelos afetos e conhecimentos por quem pesquisa e por quem se sinta atraído a ler sobre determinado tema. Sentimentos que ficaram escondidos em cada ano de vida em que se busca respostas para algo muitas vezes incompreendido e com o agravante de preconceitos de quem nem se quer lê ou sabe do que se trata, não é tarefa simples e nem seria o objetivo do trabalho proposto. O objetivo geral do trabalho é levantar questões argumentativas e esclarecedoras para que as pessoas se sintam responsáveis pelo que sabem ou não sabem sobre o transtorno, desmistificando que o TDAH seja um transtorno simples mas sim um distúrbio que merece atenção, pois é complexo e multidimensional. Enfim sobre como um transtorno que fica à margem muitas vezes nas escolas, famílias e sociedade é necessário, no mínimo, o desejo de conhecer a respeito do assunto. Tornar visível este tema, é deixar revelar um pouco/muito da autora, é considerar questões que nos são tão caras, sentidas e vividas. Portanto, o trabalho mostra-se respeitosamente um convite para refletirmos sobre a temática.

Mas, tornar visível? Sim, pois não são questões prontas, acabadas e absolutas, mas apresentadas como escritas que transbordam conhecimentos acadêmicos mas também conhecimentos trazidos de experiências vividas. As palavras a seguir ajudam a traduzir essa ideia:

“ Essa lacuna onde se encontram nossos olhos, nosso dorso, é de fato preenchido, mas preenchido por um visível de que não somos titulares; por certo, para acreditarmos numa visão que não é a nossa, para a levarmos em conta, é sempre, inevitável e unicamente, ao tesoura da nossa visão que recorreremos e, portanto, tudo quanto à experiência nos pode ensinar já está, nela previamente esboçado. Mas é próprio do visível, dizíamos, ser a superfície de uma profundidade inesgotável; é o que torna possível sua abertura a outras visões além da minha. (Merleau-Ponty, 19054, p. 139). Mas, tornar mais visível – Tarefa fácil? Nem um pouco! O simples como diria Oscar Wilde: “Adoro as coisas simples. Elas são o último refúgio de um espírito complexo”. O simples é cheio de caminhos reveladores, porque o simples não é o fácil, o simples é a complexidade colocada, revelada e extraordinariamente sentida”(Barrios, Simone T. Outubro de 2014). Para tanto, a metodologia empregada foi a revisão bibliográfica, buscando-se em sites, livros e artigos as perspectivas e estudos sobre o tema escolhido. Para mostrar-se os aspectos em comuns e divergentes sobre o TDAH foi necessário muitas horas de leitura e estudos.

UM OLHAR BIBLIOGRÁFICO SOBRE O TDAH: ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

Sobre o assunto, alguns autores colocam como principal questão a hiperatividade-o movimento excessivo- que o indivíduo

apresenta, enquanto outros preocuparam-se mais com o enfoque na falta de atenção que esse transtorno pode causar. Em 1947, STRAUSS E LEHTINEM (citado por Gorodscy, 1991), denominavam o TDAH como Síndrome de Lesão Cerebral Mínima acerca de crianças que apresentavam hiperatividade, “distratibilidade”, distúrbios cognitivos e problemas de adaptação social. Em 1962, essa questão considerada sobre o transtorno ser uma lesão cerebral é refutada, pois não houve na época comprovação científica adequada e suficiente para comprovar tal questão, foi aí que se cunhou um novo termo, ou seja, ficando como Disfunção cerebral mínima (DCM). Após um longo tempo de utilizar a nomenclatura DCM, a hiperatividade motora torna-se novamente uma condição essencial para se considerar o TDAH. Continuou-se então a ter estudos sobre hipercinesia que equivaliam à hiperatividade. Em 1965 a Organização Mundial de Saúde, apresenta o CID 9 e a Associação Psiquiátrica o DSM-II e mudou-se para Síndrome Hiperkinética da Infância. Em 1980, a Associação volta a cunhar de Síndrome de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. O DSM-III- passa então para Distúrbio de Déficit de atenção por Hiperatividade considerando a hiperatividade como fator importante para o transtorno.

No ano de 1994 o DSM-IV apontou a atual denominação: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Essa nova e última nomenclatura apresenta-nos o TDAH como subtipos: o predominantemente desatento (dificuldade de concentração), o predominantemente hiperativo/impulsivo (a comunicação costuma ser impulsiva, sem filtro) e o tipo combinado que reúne características dos dois anteriores.

2.1 COMPREENDENDO MELHOR O TDAH

Segundo DANIELA LEAL E MAKELINY O.G. NOGUEIRA, na última década, a propagação das pesquisas sobre TDAH possibilitou que mais crianças fossem diagnosticadas e tratadas e que um número maior de professores em salas de aula buscassem mais informações para entender e administrar esse transtorno. De acordo com Rizzutti(2009), tais avanços permitiram obter um quadro clínico melhor definido, comorbidades mais detalhadas e a investigação de vários fatores etiológicos, antes não discutidos. Portanto, nesse sentido para entender-se a importância de estudos que nos levem a refletir e entender sobre o TDAH, torna-se indispensável registrar de forma literal a Declaração Internacional de Consenso sobre o TDAH (disponível no site : universo tdah, Cleide Heloisa Partel). A lista foi encabeçada por Russell A. Barkley, professor de Psiquiatria da universidade de Massachussetts , EUA e contou com mais 80 assinaturas de respeitados profissionais: Não existe dúvida que o TDAH é um transtorno genuíno; existe suficiente evidência que esse transtorno compromete mecanismos físicos e psicológicos que são comuns a todas as pessoas; as deficiências ocasionadas pelo TDAH podem acarretar sérios prejuízos na vida das pessoas; existe comprovação que o TDAH pode ser responsável por maior mortalidade, maior morbidade, prejuízos na vida social, no funcionamento familiar, nos estudos, e na aquisição de uma vida independente; as pessoas com TDAH estão mais sujeitas a acidentes; o TDAH não é um problema benigno, pode trazer problemas muito sérios; quem tem o transtorno apresenta uma chance maior de abandonar os estudos; a pessoa com TDAH está mais sujeita a ter um rendimento baixo no trabalho; gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, multas de trânsito, conflitos matrimoniais e depressão são mais comuns nessas pessoas.

2.2 TDAH- O QUE É? REVISANDO CONCEITOS

O TDAH é um distúrbio de aprendizagem? A pessoa que tem TDAH é capaz de aprender como qualquer outra, mas devido ao desvio do foco de sua atenção, muitas vezes apresenta dificuldades no rendimento acadêmico. Por isso é comum dizer que o TDAH é um transtorno de realização.

"apesar do TDAH ser mais comum em meninos, às meninas com os problemas podem ter um resultado mais negativo no estado psiquiátrico na puberdade"(DALSGARD apud ESTUDO, 2002). Nos estudos em um período de 10 a 30 anos, comprovou-se que as meninas hiperativas, foram duas vezes mais propensas que os meninos a serem hospitalizadas na vida adulta (emocional).

No mundo atual, em uma sociedade preocupada com as transformações tecnológicas, com as mudanças fáceis, com o consumismo imediato não se pode deixar de compreender transtornos que afetam ,de 3% a 5% da população, trazendo prejuízos consideráveis para a vida das pessoas. Quanto à escola não se pode mais aceitar que os professores não saibam lidar e nem busquem alternativas para lidar com situações que precisam ser conduzidas de forma diferente do que um dia se trabalhou. A escola precisa ser o lugar de exercício renovador e acolhedor das diferenças.

SAUL CYPEL(2007) coloca o TDAH como um transtorno que compromete o funcionamento do lobo frontal do cérebro, responsável entre outras atividades, pelas funções executivas(FE) e de funções como: - controle dos impulsos e das emoções;- a capacidade de memorizar(memória);-a (des) atenção;- e a capacidade de organização. STACHUK(2005) também reafirma esses aspectos explicando que o TDHA é causado por uma alteração neurobiológica nas funções do lobo frontal do cérebro, região responsável pela inteligência, raciocínio, comportamento, memória, planejamento, tomada de decisões, julgamento e iniciativa. Nos portadores são menores a ativação dessa região e suas conexões com o restante do cérebro. A mesma autora aponta que o

transtorno continua após a infância em 60% dos casos se não obtiver tratamento adequado.

Em outra direção, MATTOS(2001), registra que o TDAH não é só conhecido por ser um dos distúrbios neuropsiquiátricos mais conhecidos na infância e na adolescência, mas também porque engloba sintomas que são comuns em portadores e não portadores como: dificuldades de concentração, falha na finalização de tarefas ou inconsistência na realização de um objetivo definido(BARKLEY,2002).

STACHUK(2005) explica que o TDHA é causado por uma alteração neurobiológica nas funções do lobo frontal do cérebro, região responsável pela inteligência, raciocínio, comportamento, memória, planejamento, tomada de decisões, julgamento e iniciativa. Nos portadores são menores a ativação dessa região e suas conexões com o restante do cérebro. Acerca desse transtorno giram especulações falsas de que esse distúrbio seria inventado, não existindo. Como sintomas que acometem milhões de pessoas e no mundo inteiro poderia ser falso? DOBSON(2006) traduz dizendo que: “ Posso lhe dizer por experiência própria que quando uma criança possui esse distúrbio, e quando ele é acentuado, não precisa, de maneira alguma, ser inventado por alguém”(p. 210).

2.3 AS CAUSAS DO TDAH

Segundo os estudos de LUCINETE MESSINA(2011), em maio de 2011, em seu estudo sobre: “A afetividade como ferramenta para trabalhar o TDAH, registra que diversos estudos no mundo inteiro encontraram tendências genética e ambiental que podem contribuir pra o entendimento do transtorno”. A criança pode nascer com uma predisposição para o transtorno e vai desenvolvendo seus sintomas(desatenção, inquietação e impulsividade) à medida que ela cresce e se relaciona com a sua família e

com outras pessoas. O TDAH não é um transtorno exclusivo da infância. A maior parte das crianças com TDAH mantém os sintomas ao longo da vida: 85% dos casos persistem na adolescência e de 50% a 70% dos casos continuam na vida adulta (MESSINA, 2011). BARBOSA, GAIÃO E DI LORENZO (1996) distinguem três concepções etiológicas para o TDAH: a) a síndrome como um transtorno de personalidade, oriunda de abordagens psicodinâmicas; b) a base orgânica que considera o transtorno como sendo uma afecção cerebral, c) com a ideia de uma possível transmissão genética nas bases d TDAH.

MESSINA(2011) salienta no campo biológico, têm-se valorizado duas hipóteses neurológicas em que o TDAH resultaria de uma disfunção do lobo frontal devido a uma perturbação dos processos inibitórios do córtex. KORNETSKY, citado por HOLLOWEL e RATEY (1994,1999), enfoca um desequilíbrio neuroquímico nos sistemas neurotransmissores de noradrenalina e da dopamina, os quais se encontram em níveis inferiores.

Para contrapor essa colocação de uma causa neurológica e ou química podemos apontar outro estudos que registram as questões familiares ou clinicas sendo responsáveis pelo transtorno. Assim, para HERNANDEZ (1989), existe uma hiperatividade de comportamento ou uma hiperatividade reativa gerada em ambiente onde há relacionamentos familiares insatisfatórios e falta de reciprocidade afetiva, sendo a criança objeto de desvalorização e crítica. E, AJURIAGUERRA e MARCELI (1984, 1986) apontam a questão clinica da síndrome, onde pode ser um estado emocional a uma situação traumatizante ou ansiogênica que responde a uma angústia permanente.

Portanto, segundo BARKLEY, MURPHY e BAUERMEISTER (1998) o TDAH envolve interações multidirecionais, recíprocas e dinâmicas entre influências genéticas, neurais, psicológicas, compor-

tamentais e ambientais que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança.

2.4 TRIÁDE: HIPERATIVIDADE- (DES) ATENÇÃO- IMPULSIVIDADE

Três aspectos são amplamente divulgados como sintomas que fazem parte do transtorno

HIPERATIVIDADE:

Para PAULO GONÇALVES, no site hiperatividade.pt, a hiperatividade é uma condição que se caracteriza pelo subdesenvolvimento e mau funcionamento de certas partes do cérebro – lobos frontais. Os dois lobos frontais são as partes do cérebro menos desenvolvido nos hiperativos. Suas funções: a atenção, tomada de decisões, planejamento, organização, resolução de problemas, consciência e controle de emoções. Nos portadores de TDAH essa hiperatividade é revelada pela difícil tarefa de ficar quieto, sem levantar, sem caminhar ou agitar-se.

ATENÇÃO

De acordo a WIKIPÈDIA a atenção é um processo cognitivo pelo qual o intelecto focaliza e seleciona estímulos, estabelecendo relação entre eles. A todo instante recebe-se estímulos provenientes das mais diversas fontes, porém só atendendo a algumas delas, pois não seria possível e necessário responder a todos. Para os portadores de TDAH prestar a atenção é um dos aspectos mais difíceis, pois não focam por muito tempo em determinados assuntos, atitudes ou manifestações. PALONSO FERNANDEZ (2001) registra que ao concentrar a atenção escolhe-se um tema no campo da consciência e eleva-se este ao primeiro plano da

mesma, mantendo este tema rigorosamente perfilado, sem deixar-se desviar pelas influências dos setores excêntricos do campo da consciência, podendo modificar o tema escolhido com plena liberdade.

IMPULSIVIDADE

A impulsividade nos portadores de TDAH leva as pessoas a falarem ou realizarem atividades não pensadas e que provavelmente as levará a arrependimentos posteriores. Segundo o site Universo TDAH, partes dos relacionamentos apresentam a impulsividade como: “ a comunicação compulsiva, sem filtro para colocações inadequadas, ofensivas, pode deixar marcas e mágoas irreparáveis. A impulsividade pode manifestar-se também no comer, falar, trabalhar, comprar, fazer, sexo, jogar ou uso de drogas”. O indivíduo age por impulso, sem pensar e isso pode causar-lhe consequência importantes na vida pessoal e profissional. Características importantes mostradas na página do site “universotdah” revelam a impulsividade como:

“os hiperativos/impulsivos, são incapazes de planejar, selecionar com antecedência, para depois executar algo. Eles não conseguem controlar, inibir seus impulsos: dificilmente ficam quietos num lugar por muito tempo, podem ser muito falantes, falar sem pensar, sendo muitas vezes inconvenientes, interromper a fala dos outros, jogos, responder a questões antes de serem totalmente formuladas, comer muito, comprar muito etc.”

