



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WILSON NASCIMENTO SANTOS

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E EDUCAÇÃO:
UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE
A ESPONTANEIDADE DA COMUNICAÇÃO CORPORAL
COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Salvador
2003

WILSON NASCIMENTO SANTOS

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E EDUCAÇÃO:
UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE
A ESPONTANEIDADE DA COMUNICAÇÃO CORPORAL
COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.
Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Prática Pedagógica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dinéia Maria Sobral Muniz

Salvador
2003

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

<p>S596 Santos, Wilson Nascimento. Comunicação não verbal e educação: um olhar filosófico sobre a espontaneidade da comunicação corporal como práxis pedagógica / Wilson Nascimento Santos. - Salvador: W. N. Santos, 2003. 116 f.</p> <p>Orientadora: Dinéa Maria Sobral Muniz Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2003.</p> <p>1. Comunicação não verbal. 2. Comunicação corporal. 3. Práxis pedagógica. 4. Filosofia. 5. Linguagem. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>CDD 302.222 370.1</p>
--

TERMO DE APROVAÇÃO

WILSON NASCIMENTO SANTOS

COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E EDUCAÇÃO: UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A ESPONTANEIDADE DA COMUNICAÇÃO CORPORAL COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dante Augusto Galeffi _____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. Nadia Virginia Barbosa Carneiro _____

Doutora em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof^a. Noemi Salgado Soares _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Salvador, de de 2003.

A

Deus, que me sustentou e possibilitou mais esta vitória.

A

Roberta, minha amada, pelo decisivo apoio nesta difícil e complexa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Como foi complicado, árduo e cheio de obstáculos este trilhar. Parecia que cada vez que me aproximava do término, ele se afastava de mim; o inatingível fim, a angústia da perfeição. Foi assim durante vários meses. Porém, neste trilhar do fenômeno humano chamado Wilson (eu!) em interação com outros fenômenos humanos, aprouve o tão esperado término, a conclusão do mestrado. Então, para agradecer, nada melhor que historiar um pouco este processo.

Agradeço, assim, a **Deus**, pelo dom da vida, da sabedoria e seu amor para comigo.

A minha companheira, amiga e amada **Roberta**, presente de Deus em minha vida.

A minha família: **Isaura**, minha mãe, **Florentino**, meu pai, e meus irmãos **Wellington**, **Ubirajara** e **Isaurita**, sempre presentes no enredo do meu ser.

Aos vários professores que passaram por minha existência, desde a infância até aqui, o mestrado. Em especial, àqueles professores que interagiram mais diretamente neste trabalho, a saber:

Prof^a. Dr^a. Dinéia Muniz, mais que uma orientadora, uma incentivadora, que com sua paciência e sabedoria soube me conduzir neste árduo processo.

Prof. Dr. Delmar Schneider, um genuíno filósofo, praticante de diálogos filosóficos no pátio de FFCH, que muito me inspirou na compreensão do que é “amar a sabedoria”.

Prof. Dr. Dante Galeffi, mais que um filósofo, um amigo, sempre pronto e disposto a colaborar, um referencial a ser imitado na academia e na vida.

Prof. Dr. Cipriano Luckesi, com quem tive a honra de ser aluno tanto na graduação quanto no mestrado. Um educador, que, dentre muitas coisas, me mostrou o valor da experiência lúdica na educação.

Prof. Dr. José Crisóstomo, que me auxiliou, e muito, no cuidado acadêmico com os escritos do bacharelado, esses de suma importância na construção do mestrado.

Prof. Dr. José Saja, meu orientador do bacharelado.

Prof. Dr. Edivaldo Boaventura, que muito contribuiu nos trabalhos e conteúdos desenvolvidos em sua disciplina, principalmente ao distribuir os escritos referentes ao seminário sobre o clima socioemocional na sala de aula, de John Withall.

Prof. Dr. Miguel Bordas, que, com suas palavras de incentivo, me auxiliou no principiar deste mestrado.

Prof. Dr. Luiz Felipe Serpa, por suas idéias sobre Educação e a diferença, característica fundamental do ser humano, e sua constante postura acolhedora e estimuladora dos múltiplos olhares sobre o problema do saber educacional.

Profª. Drª. Noemi Soares, pela prontidão em colaborar na banca examinadora, bem como por suas considerações sobre o trabalho.

Enfim, agradeço a todo corpo docente e de funcionários do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

À **profª. Drª. Nadia Carneiro**, que aceitou nosso convite para também participar da banca examinadora.

Aos meus vários colegas discentes, alguns já docentes, que, cada um, à sua medida, colaboraram na formação deste escrito.

À bibliotecária da FACED, **Sônia Vieira**, pela prestimosa e solidária ajuda na “reta final” desta dissertação, contribuindo, incisivamente, para que o estilo acadêmico estivesse plenamente presente neste trabalho.

A **Álvaro Souza**, que, com todo zelo gramatical, revisou o texto, contribuindo para sua melhoria.

A tantos quanto, de alguma maneira, tornaram possível este sonho, meu muito obrigado, e a certeza de que todos vocês fazem parte desta realização.

“A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação.”

Merleau-Ponty, 1996

RESUMO

O presente trabalho teve como meta considerar, enquanto inquietação, a possibilidade de que uma práxis pedagógica venha a existir via comunicação não verbal observada em distintas situações teóricas e práticas. Através da valorização da espontaneidade da comunicação corporal, mostrar sua relevância e atualidade. Numa análise interativa de filósofos como Merleau-Ponty, fenomenólogo, e alguns educadores, pensadores e autores voltados para o problema da linguagem, visa-se fomentar a reflexão sobre o homem como ser que se comunica, que interage socialmente, por suas expressões corporais, com destaque para as questões sobre o corpo, gestos, percepção e linguagem. Isto remete a aspectos de sala de aula; no que tange às relações existentes no grupo constituído pelo professor e alunos, como espaço do pensar-agir; velar-desvelar destes sujeitos em *inter e intra relação*. Em última instância, a intenção foi propiciar uma diferente visão perspectiva para a educação, para a práxis comunicativa no processo ensino-aprendizagem. Pensar a ação pedagógica considerando o que seja, talvez certamente, o ponto capital: o fenômeno homem. Para tanto, primeiramente, explicitou-se, em linhas gerais, o que vem a ser a comunicação não verbal, mais especificamente a corporal com um destaque para as normas atuais em Educação que incentivam os processos interativos não verbais. A seguir, foram apresentadas considerações acerca das estruturas organizacionais desta pesquisa. Logo após, um passeio por vários teóricos que tratam a questão da comunicação, no intuito de caminhar da verbal à não verbal. Em seguida, enfatizou-se a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, centrando na questão do corpo para o processo comunicativo. Isto feito, seguiram-se alguns destaques, dentre uma infinidade de pontos que aqui poderiam ser abordados, na intenção de colocar em evidência a espontaneidade da comunicação corporal em processos interativos, bem como destacar a importância da mesma para a Educação (relações entre alunos e professor - aluno), visando sempre a correlação entre linguagem, educação, reflexão e cognição. Por fim, foram apresentadas algumas considerações finais acerca do trabalho.

Palavras-chave: Comunicação não verbal; Comunicação corporal; Práxis pedagógica; Filosofia; Linguagem.

ABSTRACT

This work aims to consider, as an inquietude, the possibility that a pedagogical praxis come to existence through the non-verbal communication observed in both theoretical and practical distinct situations. Revealing its relevance and actuality by means of the valuation of the corporeal communication spontaneity. In an interactive analysis of philosophers like Merleau-Ponty, phenomenologist, and some educators, thinkers and authors concerned about language problem, this aims to promote the reflection over Man as a being who communicates, who interacts socially, through his corporeal expressions, enhancing the items about body, gestures, perception and language. This directs toward class-room aspects; in what refers to the existing relations in the group consisting of teacher and students, as space of thinking-acting; veiling-unveiling of these subjects under *inter and intra relations*. At the final point, the intention was to provide a different and prospective vision for the education, for the communicative praxis in the teaching-learning process. Thinking over the pedagogical action considering what it is, perhaps certainly, the capital point: the phenomenon man. With this objective, first of all, we explained in general lines, what it comes to be the non-verbal communication, more specifically the corporeal one with emphasis to the current norms on Education that stimulate the non-verbal interactive processes. Soon after, considerations concerning the organizational structures of this research were presented. Soon after, a walk through the many theoreticians who deal with communication was taken, in order to move from the verbal to the non-verbal one. After that, Merleau-Ponty's perception phenomenology was deeply approached, centering on the use of the body to the communicative process. Next, some items were pointed out, amongst an infinity of items that could be approached, with the intention of evidencing the spontaneity of the corporeal communication in interactive processes, as well as, to distinguish its importance for Education (student-student and teacher-student relations), always aiming the correlation among language, education, reflection and cognition. Finally, some ending considerations concerning the work were made.

Key-words: non-verbal communication; corporeal communication; pedagogical praxis; philosophy; language.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PERSPECTIVAS <i>LEGAIS</i>	17
2	MEMÓRIAS DE UM PESQUISADOR	19
2.1	HIPÓTESES	19
2.2	OBJETIVOS	20
2.3	POSSIBILIDADE METODOLÓGICA	21
2.4	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	22
3	PENSAR A COMUNICAÇÃO	24
3.1	CORPO, PERCEÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY	32
3.1.1	O corpo, a expressão e a palavra	38
4	OLHARES: REFLEXÕES E PRÁTICAS	43
4.1	A VIDA EMOCIONAL DOS ANIMAIS	43
4.1.1	O problema do antropomorfismo	44
4.1.2	A complexa vida emocional dos animais	47
4.1.3	Sentimentos e comunicação não verbal	51
4.2	FILOSOFIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: SOBRE O PENSAMENTO DE CARL ROGERS	54
4.3	A VIDA SOCIOEMOCIONAL EM SALA DE AULA	65
4.3.1	Educação aberta e comunicação em sala de aula (Edivaldo M. Boaventura) ..	65
4.3.2	Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall)	67
4.3.2.1	Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall - Maceió) .	67