Em se tratando de um transtorno, quanto mais cedo forem diagnosticadas e tratadas menos consequências terão seus portadores.

2.5 TRATAMENTO CRIANÇAS E ADULTOS

Medicação, psicoterapia, acompanhamento pedagógico com psicopedago(a) podem tornar-se imprescindíveis para ajudar o indivíduo a conseguir lidar melhor com o TDAH. Como não é uma doença e sim um transtorno ou distúrbio não se terá cura com o tratamento, mas sim significativas melhoras que fará a pessoa a seguir buscando: uma formação, uma relação familiar, pessoal, social mais harmoniosa e adequada, a organizar e terminar projetos, a conviver melhor com o próprio transtorno, a encontrar refúgio e força para dar continuidade à sua vida pessoal e profissional:

O TDAH não é um distúrbio passageiro, temporário, a ser superado, uma vez que é neurobiológico e não o resultado de falta de disciplina ou de controle dos pais, assim como não é falta de vontade ou de caráter da criança ou do adolescente como erroneamente muitos adultos pensam em ser(fonte: site universotdah).

Enfim, um tratamento adequado será o suporte para que o portador primeiramente compreenda a si mesmo. De acordo com o site citado, crianças e adolescentes com TDAH sentem-se muito melhor quando depois de diagnosticados, fazem um tratamento focado, onde os seus problemas e dificuldades são trabalhados e suas qualidades são realçados e alimentados, visando sempre à melhoria de sua auto estima.

2.6 O TDAH E O AMBIENTE ESCOLAR

Seria perfeito se nas escolas e também nas faculdades, pudesse haver o trabalho de profissionais especializados como o psicopedago(a), para orientar e acompanhar as pessoas com TDAH. No Brasil, ainda engatinha-se nesse sentido, e, muitas crianças e jovens terminam

reprovando e abandonando a escola, pois passam uma vida inteira à margem da exclusão, tratados como irrequietos os que não prestam atenção, os que reprovam os bagunceiros, os que faltam às aulas (...). Quantos problemas poderiam ser evitados através do atendimento com profissionais adequados? É de se refletir, quanto o papel da escola, nesse sentido, no século XXI, pois pode-se considerar que a escola deixa de ser inclusiva quando se coloca como distante ou como não saber lidar com os alunos que são “diferentes” e que precisam de uma atenção especializada ou no mínimo de um olhar sensível e acolhedor.

2.7 OS SINTOMAS : O INVÍVEL E O VISÍVEL NO TDAH

A visão de que se dispõe são olhares temporários e múltiplos porque não são particulares, isso seria muito pequeno e íntimo demais se somente nossos olhares fossem os verdadeiros. Portanto, a visão particular é fugaz, passageira e inevitavelmente o que se olha hoje de uma forma amanhã nos será passado. O olhar visível que temos sobre algo não é absoluto e nem deveria ser. Parafraseando LACAN, 1964: Mas não é entre o visível e o invisível que nós temos que passar. Seria um olhar somente visível ou invisível que irá determinar todas as questões que giram em torno da questão do TDAH? A resposta é certamente não. Um transtorno como o abordado sabe-se que existem sintomas e prejuízos evidentes e constatados: o TDAH é, um transtorno reconhecido pela Organização Mundial de Saúde(OMS).

O visível: tomemos como exemplos alguns sintomas registrados no site universotdah:

-Inquietação: faz várias coisas ao mesmo tempo, temperamento explosivo, dificuldade em seguir regras, dificuldade de concentração em palestras, aulas, leitura de livros, dificuldade em organização, às vezes parece não ouvir quando o chamam, relu-

tância em iniciar tarefas que exijam longo esforço mental, tendência ao vício: álcool, drogas, jogos, internet e salas de bate papo, baixo nível de tolerância, impaciência, instabilidade de humor, temperamento explosivo: não suporta críticas, provocações e rejeição, rompe com certa facilidade relacionamentos de trabalho, sociais e/ou afetivos, pode mudar de planos inesperadamente, sexualidade instável: períodos de grande impulsividade sexual com outro de baixo desejo, hipersensibilidade, tendência de desenvolver várias comorbidades como depressão entre outras (...).

São aspectos como se pode perceber a “olho nu”, são visíveis como se defende aqui- eles não passam despercebidos até porque o portador não consegue escondê-los: fazendo parte da vida e da personalidade dos portadores de TDAH.

O INVISÍVEL:

Certa vez uma pessoa disse: “ eu não queria ter TDAH”... “Ter TDAH dói, machuca, me atrasa em tudo, ninguém vê o que a gente sente e passa”. No vídeo da ABDA: histórias reais, também percebe-se as dores da alma, as histórias de sofrimento de pessoas que chegaram aos seus limites como: “eu não queria mais viver”... “os meus pais e professores não me entendem” ... “usei droga pra caramba”... “fui internado”... “estou tentando me formar”... “eu sou um fracasso (...).

Registra-se que são histórias reais, ou seja, são sentimentos verdadeiros que dilaceram a alma e a vida dos portadores de TDAH. Defende-se que o invisível é o que destrata, machuca, deixa a pessoa com autoestima baixa, é o que provoca desesperança, é o que causa tristeza, desarmonia familiar, peso de consciência, brigas, conflitos, desespero por parte de quem tem o trans-

torno e de quem convive com ele, é o que pessoa sente, é o interno, é o emocional, é o sentimento- de quem têm e convive com os problemas surgidos como consequência do TDAH e suas comorbidades. É esse invisível que acompanha os portadores e coloca sentimentos de impotência e incompetência. Como disse um aluno certa vez em aula: “ só Deus sabe o quanto eu soffro e não queria ser como sou ... nem queria ter TDAH”... Isso é um inferno na minha vida”. Sentimentos assim... invisíveis aos outros é o causador ou a consequência de tantos problemas apresentados no TDAH.

Nas escolas, muitas vezes o TDAH ainda é visto como “deboche”, algo que não existe ou colocado como justificativa de que hoje todo mundo tem TDAH. Os pais e os professores, muitas vezes, não compreendendo o que seja o transtorno colaboram com o discurso instituído de que ser TDAH é pavio curto, mal educado, “malandro” etc. Compreende-se então que as pessoas em dias tão modernos, ainda não sabem como lidar com o transtorno ou nem sabem ao certo do que se trata, dificultando muito o desenvolvimento das pessoas com esse transtorno.

O TDAH é considerado uma desordem comportamental que compromete em níveis considerados a vida emocional, social, acadêmica e familiar. O TDAH tem sido estudado de diferentes formas, alguns autores se preocupam em explicitar as causas , outros as consequências na vida das pessoas portadoras, enfim diferentes enfoques, todos contribuindo de uma forma ou de outra para aprimorar ou desenvolver novos conceitos a respeito do tema. Evidências conclusivas de lesão ou disfunção neurofisiológica são pouco substanciais e continuam incertas. Conforme dito por Debroitner e Hart (1997): “Aqueles que ainda hoje investem na ideia de que o TDAH é uma doença (invisível) do cérebro estão buscando uma explicação simples para um distúrbio que é complexo e multidimensional. Acredita-se que a

nossa obsessão nacional pela genética como fator para explicar as disfunções sociais e psicológicas encontrou seus limites com o TDAH” (p. 2).

Para fins de conclusão, defende-se que o visível é o sintoma físico, o que aparece, o que deixa se ver, como a hiperatividade, a ideia da “malandragem”, do pavio curto, do não dar certo em nada, da reprovação nas escolas, do quanto é difícil organizar a vida... Enfim aquilo que as pessoas percebem observando. Enquanto o invisível é o que não se vê, mas o que se sente. Por isto, é usado o termo transtorno invisível, pois trata-se de um transtorno difícil de ser diagnosticado e nada palpável, que costuma vir acompanhado de outros transtornos, o que piora ainda mais a situação.

2.8 METODOLOGIA

O trabalho proposto foi feito através da busca em inúmeros sites, artigos e livros sobre o tema. Para poder realizá-lo usou-se da metodologia de revisão bibliográfica. Esta metodologia serviu para exercer a reflexão e o desenvolvimento do estudo. Na escolha de autores indispensáveis para reforçar ou destituir ideais que são impostas ou colocadas sobre o tema a revisão foi a melhor escolha para defender as ideias apresentadas.

3. CONCLUSÃO:

Neste trabalho é abordado algumas considerações sobre o TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Defende-se a ideia do visível como algo que é observado pelas pessoas e o invisível aquilo que faz parte do emocional, do que é sentido pelo portador. Registra-se também algumas considerações

acerca dos conceitos, causas e sintomas que são recorrentes para explicar melhor o transtorno.

O trabalho, através de uma revisão bibliográfica, aponta autores e suas ideias sobre o tema abordado. Quanto ao conceito e causas o mais exposto é aquele que coaduna que o TDAH é um transtorno neurobiológico e com uma grande carga genética.

Enfim, com o trabalho realizado pode-se concluir que nos dias atuais é indispensável os pais, os professores e os profissionais de saúde mental conhecer, estudar e investigar sobre o TDAH. Também buscar apoio psicopedagógico é indispensável e é essencial. É de conhecimento explícito de que é um transtorno sério, não fantasioso, é real e reconhecido pela OSM. Portanto, chama-se a atenção para que as pessoas ampliem seus olhares para a questão exposta. As escolas devem se preparar para trabalhar com alunos diferenciados, os pais, enfim a sociedade no mínimo deve acolher e tentar compreender que o diferente pode contribuir para mundo melhor. Com este trabalho, mesmo feito de forma simples, é possível compreender-se as consequências desastrosas que podem afetar a vida dos portadores de TDAH, mas acima de tudo o trabalho chama a atenção e quer sensibilizar as pessoas que a multiplicidade do olhar sobre o visível e o invisível é apenas a tentativa de buscar o acolhimento e a inclusão de todos os familiares e as pessoas que tenham o TDAH. O cantor Gonzaguinha lindamente nos ajuda a expressar e concluir o sentimento que paira neste trabalho:

“Ontem um menino que brincava me falou: Hoje é a semana do amanhã! Para não ter medo que este tempo vai passar. Não se desespere, nem pare de sonhar. Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs. Deixe a luz do SOL brilhar no céu do seu olhar. FÉ EM DEUS, FÉ NA VIDA, FÉ NO HOMEM, FÉ NO QUE VIRÁ. Nós podemos tudo, nós podemos mais.”

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. de. A escrita infantil: evolução e dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. (1986): Manual de psicopatologia infantil. Editora Artes Médicas. 1991.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO-ABDA- Disponível em:< <http://www.tdah.org.br>
- BARBOSA, G. A., GAIÃO, A. & DI LORENZO, W. F. (1996). Transtornos hiper-cinéticos: Uma revisão crítica. *Neurobiologia*, 59(4), 125-136.
- BARKLEY, R., MURPHY, K. & BAUERMEISTER, J. (1998). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. New York: Guilford Press.
- BARKLEY. RUSSEL. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Manual para diagnóstico e tratamento. POA, Artmed. 2008.
- CYPEL. S. Déficit de Atenção e Hiperatividade e as funções executivas: atualização para pais, professores e profissionais da saúde. 3ª edição. SP: Lemos Editorial, 2007.
- FERNANDEZ. A. Os idiomas do aprendente. POA: Artmed, 2001.
- GORODSCY. R. (1991). A criança hiperativa e seu corpo: Um estudo compreensivo da hiperatividade em crianças. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo
- HALLOWELL, E. & RATEY, J. (1999). *Tendência à distração: Identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta*. (A. Carvalho, Trad.) Rio de Janeiro: Rocco. (Trabalho original publicado em 1994).

HERNANDEZ, M. (1989). Evaluación del niño hiperactivo. *Anales Español de Pedriatria, 1*, 40-41.

KORNETSKY IN HALLOWELL, E. & RATEY, J. (1999). *Tendência à distração: Identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta*. (A. Carvalho, Trad.) Rio de Janeiro: Rocco. (Trabalho original publicado em 1994).

LACAN, JACQUES. (1986) O seminário – livro 7. A ética da psicanálise. Versão de M. D. Magno – 2.ed. – RJ: Zahar.

LEAL, DANIELA. NOGUEIRA. MAKELINY OLIVEIRA GOMES. Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. Curitiba: Editora Ibpex. 2011.

MATTOS, P. No mundo da lua. São Paulo: Lemos Editora, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice(1964a) . Le visible et l'invisible. - Paris: Gallimard.

_____. (1992) O visível e o invisível. Trad. J. A. Gianotti. SP: Perspectiva

MESSINA, LUCINETE. Disponível em: prolucinete.blogspot.com.br/2011/05/afetividade-como-ferramenta-para.html. Acesso em 16 de dezembro de 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1993). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas.

RIZZUTI, S. Aspectos neurobiológicos do transtorno de hiperatividade e desatenção. In: MONTIEL, J.M; CAPOVILLA, F.C.(org.). Atualização em transtornos de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

ROHDE, L. A.; DORNELES, B.V; COSTA, A.C. Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In:

Rotta, N.T.; OHLWEILER, L.;RIESGO,R.os S. Transtornos de aprendizagem:abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Sociedade Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em:
<[HTTP://www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br)

STACHUK, M. A mil por hora. (in) Revista da Folha, Ano 14, N 682, São Paulo, de 14 de agosto de 2005.

Universo TDAH. Disponível em: <[HTTP://universotdah.com.br](http://universotdah.com.br)

Reflexões sobre uma Prática Docente

Carla Severo

Trabalho proposto pelas disciplinas EDU 3009 Campo Profissional, EDU 2281 Iniciação à Leitura e à Escrita, EDU 2424 Educação Matemática e a Construção do Número pela Criança e EDU 2408 Educação em Saúde, apresentado como requisito parcial à avaliação no 4º semestre do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da UFRGS.

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo aprofundar conhecimentos e verificar as relações existentes no âmbito escolar, a fim de relacioná-las com as teorias abordadas nas salas de aula desta Universidade.

As disciplinas que propõem esse trabalho são EDU 3009 Campo Profissional, EDU 2281 Iniciação à Leitura e à Escrita, EDU 2424 Educação Matemática e a Construção do Número pela Criança e EDU 2408 Educação em Saúde.

As análises contidas nesse relatório consistem em dados coletados numa turma da 2ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual, situada em Porto Alegre.

Para esse trabalho foram realizadas observações, entrevistas e coleta de materiais, durante os dias 24, 26, 27 e 28 do mês de abril de 2006.

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DADOS DA INSTITUIÇÃO

- Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada em Porto Alegre, próxima ao centro da cidade.

- Turnos de Funcionamento: Manhã, Tarde e Noite (EJA).

- Composição da Equipe Técnica: professores de Educação Infantil, professores de Ensino Fundamental, professores Especializados (Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Ensino Religioso), diretora, supervisora, orientadora, merendeira, secretária, agente financeiro e agente de manutenção.

- Número de Alunos/Alunas: em média 870.

- Número de Professores/Professoras: 54.

- Número de Funcionários/Funcionárias: 8 (entre merendeiras, secretárias, agentes financeiros, agentes de manutenção e setor pessoal).

- Sistema de Avaliação: Trimestral, através de notas de 0 a 10, com média 5.

- Formas de comunicação com as famílias: a comunicação se faz por meio de bilhetes ou avisos, e a integração através de eventos nas datas comemorativas que são festejadas na escola (Dia das Mães, Dia dos Pais e Festa Junina).

- A escola possui Laboratório de Informática, porém só pode ser utilizado pelos/pelas professores/professoras e pelos/pelas

alunos/alunas, mediante um projeto pedagógico envolvendo a necessidade desse recurso. Não há professores específicos na área da Computação.

DADOS DA TURMA OBSERVADA

- Série: 2ª do Ensino Fundamental.
- Turno: Manhã (7h 45min às 12h 10min)
- Número de Alunos/Alunas: 23 (9 meninos e 14 meninas)
- Faixa-Etária atendida: de 8 a 11 anos, muitos repetentes.
- Nível Socioeconômico: classe média baixa e classe baixa.
- Local de moradia dos/das alunos/alunas: como a escola é situada na área central da cidade, atende o público de diferentes localidades.

▪ Tempo de experiência da professora no cargo: 25 anos. Até o ano passado (2005), a professora lecionava, durante meio turno (tarde), numa escola estadual, na cidade em que morava (interior do RS). Atualmente, ela trabalha e mora em Porto Alegre, atuando em duas escolas da rede estadual, ocupando os dois turnos (manhã e tarde). Ela mudou-se de cidade em função dos filhos que estão em fase de vestibular. Comentou que está se adaptando com a cidade, com as escolas e com a carga horária de trabalho que aumentou.

2 AÇÃO PEDAGÓGICA OBSERVADA

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO

A escola observada possui pátio cercado em frente a sua fachada, com uma pequena praça de brinquedos do tipo escorregador, trepa-trepa e gangorra, e espaço para ministrar aulas de

Educação Física. Tanto a frente, quanto o pátio interno, é arborizado.

Após a porta de entrada, a escola possui um detector de metais, porém nos dias observados não havia vigilância.

A instituição é ampla, tendo dois andares onde são distribuídas as salas de aula e as salas administrativas (Secretaria, Supervisão Pedagógica, Orientação Escolar, Sala dos/das Professores/Professoras, Diretoria).

O pátio interno da escola também é amplo com uma cancha para jogos de futebol, e espaços para os estudantes sentarem. Também possui um saguão, local onde as crianças organizam-se em filas divididas por gênero (meninos e meninas), antes de irem para as salas de aula.

O refeitório, espaço para a merenda escolar, fornecida pela escola durante o intervalo, situa-se em frente ao bar. No refeitório são oferecidas merendas de acordo com o cardápio do dia (cremes, bolachas salgadas ou doces, sucos, leite com achocolatado, massa, arroz, feijão, salada de frutas). No bar os alimentos que mais se destacam são os salgadinhos. Além desses, são oferecidos pizza brotinho, salgados de forno, pipoca doce, refrigerantes, diversos tipos de balas, bombons, chocolates e gomas de mascar.

Há bebedouros nos dois andares, de diferentes tamanhos, adequados para as faixas-etárias atendidas.

No mural de entrada da escola pode-se observar cartazes de alerta contra o tabagismo, contra as drogas e sobre a separação e reciclagem do lixo. Junto a esses materiais, encontramos, também, as notas dos alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos), do turno da noite, que ficam expostas no mural.

Os sanitários localizam-se apenas no primeiro andar da escola e são divididos por gênero (feminino e masculino). No sani-

tário feminino, os vasos são individuais, porém as portas não possuem fechaduras. Materiais de higiene como sabonete, papel toalha e papel higiênico não são disponíveis nos sanitários. O papel higiênico fica disponível numa “janelinha”, próxima à entrada da escola, longe dos banheiros. Quando os alunos e as alunas desejam ir ao banheiro, é preciso que vão até a “janelinha” para pegar o papel higiênico.

Na sala de aula da turma observada, que se localiza no segundo andar da escola, são distribuídos três armários, vinte e quatro classes, um quadro-branco, uma mesa para a professora, que fica num cantinho da sala e um objeto grande que ninguém soube dizer do que se tratava. A professora disse que poderia ser um forno e alguns alunos disseram que era um cofre antigo.

A sala de aula é pequena para a quantidade de móveis e de alunos/alunas presentes. Inclusive, num dos dias observados, uma das alunas comentou que se chegassem mais colegas, a turma morreria esmagada, pois as classes ficam bem juntinhas e fica difícil transitar pela sala.

A disposição das classes dos/das alunos/alunas varia, ora são organizadas em filas individuais, ora são colocadas em formato de U. Percebeu-se que a professora estava tentando acomodar os alunos e as alunas, de acordo com as possibilidades existentes.

Na sala havia apenas uma pequena lata de lixo, sem indicação do tipo (reciclável ou não reciclável).

O cartaz cujo título era “Regras de Convivência”, estava sobre uma das classes, num canto da sala.

O recurso visual, exposto na parede da sala de aula, acima do quadro-branco, era o alfabeto escrito com letras maiúsculas e minúsculas, do tipo cursivo e bastão.

RELATO DAS OBSERVAÇÕES

Primeiro contato com a escola

Dias antes das datas marcadas para as observações do presente relatório, fui até a escola para verificar se havia a possibilidade desse contato e agendar um horário para as observações.

Inicialmente, fui recepcionada pela funcionária, chamada de professora pelas crianças, encarregada da portaria da escola, que me pareceu ser um tipo de monitora disciplinar.

Em seguida, encaminhou-me à supervisora da escola, pela qual fui bem recebida. Assim que disse meu nome, onde estudo e meu objetivo na escola, prontamente, indicou-me duas turmas e solicitou que eu, pessoalmente, conversasse com as professoras responsáveis pelas turmas, para realizar as observações.

Contou-me, brevemente, o histórico da turma que demonstrei interesse em observar (2ª série no turno da manhã). Disse que era uma turma um pouco agitada, devido às várias trocas de professoras e estagiárias ocorridas até então. Comentou, também, que era uma turma de muitos repetentes.

A professora da turma observada foi muito atenciosa e permitiu a minha observação.

Observações do dia 26/04/2006

Os alunos e as alunas aguardavam o sinal/a sirene no pátio, em frente à escola. Assim que o sinal/a sirene era tocada, a porta da escola era aberta pela funcionária encarregada, os alunos e as alunas entravam e posicionavam-se em fila no local indicado desde o primeiro dia de aula, no saguão entre o refeitório e o bar.

A professora dirigiu-se a sala de aula com a turma organizada em filas, separadas por gênero (8 meninos e 13 meninas).

Após a entrada na sala, enquanto a professora organizava as classes e os/as alunos/alunas que iam chegando atrasados, a turma ficava quieta.

Em certo momento, a professora solicitou que todos pegassem o caderno para fazer a primeira atividade, alertando que teriam várias atividades no dia. Nem todos ouviram, e enquanto ela escrevia no quadro-branco, muitos alunos e alunas continuavam conversando e assobiando.

Porto Alegre, 26 de abril de 2006.

Hoje é quarta-feira.

*Trabalho avaliativo de Matemática.

*Trabalho avaliativo de Português.

*Educação Física.

Fui apresentada à turma como “Carla, a professora que vai observar vocês”. Nem todos os alunos prestaram atenção no que foi dito e continuaram as suas atividades.

Após a cópia no quadro-branco e a minha apresentação, a professora comentou com os alunos e as alunas que estava pensando se realmente iria ter Educação Física, pois iria depender do tempo que a turma levaria para fazer os trabalhos.

Foi solicitado à turma que, após a cópia do cronograma, fechassem o caderno para a realização dos trabalhos avaliativos.

Os alunos permaneceram agitados e fizeram muitas perguntas:

- É pra copiar tudo, sora?
-- Tem lápis pra mim?
vSora, quantas linhas têm que deixar?
-- Sora, quem é o ajudante do dia?
-- Sora, esqueci do dinheiro!
-- Sora, quem já acabou é pra colocar o caderno em baixo da classe? Nesse momento um colega respondeu:
-- Claro, né, imbecil!

A professora foi até o armário e pegou uma sacola plástica cheia de tampinhas coloridas de garrafas pet. Antes de entregá-las à turma ela recomendou que não era para fazer barquinho ou casinha, conforme alguns alunos estavam fazendo ontem, pois as tampinhas são para contar. Salientou, também, que era para cuidar para as tampinhas não caírem no chão. Após as recomendações a professora passou de classe em classe para oferecer as tampinhas.

Uma aluna, constantemente, reclamava que não tinha material. Então, a professora falou que o mínimo que se deve trazer para aula é o material, e perguntou à aluna onde estava o lápis que havia usado ontem. A aluna respondeu que o irmão tinha pego. A professora deu um suspiro e perguntou à turma quem teria um lápis para emprestar para a colega. Uma aluna se manifestou e emprestou o lápis.

Novamente, a professora solicitou que durante o “trabalhinho” era para fazer menos barulho possível e que não era para fazer barquinhos com as tampinhas. Disse que ia entregar a folha e que não ia explicar nada, pois estava tudo claro.

Quando a professora entregou a folha mimeografada, referente ao trabalho avaliativo de Matemática, todos os alunos per-

guntaram se dava para pintar. A professora respondeu que era para pintar depois de calcular e guardar as tampinhas.

Uma aluna comentou, em voz alta, que estava faltando a “cabeça da folha”, acredito que seja o nome da escola, a série, a turma.

Durante a atividade proposta, alguns alunos/alunas contaram nos dedos e outros/outras utilizaram as tampinhas, separando-as por cor. Poucos realizaram a tarefa sem utilizar os dedos nem as tampinhas.

Enquanto a professora escrevia um bilhete no caderno de uma aluna, os alunos e as alunas trocavam-se informações referentes ao trabalho:

- Quanto é $8 + 0$?

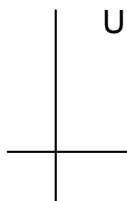
- Tá certo? Tá igual ao teu?

A professora pedia silêncio várias vezes.

Quando alguns alunos/alunas começavam a conversar muito com os colegas, a professora dizia que o aluno que conversasse ia receber um “zero bem redondinho” e ia ficar sem a prova.

Uma aluna perguntou quanto era $0 + 8$ e a professora respondeu que não sabia e que isso já tinha sido visto em aula.

Como os alunos faziam as mesmas perguntas várias vezes, a professora resolveu explicar uma “continha” no quadro-branco. Copiou uma operação no quadro e explicou que no lugar da unidade, nós escrevemos as unidades, e que no lugar da dezena, escrevemos as dezenas.



A professora questionou a turma e completou a operação:
 Professora: - $9 + 4$ é quanto?

Alunos: - É 13!

Professora: - O 3 vai aonde? Professora: - Na unidade.

Professora: - E o 1?

Professora: - Na dezena, então é só copiar.

A professora ficava andando pela sala para ver se estava tudo bem, se os alunos estavam fazendo as atividades e se estavam entendendo.

Conforme os alunos e as alunas iam terminando o trabalho, perguntavam se podiam pintá-lo, até porque na parte inferior da folha tinha um desenho bem grande.

A turma que estava na sala de vídeo, ao lado da nossa, era muito barulhenta e agitada, inclusive em alguns momentos, sentíamos o chão tremer de tanto movimento.

A professora caminhava pela sala, com o saco plástico na mão, recolhendo as tampinhas e elogiando os alunos. Conforme ela examinava o trabalho, dizia aos alunos que eram muito inteligentes.

Há uma tentativa de toque por parte da professora, através de mãos nos ombros e na cabeça dos alunos e das alunas. A professora tenta ser afetiva através de elogios, sorrisos e utilização de

palavras no diminutivo, mas a turma parece ter uma postura extremamente arredia, inclusive debocham baixinho. Pôde-se perceber que a professora estava num momento de conquista da turma, visto que a estagiária, que estava designada para a turma, desistiu em função da agitação dos/das alunos/alunas. E isso não foi escondido deles, inclusive foi utilizado como ameaça, caso não melhorassem o comportamento.

O clima da turma pareceu ser agitado e estressado, faltando respeito entre os alunos e as alunas, e a professora mutuamente.

Em certo momento, um aluno novo, que estava frequentando seu quinto dia de aula, começou a chorar e os colegas avisaram a professora. Preocupada, ela foi averiguar o que tinha acontecido. O aluno relatou que colegas tinham chamado ele de um palavrão. A professora disse aos alunos que era preciso respeitar os colegas e chamá-los pelo nome. Ameaçou dizendo que quem fizesse isso novamente, levaria uma suspensão. Não houve maiores questionamentos.