4.3.2.2	Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall - Aracaju)	69
4.3.2.3	Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall - Salvador)	70
4.4	PEDAGOGIA DO DESEJO DE LER	72
4.5	SUMMERHILL: UMA EXPERIÊNCIA	77
4.5.1	Neill: o “mestre-aluno”	77
4.5.2	A Escola Summerhill	79
4.5.3	Summerhill: uma proposta de vida	81
4.6	O VALOR DO DIÁLOGO INTEGRAL	82
4.6.1	Como viver neste mundo: escutar e aprender (Krishnamurti)	84
4.6.2	Sobre a comunicação e sobre o diálogo. (David Bohm)	87
4.6.3	O diálogo: uma proposta (David Bohm, Donald Factor e Peter Garret)	98
4.6.4	O diálogo como atitude existencial indispensável à saúde da humanidade (Noemi Salgado Soares)	103
4.6.5	O diálogo e suas implicações no campo educacional	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

Tratar a questão da comunicação corporal supõe trabalhar com o indescritível, o indefinível, ou até, o que não pode ser dito. Ora, parece que, para muitos, esta corresponderia à resposta mais comum. Mas, não seria prudente simplesmente evitar tal problemática. Observar a veracidade e atualidade que a comunicação corporal significa é um fato que deve ser lembrado. A todo instante as pessoas se comunicam de forma não verbal, pelas expressões do corpo.

Nas interrelações humanas, a comunicação corporal está em constante evidência. A cada fala, a cada instante de contato ou aproximação no campo perceptivo de qualquer indivíduo, as reações e relações manifestam-se como que em separado do próprio controle racional. A antipatia por alguém, na presença deste, e, em primeiro momento, antes que a mente racionalize uma forma de “esconder” tal sentimento, é expressa com todo ímpeto pelo corpo que grita em gestos: “Detesto fulano!”. Do mesmo modo, o sentimento oposto, ou seja, a simpatia, é também apresentado sem reservas, antes do controle racional.

Pensar-se-ia, então, que, após a razão reassumir o controle do corpo, os sentimentos cessariam de mostrar-se, de expor-se; parece que isso não ocorre. Quase sempre a razão deixa brechas das quais os sentimentos se aproveitam e novamente se apresentam, se exteriorizam, provando que, por mais que o homem seja racional, lógico ou matemático, os

sentimentos, em menor ou maior grau, estarão presentes e prontos para atuarem, sem a preocupação de valorização da própria pessoa, mas em poder mostrá-la como ela é, sem “máscaras” conceituais ou sociológicas. Entretanto, a análise desta forma de comunicação tem sido relegada a segundo plano, em decorrência do processo de racionalização do homem, que tenta excluir os aspectos emocionais, a fala corporal, e tudo que seja difícil de “esquematizar”, priorizando o discurso lógico e universal.

O pensar sobre a linguagem¹ remete ao pensar sobre a própria existência do homem em sociedade, é discutir sobre as interrelações humanas. Por estar sempre presente na vida humana, o problema da linguagem mereceu a atenção de vários pensadores, uma parte dos quais, a partir da era moderna, tentou elaborar uma linguagem universal, uma teoria da linguagem, clara e precisa. Desses, um dos maiores representantes, Ludwig Wittgenstein, reconheceu em seu trabalho, no entanto, a existência de conteúdos que escapam da estrutura de linguagem, cuja teoria foi por ele estabelecida, como as emoções e os sentimentos, observando Wittgenstein a dificuldade de se expressar os mesmos. Já Merleau-Ponty reconheceu e estabeleceu teoricamente uma relação entre linguagem e corpo no seu livro *A Fenomenologia da Percepção*, destacando que a comunicação plena necessita da expressão do corpo. Afirmo que é pelo corpo que se torna possível a compreensão das coisas e do outro.

É exatamente na ótica do contato direto entre pessoas que o desenvolvimento deste trabalho norteia-se. O tema desta dissertação envolve o estudo que considera a possibilidade de uma práxis pedagógica da comunicação não verbal, mais especificamente, da corporal. Na interação entre indivíduos, no tempo finito das ações e reações, na tentativa de estar sensível à vida própria e à que nos cerca, observar tal possibilidade. Pensar este tipo de comunicação é perceber o homem na sua fragilidade de contato e na necessidade do outro, na

¹ Referimo-nos, aqui, à linguagem no seu sentido mais geral (verbal, não verbal, das artes, matemática, etc.) e não especificamente à lingüística ou à corpórea; esta sim, será esclarecida no item 3.

tentativa constante de compartilhar seu cotidiano, aspirações, sentimentos, pensamentos, de obter e doar atenção, de viver.

Mas o que vem a ser então a **espontaneidade da comunicação corporal**, tema-objeto desta dissertação? Para melhor compreensão, torna-se mister a sua delimitação, para que as palavras não sejam tomadas simultaneamente em suas múltiplas significações, o que pode causar graves falhas na interpretação deste escrito. Após nossa alusão inicial e geral sobre a linguagem, já realizada, analisemos os termos essenciais que compõem a formulação do tema, devido às nuances que cada um propicia, para melhor definição e compreensão do título deste trabalho.