Alguns alunos jogaram a folha no chão, dizendo que não iam mais fazer a atividade porque não puderam ir ao banheiro.

A professora pediu aos alunos que organizassem o material e pegassem o lanche, para ir para a aula de Educação Física. Os alunos e as alunas fizeram fila do lado de fora da sala de aula e aguardaram a professora, que os dirigiu ao pátio cercado, em frente à escola.

A aula de Educação Física foi ministrada pela própria professora. Percebi que a turma estava acostumada a ter aulas de Educação Física dirigida. Assim que chegamos no pátio, os alunos e as alunas organizaram-se em roda, no meio da quadra de futebol. A professora propôs a brincadeira do ovo podre, utilizando uma pequena bola murcha e uma variação de pega-pega.

Alguns alunos pediram para jogar bola e a professora permitiu, porém só depois de brincarem um pouco. Então os alunos concordaram.

Tanto os alunos, quanto a professora pareceram gostar de brincar. Foi um momento sereno. A participação da turma é boa, apenas um aluno não quis brincar. Ele ficou mexendo numa carta que tinha trazido de casa. Pelo que pôde se perceber, era propaganda de uma instituição que abriga crianças carentes, destinada ao chefe da mãe do aluno.

Após as brincadeiras, a professora auxiliou os meninos na organização dos times para o jogo de futebol. Em seguida, ela pegou outra bola e foi brincar com as meninas. Sugeriu a brincadeira salada de frutas, variação do jogo stop com a utilização de bola.

Há todo momento a professora incentivava os alunos e as alunas para brincar. Convidando-os para a brincadeira e dizendo que os colegas gostariam da participação deles.

Dado o sinal para o intervalo, uns alunos pegaram os lanches que estavam nos bancos e todos se organizaram em filas.

A merenda foi feita no intervalo. Se os alunos e as alunas queriam o lanche oferecido pela escola, dirigiam-se sozinhos até o refeitório ou compravam merenda no bar.

No intervalo, as crianças merendaram, brincaram de pega-pega ou ficaram apenas conversando. A professora ficou na sala dos professores conversando com as colegas.

A volta do intervalo foi conturbada. A turma esperou a professora em filas para subir para a sala de aula. Eles subiram agitados, se empurrando, gritando, deslizando no chão, implicando com os colegas.

Chegando na sala, a professora propôs o trabalho avaliativo de Português (anexo 5), entregando a folha fotocopiada com a atividade de criar frases de acordo com os desenhos.

Enquanto a professora esperava que os alunos e as alunas terminassem a tarefa proposta, caminhando pela sala e observando os trabalhos, a turma continuava muito agitada. Alguns alunos xingavam-se, outros merendavam, pintavam o trabalho, gritavam.

Após a entrega do trabalho dos alunos que faltavam concluir a tarefa de Português, a professora entregou uma folha mimeografada, contendo um texto informativo sobre as plantas, conforme o anexo 6, propondo que, inicialmente, fosse lido silenciosamente pelos alunos e pelas alunas.

A turma realizou a leitura muito agitada. Uns leram em voz baixa e outros silenciosamente. Ao mesmo tempo, haviam conversas paralelas sobre outros assuntos e brincadeiras.

A professora pedia silêncio e tentava conversar com a turma sobre o assunto do texto, mas não escutavam. A professora comentou que esse assunto tinha sido abordado na aula passada e começou a recordar, através de questões do tipo: Lembram que nós vimos um desenho de uma árvore? O que é mesmo a raiz? E o caule? A turma não colaborou, inclusive, um aluno que estava debochando e imitando a professora, foi levado por ela para conversar com a diretora da escola.

Quando a professora voltou, ela seguiu com a leitura do texto em voz baixa. Como a turma não conseguia ouvir a leitura, ficou em silêncio. Então, nesse momento, a professora conseguiu explicar o conteúdo, desenhando uma árvore no quadro e apontando as partes das plantas (raiz, caule, folha, fruto). Quando os alunos tentavam ajudar na explicação, expondo certo conhecimento prévio, a professora ignorava-os. Durante a explicação, ela fazia questões em que ela mesma respondia. Quando os alunos

tentavam responder ela não os ouvia, causando certo desinteresse. Alguns alunos começavam a conversar ou voltavam a ler o texto em voz baixa.

Após a explicação, a professora solicitou que um aluno começasse a ler oralmente o texto informativo. Ela pediu que os alunos acompanhassem a leitura do colega, pois indicaria outros para lerem. Os colegas liam o texto, mas a turma não respeitava. Muitos conversavam ou continuavam lendo para si, em voz baixa, sem acompanhar a leitura do colega. Os alunos que leram o texto oralmente apresentaram dificuldades na leitura e alguns não entenderam a letra da professora.

A professora propôs no quadro-branco uma atividade para ser copiada no caderno, alertando que se não desse tempo para terminá-la em aula, ficaria de tema.

1- Complete:

- A) A _____ fixa a planta e retira da terra água e sais minerais.
- B) A _____ responsável pela reprodução.
- C) A _____ responsável pela respiração.

2- Desenhe uma planta e escreva as partes que elas possuem.

Foi entregue de tema de casa, também, uma parte de folha mimeografada, contendo operações de adição e subtração, conforme anexo 3.

Na medida que os alunos acabavam de copiar a atividade do quadro-branco, a professora sugeriu que fossem guardando o material. Após o sinal, os alunos saíram da sala de aula, formaram fila do lado de fora e aguardaram a professora para descer.

A despedida entre a professora e os alunos foi através de um simples “tchau”.

2.1.1 Observações do dia 27/04/2006

A entrada na sala de aula seguiu a mesma rotina do dia anterior.

Quando os alunos e as alunas chegaram na sala, a professora começou a organizar as classes em formato de U. Como a sala de aula tinha pouco espaço, as classes que sobram ela organizou em colunas, no meio do U.

Assim que terminou essa movimentação, a professora escreveu a data no quadro-branco e propôs a correção do tema de casa.

Quando a professora iniciou a correção, muitos alunos e alunas não sabiam do que ela estava falando e começaram a questioná-la. Ela lembrou-os, situando-os na aula, e começou novamente a correção do tema. Perguntou o que fixava as plantas para a turma e solicitou a resposta para um aluno. Percebendo o desinteresse dos alunos, ela disse: “O meu trabalho eu vou fazer, mas quem não souber aproveitar o tempo, vai se dar mal!”.

Nesse instante alguns alunos e alunas começaram a prestar atenção e a professora seguiu a correção oralmente.

Após a correção, a professora propôs as seguintes atividades, no quadro-branco, para serem copiadas no caderno:

1- Construa uma frase com as palavras:

- A) Planta =
- B) Relógio =
- C) Amigo =
- D) Água =

2- Separe as palavras em sílabas. Ar =

Brinquedo = Blusão = Anel = Colher = Nuvem = Olhos =
Sinal = Chaminé = Mulher =

Construção = Doente =

3- Complete com M B e M P.

Bo_____ba Ta_____pa Ta_____bor Bo_ba

E_____pada So_____bra Te_____peratura

Bo_____bril Se_____pre Lâ_____pada

Co_____prido La_____bari Te_____po

Constantemente, a professora falava aos alunos: “Quem não copiar, vai descer lá embaixo!”.

A professora precisou sair para mimeografar algumas folhas e solicitou, perante aos alunos, que eu ficasse cuidando da turma e anotasse no caderno o nome de quem incomodasse. A turma ficou muito agitada e começaram a citar os nomes dos colegas para que eu anotasse. Assim que a professora saiu, perguntaram o meu nome completo e eu respondi. Em seguida dois alunos começaram a brigar, correndo pela sala. Deixei eles se entenderem até certo ponto. Quando percebi que eles começaram a se agredir fisi-

camente, apartei a briga. Acalmei a situação dizendo que não se resolvia os problemas daquela forma, agredindo os colegas. Segui salientando que podia ter sido resolvido através de diálogo, falando e ouvindo os colegas. Pedi a eles que sentassem em seus lugares e, de cara feia um com o outro, eles sentaram-se.

Nesse momento, perguntei à turma quem gostava das aulas e 13 alunos levantaram a mão. Então, perguntei quem não gostava das aulas e 7 alunos levantaram a mão. Questionei, novamente, que parte da aula eles mais gostavam. Quando um aluno ia começar a responder, a professora chegou. Durante a minha interação com a turma, todos permaneceram em silêncio. Acredito que isso tenha ocorrido pela curiosidade que estavam sobre a pessoa que estava observando-os.

Quando a professora chegou, ela sentiu o clima diferente na sala de aula e perguntou o que tinha acontecido. Um aluno disse a ela que os dois colegas tinham brigado. Confirmei à professora que os dois alunos tinham brigado e disse que nós já tínhamos resolvido. Quando perguntei à turma se nós havíamos resolvido o problema, em coro, responderam que sim.

A professora começou a caminhar pela sala observando quem já tinha copiado e quem não tinha. Quando percebeu que uma aluna estava recém copiando a primeira atividade, a professora disse que ia mandar um bilhete para a mãe. A menina atirou o lápis longe e disse que não ia mais copiar. Então, a professora solicitou o caderno de uma colega para escrever o bilhete, pois se escrevesse no caderno da própria aluna, ela rasgaria. Pediu à colega que mostrasse à mãe da menina o bilhete. A menina começou a chorar e gritar. Mediante a atitude da menina, a professora ameaçou dizendo que se ela continuasse se comportando daquela forma, ia conversar com a diretora.

Após o tumulto, a professora começou a corrigir as atividades do quadro- branco. Solicitou aos alunos que dissessem uma frase com as palavras indicadas na primeira atividade, para que ela escrevesse no quadro. Conforme os alunos iam citando suas frases, a professora escolheu uma delas e escreveu no quadro. A correção do exercício de separação de sílabas também foi escrita no quadro pela própria professora. Ela questionou os alunos quantas vezes eles abrem a boca para falar as palavras indicadas e eles responderam corretamente. Dessa forma também foi corrigida a terceira atividade de completar as palavras com a letra M.

Um aluno, aparentemente um dos mais agitados, se deu conta no momento da correção, de que a palavra “bomba” aparecia duas vezes na atividade, mas sua colocação passou despercebida.

Após a correção, a professora entregou aos alunos uma folha mimeografada, conforme anexo 7, contendo operações de adição e subtração para serem resolvidas e uma atividade para completar a sequência numérica.

A professora disponibilizou numa classe o saco plástico contendo as tampinhas coloridas de garrafas pet, caso os alunos e as alunas sentissem necessidade do material para a resolução das operações. As próprias crianças, organizadamente, se dirigiam até a classe e pegavam as tampinhas necessárias para a tarefa. Nem todos utilizaram as tampinhas para fazer a atividade, muitos preferiram contar nos dedos.

Durante essa atividade, a turma ficou calma e compenetrada no que estava fazendo. Enquanto isso, a professora passava de classe em classe para verificar os cadernos.

Dado o sinal para o intervalo, a turma seguiu a sua rotina. Largaram o que estavam fazendo, pegaram o lanche, posiciona-

ram-se em filas do lado de fora da sala de aula e aguardaram a professora para descer até o pátio.

Quando bateu para o retorno do intervalo, as crianças formaram filas separadas (meninos de meninas), no saguão da escola, e aguardaram pela professora para subir para a sala.

Na volta do intervalo, já na sala de aula, a professora continuou vistoriando os cadernos, enquanto as crianças continuavam a atividade proposta antes do intervalo, em meio a muita conversa e agitação.

Perto das 10h 40min, a professora solicitou aos alunos que guardassem o material, pois a aula, todas as quintas-feiras, vai até este horário, devido à reunião pedagógica dos professores.

A saída das crianças seguiu normalmente, conforme o habitual. Guardaram seus materiais, formaram filas do lado de fora da sala, esperaram a professora e desceram até o pátio, despedindo-se com um “tchau”.

Durante esse período, destinado à reunião pedagógica, encontrava-se na sala dos professores, apenas três professoras. As demais estavam ou nas suas salas de aula, organizando materiais, ou conversando com a supervisora na outra sala. A professora da turma observada comentou que é sempre assim, as professoras da escola não costumam trocar experiências e atividades. Senti certa frustração por parte da professora, visto que na outra escola que ela trabalhava, a visão de reunião pedagógica era outra. As professoras reuniam-se para conversar sobre os seus trabalhos.

Nesse dia, solicitei à supervisão da escola alguns documentos como a Proposta Política Pedagógica e a “lista de conteúdos” para serem trabalhados na série da turma observada. Fui atendida com receptividade, porém com desorganização. Foi me fornecida apenas a lista de conteúdos programados por trimestres, estabele-

cidos em reuniões pedagógicas, realizadas no início do ano letivo de 2002, pois a listagem atual não foi encontrada. A Proposta Política Pedagógica também não foi fornecida, em função da reorganização que estava tendo na sala, onde ficavam tais documentos.

2.1.2 Observações do dia 28/04/2006

A entrada na sala de aula seguiu normalmente, porém havia poucas crianças nas filas. Os demais alunos e alunas iam chegando quando a turma já estava acomodada na sala. As classes ainda estavam posicionadas em formato de U. A professora perguntou à turma se tinham gostado de sentar daquela forma. Uns responderam que sim e outros responderam que não. Compareceram na aula 21 crianças.

A professora escreveu no quadro-branco a data e o cronograma do dia, solicitando aos alunos que copiassem no caderno.

Porto alegre, 28 de abril de 2006.

Hoje é sexta-feira.

* Trabalho avaliativo de histórias matemáticas.

Após a cópia do cronograma, no quadro-branco, a professora pediu aos alunos que guardassem o material. Enquanto isso, ela passava de classe em classe, distribuindo as tampinhas coloridas de garrafas pet. Recomendou aos alunos e às alunas que fizessem seus trabalhos individualmente e não deixassem cair tampinhas e papéis no chão.