A espontaneidade refere-se, aqui, à atitude interna e imediata, conforme explicitada na *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*: “A espontaneidade exprime, antes de mais, a qualidade ou caráter do agente que opera por sua própria iniciativa, e não como resposta directa a uma incitação vinda de fora” (LOGOS, 1990, v. 2, p. 252). Já a consciência espontânea ou direta não é submetida ao controle racional, ou seja, à intervenção mediadora da reflexão: “Consiste na simples advertência ou percepção imediata da realidade presente aos nossos actos; a atenção dirige-se aos objectos, ao que é visto, sentido ou querido, etc., deixando-se como que absorver por eles” (LOGOS, 1989, v. 1, p. 1130). Em oposição à consciência indireta ou reflexiva assim definida:

[...] caracteriza-se pela incidência de reflexão sobre os próprios actos internos, como conhecer, sentir, querer, etc.. Dirigida a atenção para os próprios actos internos, estes adquirem um novo ser (intencional) enquanto representados ou tematizados pelo pensamento (LOGOS, 1989, v. 1, p. 1130).

A partir da consciência espontânea, a comunicação corporal se expressa. O corpo é o veículo de comunicação com o outro; sendo isto feito, acrescenta-se, em igualdade de condições, onde o diálogo deve procurar a plena reciprocidade. Esta forma de análise do

corpo é utilizada por Merleau-Ponty, ao escrever sua comunicação intitulada *Sobre a Fenomenologia da Linguagem*:

[...] na experiência de outrem, mais claramente (mas não de outro modo) do que na da palavra e do mundo percebido, inevitavelmente apreendo meu corpo como uma espontaneidade que me ensina o que eu não poderia saber a não ser por ela (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 137).

Pelo corpo se atinge a origem pré-reflexiva do homem, referencial de sua subjetividade e objetividade, anterior à distinção sujeito x objeto do pensamento cartesiano. Eis o eixo de análise aqui considerado para a espontaneidade da comunicação corporal.

Conforme o exposto anteriormente, fica mais compreensível o porquê da comunicação corporal ser considerada uma comunicação autêntica. A autenticidade, aqui, significa expressar sem rodeios, sem “disfarces”. É reconhecer que a linguagem por meio do corpo, enquanto espontânea, remete à relação direta entre sentidos, sentimentos e comunicação. A autenticidade refere-se à expressão e percepção imediata dos sentimentos.

Um dos grandes mestres da literatura brasileira, Machado de Assis, ao publicar seu livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, considerando as memórias de um falecido, escritas pelo próprio falecido, coloca a seguinte dedicatória: “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas” (ASSIS, 1988, p. 3). Neste livro, Machado de Assis apresenta, através do personagem, as dificuldades da comunicação que costumam perturbar e afetar todo o comportamento humano. Sua intenção, do ponto de vista literário, é, desde a dedicatória atribuída ao personagem, acima referida, escrever como poderia se dar a linguagem verbal de um morto, de alguém que não mais estivesse submetido aos controles sociais que o inibiram de expressar o que realmente desejava, pensava ou sentia. O indivíduo só se sentindo, então, à vontade para expressar de forma sincera o que realmente queria, após a morte. Não seria este um retrato da nossa sociedade, cercada de formalismos e padrões comportamentais que vivem a podar e

moldar o caráter humano? Embora esta situação faça parte do processo educativo da sociedade, o destaque que Machado de Assis acentua diz respeito a um dos problemas do formalismo da linguagem convencional. Talvez a expressão corporal, como via de comunicação não verbal, de linguagem livre e espontânea, embora, em certa medida, tolhida pela sociedade, possa ser, em vista do seu caráter de autenticidade, um caminho mais transparente para a comunicação humana e, conseqüentemente, para uma práxis pedagógica.

Machado de Assis escreveu o que se observa, na atualidade, como “realidade do cotidiano social”: o homem preocupado em desvendar o futuro, conhecer o passado, porém, morrendo aos poucos no presente, enclausurado dentro de si. As pessoas, a cada dia, isolam-se mais do outro, do seu semelhante, em seu caráter afetivo, “automatizando”, mecanizando as relações interpessoais. Esta situação conduz à reflexão da condição humana e dos processos comunicativos. A espontaneidade da comunicação corporal, neste contexto, apresenta-se como uma alternativa de mudança deste quadro, ao basear-se numa atitude direta e presente, manifestada de forma prática, sensivelmente observável e autenticamente transmissível a todo momento no diálogo do corpo, na fala corporal. Isto pode ser uma via, uma alternativa, que venha permitir ao homem, como ser social, no compartilhar a vida, a perspectiva de harmonia consigo mesmo e com o outro, de forma racional e sensível.