A professora entregou a folha mimeografada com o trabalho avaliativo de histórias matemáticas (anexo 8) e a turma continuou conversando agitada.

Embora muitos alunos e muitas alunas tivessem solicitado a ajuda para a leitura das histórias matemáticas, a professora colocou que era um trabalho avaliativo, no qual ela não poderia auxiliá-los e que todos sabiam ler e escrever, então, conseguiriam fazê-lo.

Nesse instante uma aluna comentou que não sabia ler “letra emendada”. Onde estava escrito “meu”, na folha, ela lia “ma”. Quando a aluna foi pedir auxílio individual, a professora disse que ela já sabia ler sim, e que era para dirigir-se à classe para tentar ler. A menina, indignada, voltou para a classe e disse que não ia fazer mais nada.

Enquanto a turma fazia o trabalho, a professora ficou sentada na sua classe, chamando atenção dos alunos. A turma ficou tranquila para realizar essa tarefa. Poucos ficaram se implicando.

Percebi que os alunos repetentes eram os que mais apresentavam dificuldades em realizar as tarefas e se relacionar com os colegas e com a professora. Muitos alunos apresentaram dificuldade na leitura e na interpretação das histórias matemáticas.

Quando a turma começou a ficar agitada novamente, muitos alunos já tinham terminado a atividade, então, a professora entregou outra folha mimeografada, conforme anexo 9, contendo questões referentes ao sentimento dos alunos e das alunas em relação à escola e aos serviços que a escola oferece. Solicitou às crianças que completassem um item da segunda atividade, que ela tinha esquecido de escrever (5 – os funcionários).

Como a turma não se interessou pelas questões, a professora resolveu fazer as perguntas oralmente. Quando ela perguntou o

que eles não gostavam na escola, um aluno, em meio à gritaria dos colegas, respondeu que era professora.

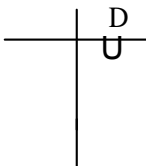
A professora corrigiu o restante das atividades da folha, com a participação de apenas 8 alunos. Os demais ficaram dispersos no meio da agitação e da gritaria.

Após a correção, a professora passou pelas classes dos alunos e das alunas para olhar os cadernos e organizar as classes que estavam bagunçadas. Em seguida ela propôs a cópia de duas histórias matemáticas no quadro-branco:

Copie e resolva com atenção.

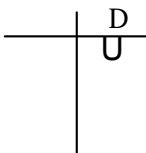
1- Numa escola estudam 34 alunos de manhã e 29 alunos estudam à tarde.

Quantos alunos estudam ao todo na escola?

S.M = 

Resposta =

2- Uma caixa tinha 26 lápis. Foram colocados mais 38. Quantos lápis ficaram ao todo na caixa?

S.M = 

Resposta =

Enquanto os alunos copiavam a atividade do quadro-branco, foi dado o sinal para o intervalo. Logo, os alunos e as alu-

nas levantaram e se organizaram em filas do lado de fora da sala. Como estava uma gritaria, a professora disse que a turma só ia descer para o intervalo, se ficassem em silêncio. Mesmo reclamando, as crianças seguiram a ordem da professora e, mais calmas, desceram para o pátio em filas.

Na volta do intervalo, a turma demorou a se acalmar e voltar a copiar as atividades do quadro-branco. Enquanto as crianças copiavam e repassavam a tarefa proposta, a professora passava de classe em classe para ver os cadernos, sempre chamando atenção dos alunos ou das alunas que não conseguiam se concentrar.

Na correção das histórias matemáticas propostas no quadro-branco, a professora desenhava palitinhos para fazer a contagem das somas com as crianças. Durante a correção, ela questionava a turma sobre quais números indicavam as unidades e quais indicavam as dezenas. Perguntou o que acontecia com o 1 (dezena) do 13, resultado da soma das unidades $4 + 9$, indicadas na operação $34 + 29 =$. As crianças responderam que o 1 “vai pra cima do 3 (dezena)”, fazendo a soma $1 + 3 + 2 = 6$ (dezenas). A professora aceitou a resposta sem maiores questionamentos.

Nesse dia pôde ser observado o caderno de alguns alunos. Pelas observações, foi possível perceber que houve uma tentativa, por parte da estagiária, que desistiu de trabalhar com essa turma, em realizar atividades diferentes, com portadores de textos variados. Folheando os cadernos, vi cópia de poemas, folha fotocopiada com receita de bolo de cenoura, em função da páscoa, e quadradinhos de papel colorido colados pelos alunos, para trabalhar unidades e dezenas.

Também pôde-se ter acesso ao diário de classe da professora. Ela possuía o diário atualizado, com todas as folhas mimeografadas e conteúdos trabalhados em sala de aula. Foram escritos todos os resumos das atividades propostas à turma. A professora

lecionava em duas escolas, ambas na 2ª série. Para dividir as atividades que seriam propostas para as turmas, escrevia primeiro o plano de aula da turma de uma escola e depois o plano de aula para a turma da outra escola.

Após a correção das histórias matemáticas, a professora propôs a cópia do tema de casa.

Temas:

Arme e resolva:

A) $68 + 9 =$

E) $17 + 3 =$

B) $23 + 49 =$

F) $88 + 10 =$

C) $20 + 60 =$

G) $37 + 16 =$

D) $9 + 9 =$

H) $4 + 1 =$

Em seguida, a turma foi dispensada. A professora solicitou que guardassem o material, organizassem a sala e se posicionassem em filas do lado de fora da sala. Descendo até o pátio, as crianças e a professora despedem-se com o “tchau”.

3 REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS OBSERVADOS

REFLEXÕES REFERENTES À CAMPO PROFISSIONAL

Quando se pensa em escola, idealiza-se um lugar onde crianças desenvolvem-se, intelectualmente, emocionalmente e fisicamente, aprendendo a ler, escrever e organizar suas ideias e sentimentos, através do convívio com a comunidade escolar, res-

peitando as diferenças de cada um e tendo a oportunidade de aprender com elas.

Porém, sabe-se que esse lugar nem sempre é valorizado e programado para esses fins, sendo muitas vezes, um lugar de conformação, repressão e frustração. Esses sentimentos são frutos de uma série de equívocos decorrentes da reprodução ideológica passada pela própria instituição. Segundo SILVA (1999, p.111-112), a educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.

De acordo com as concepções de MANNHEIM (1972), a educação pode ser considerada como uma técnica social, destinada à criação de um tipo determinado de cidadão, tendo como objetivo a formação do homem, moldando as gerações e controlando os fatores de formação da sua personalidade, desse modo atendendo à manutenção da sociedade.

Embora o tempo de convívio e observação da escola tenha sido curto, pôde-se perceber alguns aspectos referentes às ações pedagógicas na instituição.

A prática docente observada, na maior parte do tempo, caracterizou a educação como instrução, havendo apenas a transmissão de conceitos, sem uma troca efetiva de conhecimentos e experiências entre os participantes do contexto.

As atividades apresentadas, durante as observações, conforme os relatos, indicavam um aprendizado baseado na absorção de conteúdos através da memorização. Grande parte das atividades realizadas desenvolvia a automatização dos conteúdos, sem maiores reflexões ou relações com o cotidiano dos alunos e das alunas.

Conforme o relato das observações do dia 27/04/2006, na tentativa de gerar certa reflexão por parte da turma, foi proposta pela professora uma atividade em folha mimeografada (anexo 9), contendo questões a respeito de como as crianças viam a escola, o que mais gostavam e o que não gostavam. Porém a turma não colaborou, parecendo não estar acostumada com esse tipo de exercício reflexivo.

Foi possível observar também, analisando essas questões entregue à turma, em folha mimeografada (anexo 9), que não houve a preocupação em saber por que as crianças gostavam de fazer tal coisa. Esse momento, além de exercitar a escrita argumentativa, poderia ser aproveitado para conhecer melhor a individualidade de cada aluno e aluna, identificando o que os cativa para aproveitar nos seus processos de aprendizagem. No entanto, a preocupação foi somente com a argumentação do que não gostavam.

Outro aspecto observado foi a falta de articulação e participação na reunião pedagógica do dia 27/04/2006. Conforme foi relatado, no horário disponibilizado pela escola, para estudos coletivos ou trocas de experiências, poucas eram as professoras envolvidas. Inclusive, a professora regente da turma observada, comentou, com certa frustração, que as professoras não costumam reunir-se para trocar ideias e conversar sobre seus planejamentos. Nesse sentido, é de extrema relevância, que a escola tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate da sua cidadania (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1996, p.35).

Porém, essa responsabilidade e interesse não pode partir apenas da equipe diretiva da escola. É necessário que professores e professoras tenham iniciativa nesse movimento e consciência da importância da sua formação e reflexão sobre suas práticas.

A construção desse espaço coletivo que promova processos de aprendizagens, tanto da ala discente quanto da ala docente, deve ser realizada por todos os segmentos da escola.

Para o sucesso dessas aprendizagens mútuas, também se torna fundamental um maior envolvimento entre professores/as e seus/suas alunos/as. O tipo de relação que se estabelece entre essas partes pode contribuir para o aprendizado de ambas. De acordo com FREIRE (1993, p.27),

o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela se faz percorrer.

Contudo pôde-se perceber que apesar da escola propiciar um momento para reunião e troca de experiências entre os/as professores/as, não articula um plano de integração entre esses profissionais. Em função dessa falta de construção coletiva dentro do âmbito escolar, o trabalho docente observado pareceu seguir desagregado dos demais, sendo organizado individualmente pela professora. Parte das ações pedagógicas observadas foram inadequadas às necessidades dos alunos e das alunas, gerando em muitas situações o desinteresse da turma, pois faltavam propostas mais significativas que colaborassem para um ambiente educativo mais rico e acolhedor.

REFLEXÕES REFERENTES À INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA

Considerando o letramento como um processo contínuo no qual se desenvolvem as “habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, ultrapassando o domínio do sis-

tema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004), entende-se que esse processo se dá de acordo com as necessidades de leitura e escrita de cada sujeito.

Partindo desse conceito, compreende-se que a escola possui papel relevante para o desenvolvimento da prática do letramento, inclusive favorecendo o processo de aprendizagem do educando através de abordagens pertinentes ao seu cotidiano, e dessa forma ampliando seus conhecimentos.

Porém, essa concepção ainda não é entendida e praticada na maioria das escolas. Segundo KLEIMAN (1995, p.20), a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, mostram orientações de letramento muito diferentes.

De acordo com as observações realizadas na turma 22, da 2ª série do Ensino Fundamental, da escola pública já mencionada, o trabalho docente observado possui características, predominantemente, de um modelo autônomo de letramento. Conforme abordagem de KLEIMAN (1995, p.21), esse modelo pressupõe “que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido”, e essa forma de letramento não está vinculada à realidade dos educandos, mas somente aos conteúdos exigidos pelo currículo escolar. A presença desse modelo manifesta-se tanto nas atividades propostas em sala de aula, quanto nas entrevistas¹ realizadas com a professora e com dois alunos.

Através das entrevistas percebe-se que em sala de aula é trabalhado apenas um tipo de texto, o texto informativo, o qual geralmente é utilizado para introduzir ou registrar conteúdos.

Durante as aulas observadas, não foram oportunizados contatos com diferentes portadores de texto como jornais, revistas, livros de história, poemas, rótulos, cartazes, etc. Pelas observações dos cadernos dos alunos e das alunas, os conteúdos gramaticais são trabalhados com frases soltas, sem conexão com um texto ou realidade dos educandos.

Outro aspecto observado foi a falta de recursos visuais na sala de aula. O único material exposto nas paredes da sala, era o alfabeto escrito com letras maiúsculas e minúsculas do tipo cursiva e bastão, sem imagens para identificação de letras iniciais. O cartaz das “regras de comportamento” encontrado em um canto da sala de aula, possivelmente foi confeccionado pela professora com auxílio da turma, porém estava fora do alcance de visão dos educandos, impossibilitando a retomada e a problematização dessas combinações.

Nesse sentido, é relevante salientar a importância da ampliação do ambiente de aprendizagem “na sua dimensão estética e afetiva: salas organizadas, coloridas de pequenos textos de leitura, de coleções de palavras estudadas, de varais com produções escritas e desenhos” (DALLA ZEN, 2004, p.119), compreendendo a validade dessas atividades diversificadas que propiciam a cooperação entre os educandos e auxiliam num cenário de aprendizagem. Essas atividades e a exposição desses materiais construídos pelos próprios alunos e alunas na sala de aula, contribuem para a apropriação desse espaço, transformando a relação de ensino-aprendizagem muito mais interessante e efetiva.

* Entrevistas anexadas neste relatório, conforme anexos 1, 2 e 3.

As crianças, atualmente, vivem num mundo letrado, tendo acesso a diversas informações e portadores de textos de diferentes gêneros. E isso, se usado adequadamente, pode enriquecer o trabalho dentro da sala de aula. Segundo KOCH (2002),

o contato com os textos da vida cotidiana, com anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornal, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc, exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos.

Dessa forma a prática de letramento a qual focaliza oportunizar aos alunos e alunas um maior contato com diferentes portadores de textos, adequados as suas realidades, estabelecendo inferências com os seus conhecimentos prévios, torna o aprendizado muito mais significativo, visto que além de trabalhar os conteúdos escolares, envolve o cotidiano do educando. Assim a escola estaria preparando seus alunos e alunas de forma significativa para o mundo letrado no qual é indispensável, além das habilidades ler e escrever, a capacidade de interpretação e uso dessas habilidades no seu dia-a-dia.

REFLEXÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELA CRIANÇA.

Compreendendo a importância da matemática como parte do processo de aprendizagem, sendo ela uma ciência que necessariamente utiliza-se da lógica das relações, torna-se evidente a relevância da sua prática em sala de aula. Se abordada de modo a formar sujeitos críticos, desenvolvendo a organização do pensamento, exercitando a argumentação, estimulando o raciocínio ágil e coerente, propiciando a interação de ideias com outros sujeitos, torna-se um bom instrumento para a interpretação do mundo em diferentes contextos.