Eis a questão que se apresenta aqui e é trabalhada: Olhares, reflexões, práticas que consideram tal processo comunicativo na práxis pedagógica atual. Enfatizar o valor e relevância da relação comunicação não verbal e educação. Para tanto são apresentadas questões teórico-filosóficas que encaminham à valorização e consideração da espontaneidade da comunicação corporal, principalmente nos capítulos 2 e 3. Em seguida, alguns momentos, dentre tantos possíveis de observação, que fornecem, e até evidenciam, elementos necessários a uma reflexão e prática da comunicação não verbal (especificamente a corporal) associada ao processo educacional.

Percebe-se, pelo exposto acima, o trilhar deste trabalho, não como promotor de soluções e fórmulas para uma nova Educação via comunicação não verbal. Trata-se, tão somente, de um instrumento de apresentação, inquietação, provocação, de possibilidades comunicativas que já se apresentam no espaço sala de aula, na práxis pedagógica e que, todavia, devido à excessiva valorização do racionalismo objetivo cartesiano, encontram-se um tanto escondidas e desvalorizadas neste contexto.

1.1 PERSPECTIVAS LEGAIS

Em se considerando um trabalho que visa, em boa medida, promover a comunicação não verbal no processo educativo, cabe, aqui, citar alguns pontos que mostram ser este um tema de interesse tal que até na legislação já aparece, evidenciando, assim, sua importância para a Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na Resolução da Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação, nº 3, de 26 de junho de 1998, faz fortes alusões às questões voltadas para a experiência espontânea, o cotidiano, a afetividade, os sentimentos, a criatividade, enfim, ao aluno como sujeito que pensa e sente, que se comunica não só com a razão, mas também com o "coração", com os sentidos, que possui sensibilidade. Para comprovar esta característica de valorização do sensível, do não verbal, bem presente nesta resolução, são destacados alguns artigos a seguir:

I- a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e

fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável (Art. 3º, inciso I).

[...]

IV- reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno (Art. 5º, inciso IV).

[...]

IV- a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas, a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado (Art. 8º, inciso IV).

[...]

III- a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão (Art. 9º, inciso III).

[...]

III- Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros (Art. 10º, inciso III, alínea a).

Esta resolução acrescenta, sem dúvida, um novo rumo perspectivo no processo educacional, na valorização da sensibilidade. Logo, tornam-se de grande valia, pelo exposto, contribuições na área da comunicação não verbal, no desenvolvimento de processos educativos. Assim sendo, a problemática de “um olhar filosófico sobre a espontaneidade da comunicação corporal como práxis pedagógica”, foco de estudo desta dissertação, adquire, além dos referenciais existenciais e vivenciais/sociais humanos, o *status* de legalidade educacional instituída.

2 MEMÓRIAS DE UM PESQUISADOR

Parece ser interessante um pouco de informações sobre o percurso metodológico que possibilitou este resultado dissertativo, no intuito de apresentar tal caminho, ao mesmo tempo que contemplar os apreciadores de processos de construções pensamentais.

2.1 HIPÓTESES

Neste ponto, foram admitidas duas hipóteses capitais como referenciais norteadores do processo construtivo deste trabalho. Pode-se considerar que, em se compreendendo a importância de uma abordagem em comunicação não verbal e Educação:

1. Se for admitido, universalmente, que o homem *pensa e sente*, então esta é uma boa oportunidade para se trabalhar, no sentido de “lançar uma luz ao lado obscuro da lua”; o mundo dos sentidos, no processo educativo, como provável fator de desenvolvimento humano. Utilizando do pensamento de Galeffi²: “O ser-sendo”; o ser que está no mundo

² Prof^o. Dr. Dante Augusto Galeffi é docente da Faculdade de Educação da UFBA. Para aprofundamento acerca da questão do “ser-sendo” consultar: GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da Filosofia**: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

(fenômeno) e que é a partir desta condição que se envolve e desenvolve; vive o jogo do velar/desvelar do seu ser.

2. Se o reconhecimento do corpo, enquanto desvelador de sentimentos e da intra/interrelação comunicativa não verbal, via diálogos corporais, for percebido e, ainda, valorizado na práxis pedagógica, poder-se-á então ser desenvolvido melhor o processo de interação em sala de aula.

Aceitas e desenvolvidas as hipóteses acima destacadas, pôde-se construir uma estrutura dissertativa que valoriza o mundo dos sentidos do ser humano e o corpo, como seu desvelador. Sendo o homem um ser que sente e, a partir desta constatação elementar e, ao mesmo tempo, crucial, se comunica, tanto de forma verbal quanto não verbal, e que precisa, também, da consideração desta condição no processo educativo.

2.2 OBJETIVOS

Foram traçados os seguintes ditames objetivos na elaboração desta pesquisa, no intuito de mapear e delimitar seu corpo constitutivo, sem perda da problemática.

Geral: Pesquisar e apresentar aspectos que revelam a importância de considerar a comunicação não verbal, mais especificamente a corporal, mostrando sua relevância enquanto possibilidade de contribuição para a práxis pedagógica.