As relações estabelecidas entre a professora e a turma 22, da 2ª série do Ensino Fundamental, da escola pública já mencionada, e entre os próprios alunos e alunas, conforme aparece nos relatos das observações deste trabalho, aparentam ser conturbadas, desfavorecendo o clima de respeito adequado ao processo de aprendizagem. Mesmo que ainda não se tivesse construído um ambiente propício para facilitar essas aprendizagens, em função de várias circunstâncias de falta de respeito, baixa autoestima da turma e falta de diálogo, seria válida a tentativa de explorar atividades que permitissem aos alunos e às alunas agirem com maior autonomia. A prática docente observada não demonstrou afinidade com as concepções estudadas na disciplina de Educação Matemática.

A professora regente da turma observada, na tentativa de realizar um trabalho diferenciado, propôs aos alunos o contato com tampinhas coloridas de garrafas pet, porém apresentou algumas restrições ao delimitar a exploração lúdica desse material, não oportunizando que os alunos fizessem outras inferências lógicas, senão contar. Embora a professora tenha feito uso de um recurso alternativo, o material não foi utilizado de forma a facilitar a construção de estratégias para o desenvolvimento das operações matemáticas propostas em aula. A docente, talvez com o receio de que a agitação da turma aumentasse ou que houvesse uma possível desordem na sala de aula, não permitia maiores interações com o material e entre os próprios alunos e alunas.

O sucesso do uso de qualquer recurso pedagógico depende da abordagem em que ele será inserido e da forma com que o professor ou a professora conduz as relações de contato com o material utilizado pelos alunos e entre eles.

Embora três dias de observação de uma prática docente sejam insuficientes para determinar a dinâmica de trabalho da professora, percebe-se, através das atividades propostas e da obser-

vação dos cadernos dos alunos e das alunas, que a metodologia aplicada na turma para o ensino da matemática baseia-se em folhas mimeografadas, conforme anexos 4, 6 e 7, e cópias do quadro-branco. Além do recurso já mencionado, a professora não costuma trabalhar com outros tipos de materiais.

Os conteúdos foram transmitidos de forma vertical, da professora para os alunos e as alunas. A maioria das atividades foram realizadas individualmente, não sendo permitida a troca efetiva de conhecimento entre os colegas. Pelo que foi observado, não costumam ser trabalhados jogos ou atividades mais dinâmicas em sala de aula, o que possivelmente torna o ensino da matemática limitado à memorização e automatização de procedimentos.

Cabe aqui dizer que para um trabalho docente mais qualificado e a construção de um clima de aprendizado mais interessante para os alunos e as alunas, o jogo pode ser uma boa proposta. Segundo FORTUNA (2003, p.15-16), no jogo, o jogador enfrenta desafios, testa limites, formula hipóteses e soluciona problemas, além de ter de se haver com regras a serem obedecidas e mesmo estabelecidas [...] enquanto joga, o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. Cultiva o senso de responsabilidade individual e coletiva, em situações que requerem cooperação coloca-se na perspectiva do outro.

Essa prática na sala de aula facilita o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Se for proposta de modo que os participantes possam tomar decisões e agir de maneira autônoma sobre os conhecimentos já elaborados e os que estão por ser elaborados, o jogo torna-se uma ótima ferramenta didática. Aqui é importante ressaltar os méritos que a troca de hipóteses e conhecimentos entre os alunos pode proporcionar.

De acordo com as observações, não foram estabelecidas nenhuma forma de relações, por parte da professora, entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o cotidiano dos alunos. Os conteúdos não foram contextualizados com exemplos da vida diária da turma, nem houve a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e das alunas.

Essa postura pôde ser observada, tanto nos materiais entregues pela professora, com operações matemáticas soltas, sem uma contextualização, quanto na aula do dia 26/04/2006, quando a professora percebeu a dificuldade dos alunos e das alunas em realizar as operações de adição e subtração contidas na folha mimeografada (anexo 4), resolvendo exemplificar no quadro-branco uma das operações de adição. Nesse momento os alunos e as alunas ficaram atentos, mas não participaram da explicação. A professora fazia questões em que ela mesma respondia à turma, sem problematizar as atividades propostas.

Com isso nota-se a dificuldade da interação da matemática formal com a matemática informal, relação essa que auxiliaria para a diminuição da distância entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos sistemáticos transmitidos pela instrução escolar. PAIN (1999, p.23) frisa que “uma aprendizagem nunca é completamente nova, porque para transmiti-la necessitamos contar com uma dose de esquemas prévios aos quais o novo possa ser assimilado”. Por isso a importância de estimular as crianças a fazerem inferências relacionadas aos conhecimentos trabalhados, propondo certa aproximação entre suas vivências e a matemática formal.

Quanto aos conteúdos de matemática programados pela escola para a 2ª série, conforme anexo 10, foi perguntado à professora quais eram os objetivos dela em relação a esses conteúdos. Então, espontaneamente, a professora respondeu que o objetivo dela era trabalhar os conteúdos para que os alunos e as alunas

avançassem para a série seguinte. Não houve menção às competências (desenvolvimento de conhecimentos) e às habilidades (prática desses conhecimentos), que os conteúdos e as atividades programadas propiciam.

Levando em consideração os princípios de ensino estabelecidos por KAMII, no seu livro “A criança e o número (1987)”, não foram observadas nenhuma abordagem, por parte da professora, que encorajasse/incentivasse os alunos a pensarem sobre o que estavam fazendo.

A autonomia como finalidade da educação, na qual possibilita aos sujeitos a construção do conhecimento, através do incentivo do “agir de acordo com a sua escolha e convicção, ao invés de agir com docilidade e obediência” (KAMII, 1987, p.48) não foi contemplada em nenhum momento das aulas observadas.

Mesmo sabendo que “as relações são criadas pela criança a partir de seu interior e não lhe são ensinadas por outrem [...] o professor tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento” (KAMII, 1987, p.45). Muitas vezes, com a ânsia de concluir os conteúdos propostos pelo currículo, professores passam despercebidos pelos processos das hipóteses, que a criança percorre para elaborar e chegar na aquisição de um conhecimento mais complexo. E isso acaba gerando angústias tanto para o professor quanto para os alunos.

REFLEXÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A partir dos estudos realizados acerca da Educação em Saúde, pôde-se verificar que os conhecimentos desenvolvidos nessas práticas devem superar conteúdos higienistas. Tais conteúdos, geralmente propostos pelos currículos escolares, muitas vezes não correspondem às reais necessidades do público em questão. Seguindo nesses estudos, compreendeu-se também que Educação

em Saúde abrange conceitos amplos que englobam fatores físicos, psicológicos e sociais, pois saúde, além de estar relacionada ao estado físico do sujeito,

corresponde à forma como o indivíduo ocupa seu espaço no dia-a-dia, como se posiciona a cada instante, como dirige suas relações, como cria vínculos, como cria alternativa adequada para satisfazer seus desejos, como recebe e dá limites, como lida com as frustrações, perdas e sofrimentos (SPODE e CLEZAR, 2006, p.37).

Nesse sentido o espaço escolar tem função relevante nessas construções, visto que é o lugar onde essas relações e esses conhecimentos são convencionados, através do estudo do corpo e da sociedade, do reconhecimento de sentimentos por meio de conflitos e de trocas de vivências. Segundo CECCIM (1998, p.48), espaço da escola é especialmente importante para aprendizagens básicas de saúde. A própria aprendizagem escolar se relaciona com o desenvolvimento da saúde individual, uma vez que se constitui em espaço de aquisição de informação sobre si, sobre o mundo, sobre a convivência social e sobre as relações sociais.

O espaço escolar é construído de acordo com as relações estabelecidas entre todos os participantes desse contexto: pais, mães e responsáveis, professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias. Nessa diversidade, torna-se um ambiente de aprendizagem se nutrido de respeito e diálogo. De acordo com SPODE e CLEZAR (2006, p.41), “nesse contexto, o educador facilita o processo de construção da identidade do educando através de relações centradas na saúde, na ética, no amor, no limite, na alegria e no prazer”.

Acompanhando a relação entre a professora e os alunos e as alunas da turma 22, da 2ª série do Ensino Fundamental, da escola pública observada, durante esses três dias, percebeu-se que

havia uma tentativa, por parte da docente, de aproximação física e afetiva no trato com os alunos e as alunas, porém havia uma grande dificuldade de entrega por parte dos discentes. Talvez isso acontecia em função das trocas constantes de professoras e estagiárias ocorridas até então, e da maneira com que as situações foram sendo construídas com o grupo.

Conforme já foi ilustrado no relato das observações, em muitos momentos a professora tocava os alunos e as alunas nos ombros e na cabeça, elogiando-os e acolhendo-os com um sorriso, mas a turma tomava uma postura arredia e agressiva. Tanto no início, quanto no final das aulas, nem a professora e nem os alunos e as alunas cumprimentavam-se com carinho, através de um beijo, abraço ou aperto de mãos. Muitas vezes as crianças passavam reto pela professora.

Provavelmente, a falta de sintonia entre a professora e seus alunos e alunas gerava conflitos que interferiam no processo de aprendizagem, pois o clima dentro da sala de aula ficava tenso e agitado. O diálogo entre a professora e as crianças, e entre os próprios alunos e alunas, restringia-se a ameaças e agressões verbais.

Outra questão observada, através dos discursos coletados nas entrevistas, conforme anexos 1 e 2, foi de que a movimentação do corpo estaria restrita às aulas de Educação Física. Constatou-se, pela fala da professora, a falta de compreensão de que o corpo está em constante movimento e que se torna difícil manter esse corpo parado e sentado, aproximadamente por quatro horas, afinal “o coração pulsa, o sangue corre nas veias, nosso pensamento se processa em ondas, gera emoções, que se externalizam por meio do tônus muscular, somos ação” (SPODE e CLEZAR, 2006).

Por essa razão é que jogos, brincadeiras e desafios corporais auxiliam nas diversas aprendizagens pertinentes ao espaço escolar. Traba-

lhar dentro da sala de aula com atividades dinâmicas que envolvam a linguagem corporal e o toque entre os alunos e as alunas, é uma boa alternativa para facilitar o processo de construção do próprio corpo, e a aprendizagem através da integração e da troca de vivências. Para isso, deve-se compreender a corporeidade como parte da cognição, deve-se admitir e estimular as múltiplas inteligências, adequar a metodologia para favorecer a integração afetivo-motora, que propicia maior vinculação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a totalidade, assim estará estimulando o amor à vida (SPODE e CLEZAR, 2006, p.41).

Embora o tempo de contato com a escola tenha sido curto, percebeu-se a falta de aproveitamento dos eventos disponíveis na própria escola, para refletir pontos referentes à educação em saúde.

De acordo com as observações realizadas o refeitório, lugar frequentado apenas pelas crianças e pela merendeira, mesmo sendo um espaço da escola, não é explorado como uma extensão da sala de aula no qual poderiam ser feitas reflexões e vivências sobre os conteúdos estudados. Ao contrário, constatou-se que o refeitório é visto como o local onde as crianças saciam a sua fome, se tiverem interesse.

A professora não costuma disponibilizar tempo para os alunos e as alunas merendarem. As crianças lancham durante o intervalo e não são acompanhadas pela professora até o refeitório. A turma dirige-se sozinha ao refeitório ou ao bar, de acordo com os seus hábitos ou necessidades.

No entanto esse momento poderia ser aproveitado para troca de ideias e experiências quanto a hábitos alimentares de cada criança. Através de diálogo e questionamentos poderiam ser repensadas algumas posturas. Inclusive, os alimentos fornecidos pelo bar da escola e pelo refeitório, poderiam ser comparados de acordo com os seus valores nutricionais.

Também poderiam ser propostas reflexões sobre hábitos alimentares acerca das condições de cada um, abordando os conteúdos propostos pelo currículo, conforme listagem anexada nesse relatório (anexo 10), de modo a relacionar com o cotidiano dos alunos e das alunas. Poderiam ser realizadas atividades de pesquisa sobre a pirâmide alimentar, estudo dos tipos e origens de alimentos, benefícios e malefícios que determinados alimentos oferecem, confecção de cartazes para serem expostos na sala de aula e nos corredores da escola, construção de cardápios alternativos de acordo com os horários e condições de cada criança, escrita de um livro de receitas pesquisadas pelos próprios alunos e alunas, trabalho com receitas que aproveitam de maneira integral os hortifrutigranjeiros (utilizando cascas, talos etc.), experimentação de receitas realizadas na escola.

Todas essas atividades propiciam a movimentação e a participação dos alunos e das alunas em todo espaço escolar, ampliando diversos conhecimentos dentro e fora da área da educação em saúde, mas onde a saúde está de maneira transversal.

No mural de entrada da escola, observaram-se cartazes de alerta contra o tabagismo, contra as drogas e sobre a separação e reciclagem do lixo. Esses cartazes foram elaborados pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, porém a sua exposição não tem coerência, na medida em que não há uma política de conscientização dentro da escola.

Conforme já foi mencionado nesse relatório, nos corredores da escola e, inclusive, na sala de aula observada, não encontramos latas de lixo apropriadas com indicadores para resíduos secos ou resíduos orgânicos. Na entrada da escola havia apenas uma lata, bem indicada, para armazenar latinhas de refrigerantes para, possivelmente, serem vendidas pela escola para arrecadar fundos.

Dessa forma, sem o envolvimento de todos os participantes do contexto escolar nessa conscientização, os cartazes não possuem grande validade.

Contudo, confirma-se que a educação em saúde engloba questões do desenvolvimento físico, sócio afetivo e intelectual, considerando esses aspectos como processos que ocorrem de maneira integrada. Desse modo, propostas que envolvam recreação, dança, práticas coletivas de cuidado do ambiente e práticas reflexivas sobre o lugar em que se vive, são atividades de extrema relevância para uma boa educação em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado alcançou seus objetivos quanto ao aprofundamento de conhecimentos e reflexões acerca das relações e eventos existentes no âmbito escolar. Puderam ser exemplificadas várias das teorias abordadas nas aulas das disciplinas envolvidas nesse relatório.