Específicos:

1. Mostrar a importância da comunicação não verbal via referenciais teóricos.

2. Caracterizar a comunicação corporal e seu valor no processo dialógico.
3. Valorizar a comunicação não verbal presente no espaço educacional.
4. Apresentar a qualidade do pleno ouvir (verbal e não verbal) como de suma importância para a práxis pedagógica.
5. Identificar e refletir sobre as ligações entre a espontaneidade da comunicação corporal e as expressões de sentimentos na interação do grupo, durante o processo ensino-aprendizagem.

A partir destes objetivos o trabalho ganhou conteúdo e pode ser maturado, resultando na presente dissertação. É claro que muitas outras vias poderiam ser percorridas, mas a opção de construção presente apresenta os elementos pertinentes, sendo, sempre, outros olhares possíveis.

2.3 POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Considerando como ponto de inspiração a Fenomenologia, a metodologia desenvolvida para este trabalho foi pautada na consideração do fenômeno humano. Observados alguns elementos que permitiram apresentar e/ou refletir sobre comunicação não verbal e educação. O método foi estar sensível ao outro e ao mundo, pois estar em sala de aula é estar em contexto sociocultural, de múltiplas facetas, onde perceber o indivíduo e o individual torna-se tão importante quanto trabalhar conteúdos, saber.

Para desenvolver esta *possibilidade metodológica*, tornou-se prioritária a efetiva valorização do sujeito, do fenômeno homem, do humano. Tal possibilidade deu-se, aqui, em três vertentes:

1. Pesquisa: Referenciais teóricos que promoveram / discutiram acerca deste tema.
2. Experiências: A atenção às possibilidades de valorização do sujeito, através do exercício interativo eu-outro-grupo, no ouvir; ver e sentir, desenvolvidas e relatadas por alguns estudiosos, refletindo sobre as mesmas frente à possibilidade de diálogos não verbais, mais especificamente corporais, e práxis pedagógica.
3. Dissertação final: A partir das etapas acima, foi possível refletir e apresentar observações sobre os estudos nesta pesquisa desenvolvidos, em relação à temática. Cabe ressaltar que não se tratou de produzir uma gramática, mas propiciar diferentes olhares sobre a linguagem, na consideração e valorização da comunicação não verbal. Enfatizar, assim, sua importância; uma abordagem mais integral do ser homem: corpo e alma, na práxis pedagógica; no processo sempre contínuo de educação humana.

Cabe, ainda, reafirmar que, conforme já escrito anteriormente, e partindo da própria condição fenomênica, tratou-se de uma simples, embora árdua, apresentação de uma situação que deveria ser melhor considerada: a comunicação não verbal, mais especificamente a corporal como integrante da Educação; da práxis pedagógica.

2.4 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Este parece ser o item de maior pressão. Lembra os antigos regimes industriais. Só que desta feita é a própria mente do pesquisador que o cobra, o pressiona, exigindo prazos cada vez mais precisos frente a um olhar cada vez mais aguçado dos escritos (seria a eterna busca da perfeição...).

Deste conflito interno, além, é claro, dos próprios prazos da Instituição, resultou um cronograma de atividades que apresentou, em resumo, dois aspectos: Primeiro, a verificação teórica deste tema; segundo, a verificação e, principalmente, interação e interrelação à práxis pedagógica.

O período aproximado, entre créditos de disciplinas, pesquisa, projeto, dissertação e defesa, chegou a cinco semestres. Não parece interessante, todavia, detalhar aqui, cada momento. Porém, não é possível deixar de refletir sobre o tempo, possível criação humana. Àqueles que não se agradam de devaneios, mesmo brevíssimos, em meio ao trabalho, por favor desconsiderem o parágrafo a seguir; aos demais e aos curiosos, adiante.

O tempo, graças ao relógio, seu filho preciso e implacável, modificou a história da sociedade moderna. Dentre as mudanças, são desenvolvidos os computadores. Estes têm alcançado condições de processamento cada vez mais velozes. O homem, talvez por inveja, tem tentado acompanhá-los. Processadores (286; 386; 486, Pentium...) x Mente humana. Há uma semelhança: os computadores “travam”, o homem “congela”. Ainda bem que existem alternativas, na maioria dos casos, para a volta ao pleno “funcionamento”... Talvez um mero delírio, mas, com certeza, os mestres, dentre inúmeras outras categorias, já constataram esta “realidade”.

3 PENSAR A COMUNICAÇÃO

Pensar a comunicação é também pensar a forma, o signo, a ferramenta que propiciará o diálogo. É pensar a linguagem. Essa linguagem, reconhecida como intermediária entre o sujeito e o objeto, apresenta-se, segundo a *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, “[...] como universo de signos que permitem aos homens comunicar entre si referindo-se aos entes ou seres do mundo” (LOGOS, 1991, v. 3, p. 399). Tal definição, claro, não atinge a amplitude deste termo, que já em si, corresponde a um problema filosófico. Apresentar, aqui, por conseguinte, alguns olhares, faz-se importante para contraposição posterior à visão merleau-pontyana sobre este assunto. A seguir, serão topificadas algumas abordagens sobre a linguagem, e o processo comunicativo, numa ordenação com destaque para a consideração do corpo, enquanto elemento chave para a espontaneidade comunicativa.