As reflexões realizadas nesse trabalho foram bastante significativas para a minha formação como futura pedagoga e atual professora, levando em consideração a importância da formação permanente para a nossa profissão.

Cabe salientar que seria um equívoco generalizar as conclusões contidas nesse relatório, partindo somente de uma realidade observada em tão pouco tempo.

REFERÊNCIAS

CECCIM, R.B. Saúde e Doença: reflexão para a educação da saúde. In: MEYER,

D.E.E (org). **Saúde e Sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DALLA ZEN, M.I. Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. In: ÀVILA, I.S (org). **Escola e sala de aula – Mitos e ritos: Um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FORTUNA, T.R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v.19, n.75, p.15-19, jul/set. 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

KAMII, C. **A criança e o número**. 6 ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1987.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANNHEIM, Karl. **Liberdade, Poder e Planificação Democrática**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

PAIN, Sara. **Corpo, pensamento e aprendizagem**. GEEMPA, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da escola cidadã**. Porto Alegre, SMED, 1996 (Cadernos Pedagógicos 9).

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPODE, Eni; CLEZAR, Rejane. **Reeducação afetiva: uma proposta para a integração dos educandos com dificuldade de aprendizagem envolvendo a Biodanza**. Porto Alegre: Imagens da Terra Editora, 2006.

Diário de Bordo do Curso de Educação Biocêntrica e o Processo de Reconstrução da minha Identidade Profissional

Maria das Graças Gonçalves da Silva
- psicóloga e educadora biocêntrica

Este relato é a apresentação de uma parte do Diário de Bordo proposto pelo Curso de Formação em Educação Biocêntrica , realizado em Gravatal , Santa Catarina , no período de junho 2011 a junho 2012 , coordenado pela Rosaura Couto . Apresenta parte do meu processo de descoberta e de crescimento pessoal e profissional, dentro do processo dialógico-reflexivo-vivencial que a metodologia nos proporcionou. Saliento algumas reflexões realizadas a partir do trabalho de alguns dos muitos facilitadores e o caminho que trilhei buscando achar a instituição e a forma de aplicação prática , ainda durante o curso. Foi e continua sendo um jeito muito pessoal de compreender vivenciando e vivenciar aprendendo a compartilhar com outras pessoas e outras instituições , dentro do movimento social e principalmente do movimento de mulheres na cidade de Pelotas e região. Utilizar esta metodologia dentro e fora do curso para aprender a aprender , aprender a fazer e aprender a ser tem sido a partir deste curso um processo lindo , enriquecedor e realizador . Facilitar para que gente se sinta mais gente

e principalmente para que as mulheres se sintam cada vez mais empoderadas e capacitadas para buscar serem mais autônomas e protagonistas de suas vidas foi o que este curso me possibilitou .

Este la presentación de una parte del libro de registro propuesto por el Curso de Capacitación sobre Educación celebrado Biocentric en Gravatal, Santa Catarina, desde junio 2011 hasta junio 2012, cordinado por Rosaura Couto. Presenta parte de mi proceso de descubrimiento y crecimiento personal y profesional dentro del proceso dialógico-reflexivo-experiencial que la metodología nos proporcionó. Tomo nota de algunas reflexiones hechas detrabajoajode algunos de los muchos facilitadores y el camino pisó la búsqueda para encontrar la institución y la aplicación práctica fa, incluso durante el curso. Fue y sigue siendo una forma muy personal de entender y vivir la experiencia de aprendizaje para compartir con otras personas y otras instituciones dentro del movimiento social y, especialmente, el movimiento de mujeres en la ciudad de Pelotas y la región. Utilizando esta metodología dentro y fuera del curso para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser haber sido de este curso una hermosa, enriqueciendo y el proceso de cumplimiento. Que sea más fácil para las personas a sentirse más personas y especialmente para las mujeres que se sienten cada vez facultado y capacitado para buscar ser más autónomos y protagonistas de sus vidas es lo que me permitió este curso.

DIÁRIO DE BORDO

O curso de Formação em Educação Biocentrica - Autonomia na Ação e Projetos Sociais e Instituições, despertou em mim o desejo de caminhar por um processo de reconstrução da minha identidade profissional após ter passado pelo processo de recons-

trução da minha identidade como pessoa e como mulher. Participo do movimento biocêntrico desde a década de 90 e nele trilhei um caminho de reconstrução da minha identidade como mulher, através das maratonas de Biodanza e da formação na escola de formação de facilitadores no início do ano 2000.

Hoje tenho consciência de quem eu sou , do que quero e do que acredito.

A descoberta e fortalecimento da minha identidade pessoal feminina me possibilitaram ao mesmo tempo que o encontro com a minha paz interior, também a vontade de agora , caminhar ao encontro da minha realização profissional.

Após ter trabalhado 35 anos em escolas, dez anos em consultório de psicologia e 3 anos em empresas, chegou o tempo da minha aposentadoria na escola. Decidi, então, me aposentar também do consultório e da empresa. Dar um tempo para me possibilitar , em primeiro lugar , o descanso merecido, pois tinha um grande estresse devido à insônia de vários anos. Em segundo lugar, poder me dedicar aos meus filhos , acolher os netos que estavam a chegando e em terceiro lugar , permitir-me o tempo do ócio criativo, poder encontrar o trabalho realmente realizador para mim e para as pessoas com quem trabalhasse e não mais o trabalho obrigatório e necessário para a sobrevivência.

Foi por esse motivo que, o curso de formação em educação biocêntrica tocou o meu coração desde que li sua proposta.

Os objetivos do curso sintetizavam meus anseios : - poder dar novo sentido a minha vida e as minhas ações no mundo;- poder exercitar minha sensibilidade e minha criatividade num processo de geração de vida em movimentos sociais;- aplicar os conceitos e as práticas da Educação Biocêntrica cuidando , respeitando, valorizando e celebrando a vida com responsabilidade, ética, alegria e prazer e, - poder me trabalhar para atuar com inteireza,

competência e afeto, integrando o sentir , o pensar e o fazer, em minha ação pedagógica no mundo.

Minha inscrição no curso ,levada pelo coração e o processo que estou fazendo tem sido muito rico.

Os demais grupos de que fazia parte eram o grupo de estudo de Valores Humanos coordenado pela Cristina e Mariângela, o grupo de estudos de Jung coordenado pela Rose Barros e pela Daniela Meine o meu grupo de Biodanza facilitado pela Celeste Mahfuz e os grupos de mulheres da cooperativa de Economia Solidária e da Casa Espirita Assistencial , estes dois últimos de movimentos sociais e comunitários.

Esses grupos me ajudaram muito no meu processo de individualização e nessa minha busca atual de realização profissional.

Descobrir e participar de estudos , reflexões e vivências em grupos tão profundas, tão enriquecedoras tem sido muito lindo e incentivador.

Conhecer neste processo tantas mulheres guerreiras, lindas, tão sinceras em suas buscas , tão perseverantes, tão dedicadas, tão fortes, me fortalece .

Conhecer homens tão grandes na sua busca por crescimento e inteireza e, ao mesmo tempo, tão frágeis na descoberta da própria sensibilidade, me entusiasma.

Hoje, curada da insônia e tendo a consciência de que aprendi, cresci e amadureci muito, especialmente nos três últimos anos, meu desejo é retribuir à sociedade o quanto recebi.

Sinto-me uma pessoa feliz , em paz , encontrada, equilibrada e meu desejo agora é ajudar outras pessoas a encontrarem o seu caminho.

Meu Diário de Bordo pretende ser o relato desta caminhada

neste novo ciclo de vida e do processo de aprendizado realizado com o curso de Educação Biocêntrica e também dos outros cursos e grupos terapêuticos de que faço parte.

Decidi então, voltar a trabalhar como psicologia clínica ,utilizando o que estou aprendendo com a Teoria de Jung, na qual me encontrei e com psicologia vivencial, que tem tudo a ver com Biodanza.

Decidi também , junto com o grupo de mulheres da Cooperativa iniciar um grupo de Biodanza para as pessoas que participam do Fórum de Economia Solidária e para outras pessoas que façam parte de movimentos sociais. Decidi me dedicar a estas pessoas , com o objetivo de aproveitar o grande poder que a Biodanza tem de alavancar processos e ajudar as pessoas a transcendem limites e dificuldades.

Auxiliar o Centro Espírita que acompanha 150 crianças e adolescentes no horário extra-classe, ajudando a legalizar documentos e inscrição no Conselho da Criança e do Adolescente e na Secretaria da Cidadania, para garantir-lhes maior apoio e para poderem participar de editais e convênios, pois se mantém só com trabalho voluntário . Aproveitar minha experiência como orientadora educacional em escolas para ajudar estas pessoas que tem se dedicado tanto à estes jovens.

Como a formação em Educação Biocêntrica tem me ajudado até agora neste processo?

A dedicação da Rosaura Couto e da Carmen Bez Batti na organização do curso e na foma como coordenam o grupo desde o início, gerando sinergia, afeto e entusiasmo.

A disponibilidade dos monitores Feliciano Flores,Lilian Rocha, Rosaura e Carmen de nos acompanhar nesta construção.

A proposta de estudar, debater assuntos desde o início tão

ricos e tão interessantes com as palestras do Feliciano e da Ana Baiana.

Escolher uma instituição para cada um de nós acompanhar para uma futura intervenção a ser pensada e construída com o grupo e elaborar o trabalho de conclusão com o relato de tudo. Esta proposta e esta forma de estudar me incentiva muito.

Escolhi duas instituições para acompanhar e no decorrer do tempo e da caminhada ver em qual poderei realizar a ação de intervenção.

No grupo de mulheres da Cooperativa de Economia Solidária estarei facilitando aulas de Biodanza na sede do Sindicato da Alimentação e na Casa Assistencial Espírita estarei coordenando o processo de criação de um Ponto de Cultura de Educação Popular.

Minhas vivências :

Sinto-me bastante mobilizada a participar deste processo que se dará ao longo de um ano de intervenção com a assistência dos coordenadores e monitores do curso e da participação o grupo.

Aprendemos com o Princípio Biocêntrico, que o Professor Feliciano tão bem nos transmitiu no início do curso, que a vida deve ser o centro de todas as atividades humanas e que esta abordagem talvez seja a mais apropriada para se pensar a educação em um contexto de totalidade.

Com a evolução da vida, surgiram a consciência e o amor e isto traz em si o poder de impulsionar novas formas de vida evolutiva da espécie humana, conferindo ao homem grande autonomia criativa em relação a qualquer outro ser vivo. Embora a gênese deste acontecimento seja até este momento inacessível a nossa

compreensão, a vivência nos permite através de experiências pessoais, tocar mais de perto o significado e gosto de estar vivo e consciente.

Ana Baiana, fala do que tiraram de nós. O que tínhamos de mais maravilhoso - nossa alma- ficando esta a cargo de doutrinas , dogmas.No entanto, a vivência nos permite resgatar através do sentir que nos permite a visão da totalidade , a experiência de sermos parte desse todo.

Em nossa cultura, o saber técnico fragmenta e separa o saber, gerando especializações nas mais diversas areas de conhecimento . Nele não se reconhece a dimensão pedagógica.

O saber de compartilhar saberes , que cria a teia, entrelaça, gera interdependência , onde toda aprendizagem é afetiva e relacional.

O saber de ensinar, onde aprendemos com Paulo Freire que a escola existe para educar o bárbaro que nos habita. É necessária mas o desafio da Educação Biocêntrica é transcendê-la.

Ensinar é nobre mas precisa da possibilidade da vivência,que permite integração e incorporação do saber , do contrário, se torna mera domesticação.

Outro desafio, é aprendermos a ter compaixão em primeiro lugar com nós mesmos. Minha história me possibilitou ser o que sou até agora , desta forma e, por isto ela é muito importante. Viver é um ato de complexidade e a vida nos convida a nos reinventarmos todo dia. e neste processo de reinvenção ´precisa-se começar pelo auto-perdão.

Rolando Toro, o criador deste princípio e do método Biodanza, dizia que ainda temos muita dificuldade de perdoar, de sermos generosos e amorosos para com nós mesmos e que precisamos resgatar a potência do perdão .

Assim, aprendemos a parar de justificar tanto o que fazemos , pedindo tanta desculpa(tira minha culpa) e passar a legitimar nossa postura e ação através da coerência pessoal .

Ana Baiana nos proporcionou a vivência da teia de barbanete, onde o aprendizado foi: é preciso prestar atenção para onde o fio corre, precisa entrelaçar, integrando a cada um. Todos são fundamentais no mundo que eu quero fazer, todos são complementares.

Aprender a pensar complexo é aprender a lidar com o inesperado, com o novo,onde a teia vai escolhendo novas complementariedades, novas possibilidades. Sempre buscar integrar, acolher, as vezes, atéa brindo mão de mim em favor do coletivo, desconstruindo o ego, é o que nos ensina Edgar Morin.

O bem também pode ser prepotente. Então é preciso acolher a divergência que é salutar, é um outro ponto de vista . O que orienta a minha capacidade de acolher é a qualidade afetiva da ética.

Me ajuda a pensar no meu , que é só um ponto de vista e ajuda o outro a pensar no do outro e que abre a possibilidade de juntos criarmos um terceiro, enriquecido pelo meu e pelo do outro.

A proposta é nunca excluir mas sempre integrar.

Educação, então será afetividade e solidariedade numa es-cuta dialógica.

Carl Gustav Jung,o grande estudioso da psique humana,que tenho o prazer de estudar em meu grupo de estudo com a Rose Barros, diz: “ Conheça todas as teorias,domine todas as técnicas, mas ao tocar a alma humana seja apenas outra alma humana. “

Ana Baiana nos falou muito das cegueiras do conhecimento,

do erro e das ilusões que os nossos sentidos criam, das cegueiras paradigmáticas, dogmas inscritos culturalmente nos indivíduos.