Ludwig Wittgenstein, conforme leitura de David Pears, entende que “[...] uma linguagem aplicável a sensações e destituída de liames de ensino seria intransmissível, surgindo, então, o problema de saber se corresponderia, efetivamente, a uma linguagem.” (PEARS, 1989, p. 152). É a impossibilidade da linguagem privada, individual, que, conseqüentemente, não pode ser transmitida. Ela possuiria características peculiares a cada pessoa, cuja variedade de interpretação e exposição seria tamanha que nem o instrutor da linguagem, nem o aluno, poderiam assimilar em sua totalidade, o que evidentemente

inviabilizaria a linguagem. Sem contar que o próprio aluno poderia reavaliar seu quadro de sensações, acrescentando novas que talvez até não as pudesse comunicar. Nesse caso, uma palavra poderia ter significado individual, próprio, fora o seu significado público.

Wittgenstein, citado por David Pears, procura mostrar a idéia de uma linguagem geral, constituída de proposições lógicas, formais, onde “[...] uma pessoa que compreende o significado das palavras que utiliza não pode estar enganada em suas reações verbais diante das próprias sensações.” (PEARS, 1989, p. 165). Na estrutura lógica do discurso, portanto, a transmissão deve ser feita de tal forma que o dito tenha significado comum, público. As sensações seriam traduzidas em palavras.

Esse seria o primeiro momento da filosofia de Wittgenstein, como proposta de estudo da linguagem, onde, em seu livro, *Tractatus Logico-Philosophicus*, analisa as sentenças proposicionais como figuras da realidade, de tal forma que “[...] haveria um paralelismo completo entre o mundo dos fatos reais e as estruturas de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1984, p. XI). O “segundo Wittgenstein”, caracterizado principalmente no livro *Investigações Filosóficas*, no entanto, já admite que a linguagem não pode ser apreendida unicamente em estrutura lógica, formal: “Diferentemente da tese exposta no *Tractatus Logico-Philosophicus*, Wittgenstein afirma nas *Investigações Filosóficas*, que uma proposição não traz em si o todo da linguagem” (WITTGENSTEIN, 1984, p. XV). Essa nova perspectiva, mais que uma “filosofia lingüística”, permite a observação de limites à linguagem verbal, já agora numa ótica com destaque, inclusive, ao que se refere à expressão das sensações humanas.³

O filósofo Michel Foucault, por sua vez, procurou, em suas pesquisas, observar a questão dos discursos do poder, e de suas implicações sociais, mostrando como os membros

³ Para maior compreensão do pensamento filosófico de Wittgenstein, principalmente em seu segundo momento, consultar: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Título original: *Philosophische untersuchungen*. Consultoria sobre vida e obra de Wittgenstein por Armando Mora D’Oliveira (Coleção Os Pensadores).

de uma sociedade são formados como pessoas “úteis e dóceis”, produzindo o máximo economicamente e o mínimo politicamente. É por meio do que denomina poder disciplinar que isso acontece:

É uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...] (FOUCAULT, 1993, p. XVII).

O corpo age conforme controles prévios de disciplina, para manter a sociedade vigente (no caso específico, a capitalista industrial). Segundo ele, todos os atos do corpo são controlados e, no apresentar-se do poder, através deste controle, surge a reação do indivíduo e do seu corpo, numa batalha constante, onde normalmente o poder leva nítida vantagem. “[...] [O] poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo [...] Na realidade, a impressão de que o poder vacila é falsa, porque ele pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares [...] e a batalha continua” (FOUCAULT, 1993, p. 146). Esta visão das atitudes corporais já aponta, mesmo na forma manipulada pelo poder disciplinar, para a utilização do corpo como veículo de comunicação, e sua conseqüente significação no vasto mundo da linguagem. Não significa, no entanto, a espontaneidade da comunicação corporal, mas apenas o uso ideológico do corpo social, das pessoas, pelo poder.

Pierre Francastel, outro pensador preocupado com a questão da linguagem, em seu livro intitulado *Realidade Figurativa*, critica todos que consideram a linguagem verbal como única forma de expressão, de efetuar comunicabilidade. Mostra que a matemática, artes, sociologia, história, e outras, são complementares ao processo comunicativo, possuindo, cada uma, características singulares de expressão da humanidade, do homem em sociedade, ou melhor: formas específicas de signos ou sinais para comunicação.

Esses sinais comunicativos podem ser utilizados como forma de controle, de poder. Na Idade Média, a arte foi um grande veículo de controle da sociedade, através dos

painéis das catedrais, das peças teatrais, das múltiplas manifestações artísticas e populares, pois a população daquele período praticamente não possuía conhecimento da língua escrita. Neste contexto, a comunicação não estritamente verbal foi altamente explorada, no caso, uma comunicação visual e figurativa, e mesmo corpórea. Observar o comportamento do corpo em comunicação e reproduzi-lo, de tal maneira a induzir os espectadores a atitudes favoráveis ao poder, era a função dos artistas. Francastel assinala ainda que “[...] a linguagem figurativa tem um papel incalculável na manifestação das mentalidades coletivas” (FRANCASTEL, 1973, p. 29).