Um paradigma pode elucidar e cegar, revelar e ocultar e tem o poder de normalizar, gerando conformismos e nos fechando para o novo., o inesperado , que brota sem parar. E isto nos convida a rever nossas teorias, nossas idéias, nossos gostos e nos jogarmos na incerteza, que é o desintoxicante do conhecimento complexo.

Buscar a verdade, situando concepções e práticas no contexto e no complexo planetário, buscando o sentido do conhecimento.

No encontro com Ana Luisa Menezes , no terceiro módulo do curso, com o tema A Educação como um ato político - aprendendo a viver, refletimos sobre o desafio da educação biocêntrica que é , sempre procurar promover o vínculo, a conexão com o outro.

A construção do conhecimento , se dá a partir do momento em que estamos implicados nele.

O saber se dá a partir da vivência.

È ontológica porque desenvolve o ser humano e promove a evolução. A epistemologia é baseada no canto, na dança , nas sensações, na vivência. Mas ainda pensamos e fazemos tudo com a visão européia, um olhar analítico racional. E esta percepção dificulta o entendimento do que seja vivência e que o conhecimento possa ser proporcionado por dança, canto e sensações. E que o pensar, ler, refletir e aprender possa se dar, a partir daí.

Aprendi que as dimensões da educação biocêntrica são:

1- Utopia - O sonho de uma vida melhor a partir de uma inconformidade tem uma dimensão política.

Precisamos conhecer nossos direitos, nosso contexto.

Para realizar um trabalho numa empresa, é preciso saber quem são as pessoas, dirigentes, funcionários, o que produzem, qual o impacto social que causam.

Para um trabalho em uma escola, quem são os alunos, os pais, onde moram, de onde vem, quais são suas palavras geradoras.

2- Ètica - Que permite desnaturalizar a miséria, a violência com a nossa intervenção e capacidade amorosa.

3- Estétic - como vemos a beleza? A corporeidade como elemento vital, onde o outro é um ser de beleza, que precisa ser apreciado, com sensibilidade, com inocência, com um olhar transcendente. esta percepção surge do vínculo com o outro.

4- Científica - a ciência se constrói na relação com o povo, que se faz sujeito

E to no processo dialógico. É preciso investigar a realidade e refletir junto com o povo o contexto onde vive.

A dignidade se constrói na palavra que circula e é garantida a todos,

com respeito, que é a vivência que proporciona a identificação.

Todos somos um , mas daí também a singularidade e a descoberta do potencial de cada um.

Um coletivo fraco, sem referencia, se massifica, nao tem singularização.

Um coletivo forte , gera nutrição , aceitação , confirmação.

Estar num lugar onde eu me desintegro ou desintegro o outro, este não é o meu lugar.

O colega Ademir Milo nos enriqueceu com a experiência com os guaranis onde aprendeu que 1+1 é muito + q 2.

É muito difícil entender e trabalhar tendo a vida como centro, porque na nossa sociedade o centro é o dinheiro.

É um aprendizado da ética com a gente mesmo, com o outro , é superar o individualismo.

Na Educação Biocentrica, a proposta é integrar a Biodanza como compreensão política da realidade, ampliando campos e percepções.

É difícil porque temos um jeito ameríndio de ser mas o pensar europeu que se consagra na hora de legitimar o que fazemos. A forma ameríndia fica diluída e isso precisa voltar a ser validado, por exemplo, no processo de troca simbólica, onde o outro é um acontecimento importante. É uma história, tem um símbolo, precisam-se estabelecer trocas.

O aluno guarani só escreve o que tem significado, o que compreende.

A escola guarani nos aponta um caminho de evolução para a escola. E a educação biocentrica contribui fortalecendo vínculos, gerando concretude na vida das pessoas.

“A mudança de mundo precisa que os homens reconheçam a importância do saber do índio.” Marcos Terrena no Fórum Social Mundial.

“Não basta ser sensível sem afeto.” Rolando Toro

Para mudar o mundo é preciso começar despoluindo o ar, a água e a terra e os líderes pararem de tomar decisões sem ouvir seu povo.” Cacaverá

Em nosso grupo de síntese dramatizada refletimos juntos: - Qual é o seu sonho? -Qual o seu medo? para recomeçar a aprender a viver superando o medo de viver.

Capacitar-me para servir a humanidade buscando a superação da desigualdade social em todos os lugares, superando o medo da desqualificação.

Trabalhar pela realização pessoal e viver disso. Superar a insegurança.

Buscar a realização profissional e não deixar que a rigidez da institucionalização tranque isto.

Trabalhar pela transformação social, afetar e ser afetado, com liberdade e autonomia . Superar o medo de perder a autonomia e independência, não se permitir mais a limitação do medo, do julgamento , da crítica e da insegurança frente ao novo e diverso.

Trabalhar pela igualdade, sem discriminação ao diferente.. É preciso transcender, evoluir. É utópico e desafiante por isso , precisamos buscar a conexão céu e terra.

Realizamos a dramatização com a musica “ Tudo que se foi será... e então dizíamos as nossas palavras sínteses:

Viver é ter vontade de viver, transformar, realizar, vivenciar, mudar o mundo numa conexão céu e terra.

Aprendemos com Ruth Cavalcante , educadora cearense, a criadora de Educação Biocêntrica, que a chama de Pedagogia do Encontro, que:

Sensibilizando e dando novo sentido a cada ato, este método fortalece a identidade dos participantes e capacita para ações

geradoras de vida nas famílias, comunidades, escolas, trabalho ou qualquer outro grupo a que pertençam. Seria uma visão educacional voltada para a evolução de nova consciência e suas implicações para uma mudança filosófica e social e conseqüentemente para a evolução para novas formas de se viver e se relacionar. E a busca constante de vinculação vivencial intensa com a vida possibilitaria a formulação do conteúdo teórico. O pensamento pedagógico biocêntrico e a inteligência afetiva possibilitariam a criação desta cultura evolucionária, onde a expressão das emoções e sentimentos, da alegria, do entusiasmo e do prazer seriam permitidos. E o amor comunitário, seria a base da consciência comunitária e da justiça social. Um conhecimento construído no compromisso com a vida que tem na solidariedade a nova dimensão ético-política. Despertando no ser a conexão com a vida, amplia a consciência ecológica. Desenvolvendo a afetividade, reeduca para a vida e mobiliza para que seja assumida de forma saudável, criativa e responsabilmente. Fortalecendo a identidade, permite autonomia para o exercício da cidadania onde a aprendizagem se dá de forma dialógica, reflexiva e vivencial. Possibilita o apropriar-se da tecnologia em benefício da vida, expandindo a consciência moral e ética para a preservação e cuidado da vida. O vínculo seria a dimensão impulsionadora e os laços afetivos seriam a base do desenvolvimento de uma nova liderança , promovida através do envolvimento amoroso consigo mesmo, com o outro e com o meio. A busca da expressão da identidade do participante, na revelação do seu ser, integrado aos outros ao cosmo e a vida, num processo de aprender com o outro fortalecido na consistência afetiva e na formação sólida do tecido das relações, na diversidade e reconhecimento e aceitação da própria singularidade e do outro.

Tendo concluído o curso em 2012 , passei a buscar colocar em prática todo este rico aprendizado e escolhi trabalhos sociais

relevantes para apoiar me integrando á coordenação do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e do GAMP(Grupo Autônomo de Mulheres de Pelotas), grupo com 25 anos de caminhada na defesa da mulher. Na próxima edição, estarei relatando a aplicação neste trabalho e na construção do “Teia Mulher”.

REFERÊNCIAS

LEWIN, Roger: Complejidad: el caos generador de la orden. Editorial Liberaf, Barcelona,1992.

MCGINN,Collin. The Problem of Consciousness. Basil Blackwell,1991.

FLORES, Feliciano. Educação Biocêntrica - aprendizagem visceral e integração afetiva. Ed. Evangraf LTDA, PoA

VECCHIA, Agostinho. Pensamento Pedagógico Biocêntrico. Ed. Universitária UFPEL,Pelotas,2009.

CAVALCANTE, Ruth et al. Educação biocêntrica: um movimento de construção dialógica. Fortaleza, Ed. CDH,2007,4ª. Edição.

ABROMOVAY, Miriam etali. Violência e Vulnerabilidade Social.

JAYSONKIN, Daniel et ali. Adaptado ao espanhol por Jorge Corsi – Aprender a viver sem violência. Ed. Volcano Press.

FERREIRA, Graciela. La Mujer Maltratada, Ed. Sudamerica

ZAGURY, Tania. Limites sem fronteiras. Ed. Record,2001

Revista eletrônica: www.pensamentobiocentrico.com.br

CAVALCANTE,Marcos – Pedagogia do Encontro – educando com Biodanza.Monografia,Fortaleza,1994.

CREMA, Roberto e BRANDÃO,D. – Visão Holística em Psicologia e educação.Summus editorial,1991.

GÓIS, César Wagner – Vivência – Caminho à Identidade.1ª ed.,Fortaleza,Ed. Viver,1995.

MOURÃO, Luana – Escola e Comunidade:uma comunicação biocêntrica,Monografia, Fortaleza,1994.

AMARAL, Maria Nazaré – Dilthey:um conceito de vida e uma pedagogia,São Paulo,Perspectiva,1987.

FREIRE-MAIA ,Newton – Teoria da Evolução: de Darwin à teoria sintética , São Paulo,EDUSP,1987.

GARAUDY,Roger – Dançar a Vida. Rio de Janeiro,Nova Fronteira, 1980.

LIBANEO,Jose Carlos – Pedagogia e Pedagogos,Para que?São Paulo, Cortez,2002

MATURANA,Humberto – Transformacion en la convivencia,Santiago de Chile,Dlomen,1969.

MATURANA,Humberto – Emociones y Lenguaje em Educacion y Política,Santiago,1997.

MATURANA ,Humberto &VARELA,Francisco – A Arvore do Conhecimento.São Paulo:Palas Athena,2001.

MORAES,Maria Cândida – O Paradigma Educacional Emergente.Campinas,Papirus,1997.

PRIGOGINE,Ilya e outros – A Nova Aliança:metamorfose da Ciência.Brasília>Edusp,1991.

ROF CARBALLO,J. – Urdimbre Afectiva y Enfermidad. Barcelona:Labor,1961.

TORO,Rolando – Biodanza.São Paulo, Ed. Olavobrás/EPB,2002.

PRÁTICA DA BIODANÇA AJUDA A ELEVAR A AUTOESTIMA E ALCANÇAR O AUTOCONHECIMENTO

Luis Juan Castagnini

Estimular um sistema de comunicação humana através de movimentos corporais e promover vivências integradoras por meio da música, do canto e de atividades em grupo. Foi com essa proposta que o antropólogo, psicólogo e poeta chileno, Rolando Toro, idealizou a Biodança na década de 1960. Seja na juventude, na adultez ou na velhice, os desafios da vida exigem autoestima e autoconhecimento. E a Biodança trabalha no fortalecimento desses atributos.

No Brasil, existem, hoje, cerca de 370 alunos em 25 escolas de Biodança ligadas à International Biocentric Foundation (IBF). O Rio Grande do Sul apresenta três escolas com aproximadamente 60 alunos em formação. Em Porto Alegre, são 10 grupos regulares, mas a prática também ocorre em outros locais como Viamão, Gravataí e Palmeira das Missões. “Há grupos em instituições de deficientes, empresas, projetos sócio-educativos e até mesmo no Sistema Único de Saúde (SUS)”, diz a Presidente da Associação Gaúcha de Biodança (AGB), Stella Bittencourt.

Stella ainda explica que no estado há 302 facilitadores formados até 2014 que são responsáveis pelo andamento das aulas. “Além do ensinamento local, temos facilitadores didatas que são convidados para vir de países como Itália, França, Espanha e Chile. Também vêm pessoas de outros Estados brasileiros como Santa Catarina, Minas Gerais e Bahia”, relata.

Adiles do Ramo Serpa, 68 anos, é deficiente visual e pratica os movimentos há cerca de um ano e meio no Lar da Amizade, em Porto Alegre. Ela conta que já era um desejo antigo. “A Biodança mudou a minha vida completamente. Sempre tive vontade de participar de uma atividade igual a essa. Hoje, vejo as coisas com mais leveza. Passei a ter coragem e desempenhar as tarefas do dia a dia ficaram mais fáceis”, conta. Para ela, a prática da Biodança teve uma motivação diferente. Com a perda de seu marido, falecido após sofrer de leucemia, foi preciso superação. “Estava em uma situação difícil, havia ficado viúva, e, com a Biodança, renasci para a vida novamente. Sempre fui uma pessoa alegre, mas, ultimamente, não dava mais risadas e estava muito fechada”, recorda.

Maria Helena Mattos iniciou a prática aos 56 anos e diz que percebeu, de imediato, o quanto progrediu nos últimos anos. “Passei a ter segurança e acreditar que sou capaz”, explica. Ela afirma que a Biodança tem o poder de encorajar quem esteja receoso quanto aos seus desafios pessoais. “Depois de 25 anos fora da sala de aula, tive coragem de retornar aos estudos. Entrei para faculdade em uma turma de 87 acadêmicos, onde o mais jovem tinha 30 anos menos que eu”, relata.

Para Estela Espíndola, 49 anos, e Cesar Severo, 47 anos, a Biodança oportunizou um encontro que veio para unir de vez o casal. Eles se conheceram por meio da atividade, em 2002, e ressaltam a importância da prática para a perda da timidez. “Tínhamos como objetivo nos aproximarmos de pessoas no-

vas. Somos pessoas muito afetivas e a dança intensificou essa afetividade”, destacam.

A formação completa em Biodança dura de três a quatro anos e possui 27 módulos mensais, com 16 horas de aula. Os finais de semana são reservados para um regime de imersão. Ao todo, são 432 horas de aula, sem contar a monitoria, oito aulas práticas supervisionadas e a monografia final."

Release elaborado pela Usina de Notícias.

Luis Juan Castagnini

<luis.juan.castagnini@gmail.com>