Este pensador, não só acredita, mas enfatiza o retorno da comunicação visual. Pelo controle visual, o processo comunicativo pode ser manipulado de tal maneira a suplantar até mesmo a linguagem escrita. Diz Francastel:

De minha parte, estou propenso a acreditar que nos encaminhamos para um tempo em que o signo figurado e as técnicas artísticas suplantarão o signo escrito. Cinema, cartaz, publicidade, pintura e arquitetura, de todos os pontos são feitos apelos aos homens pelos olhos, pelos signos abreviados que exigem rápida interpretação (FRANCASTEL, 1973, p. 35).

Francastel abrange a questão do corpo no nível da comunicação, dando-lhe grande autonomia de expressão através da arte. A linguagem representada nas artes afeta as pessoas de tal maneira que interfere em todo seu proceder. Este fato implica na possibilidade, e mesmo realidade, da comunicação corporal como fator amplamente compreensível em uma sociedade, mesmo sem a existência de uma “escola de comunicação corporal oficial”. É nas interrelações humanas que ocorre o aprendizado da linguagem corporal.

Já Roger Garaudy realiza uma abordagem de arte corporal (com destaque para a dança) como modo de viver, em oposição à construção de vida objetivada pela sociedade. Seria loucura ou sabedoria? Assim ele comenta: “Dança não é apenas uma arte, mas um modo de viver” (GARAUDY, 1973, p. 13). A dança transcende, para Garaudy, a linguagem verbal.

Ele cita, também, situações de expressões emotivas; de sentimentos, onde a pura comunicação verbal, numa tentativa de compreensão e conceituação, não consegue esclarecer:

A angústia da morte, o desejo, o amor, a fé que faz tanto o crente como o militante revolucionário enfrentarem o sacrifício com alegria, a emoção diante da beleza de um lugar ou de um ser humano permanecem irredutíveis ao conceito (GARAUDY, 1973, p. 22).

Garaudy procura mostrar a dança como expressão das relações humanas com o meio social e a natureza, onde se destacam os gestos espontâneos do corpo. “Os gestos emocionais, os mais importantes para o bailarino, são os gerados espontaneamente por nossos diversos sentimentos” (GARAUDY, 1973, p. 123).

Ainda na linha da constatação de uma linguagem não verbal, valorativa do corpo como forma de expressá-la, e a título de exemplo da captação da comunicação corporal espontânea em produções artísticas, podemos citar a elaboração de certos desenhos animados. Quem não parou para assistir um desenho animado e não se deixou envolver pelas histórias e seus personagens? O uso da expressão corporal nos quadrinhos foi o marco referencial para que certos desenhos ganhassem propriedade de comunicação fácil e direta com seu telespectador. Através da observação das reações humanas diretas, dos movimentos e expressões faciais e corpóreas, pôde-se chegar a esta identidade desenho-telespectador.

Um dos maiores produtores de desenhos animados, Walt Disney, faz os seguintes comentários sobre uma de suas produções mais famosas, *Branca de Neve e os Sete Anões*: “Possuíamos anõezinhos simpáticos, que provocavam compaixão; tinha uma feiticeira velha e má, como ponto forte. Pelo romântico, tinha um príncipe e uma menina” (MILLER, 1960, p. 126). E acrescenta:

[...] Não houve tal problema para retratar Mikey Mouse nem Pato Donald. As expressões dos rostos deles eram mais exageradas do que sutis. Eles não

tinham de exprimir delicadas nuances de sentimento e emoção, ao contrário do que era condição essencial em Branca de Neve (MILLER, 1960, p. 132).

Nota-se a valorização da expressividade física de sentimentos e emoções, as quais foram amplamente captadas por quem assistiu, tanto crianças quanto adultos, pois o processo de comunicação utilizado foi o da atitude espontânea do corpo, que transpõe barreiras lingüísticas. A relação é efetuada de forma clara e dinâmica, tornando possível a interrelação com o desenho.

Flora Davis⁴ é outra teórica que procura apresentar a importância da comunicação corporal. Em seu livro, intitulado *A Comunicação não-verbal*, a autora e jornalista preocupava-se em mostrar a comunicação não verbal em suas mais variadas formas de manifestação. O comportamento humano em situações específicas, como namoro, sexo, relacionamento familiar, amizade; observando-se as atitudes corporais, as ações e reações dos olhos, das mãos, do ritmo corporal, do olfato, paladar, tato; as atitudes do feto no útero, do recém-nascido, da criança, e até a organização pública pela comunicação não verbal.

Ela observa que, em princípio, as pesquisas voltadas para tal área eram desconsideradas cientificamente, porém ganharam reconhecimento posterior, principalmente pela identificação deste tema com a comunidade carente de respostas, às quais o discurso científico positivista não conseguiu atingir. Assim, acrescenta:

[...] [O] enorme interesse do público pela comunicação não-verbal parece fazer parte do espírito de época: a necessidade que muita gente sente em restabelecer contato com suas próprias emoções; a busca dessa verdade emocional que talvez consiga expressar-se de modo não-verbal (DAVIS, 1979, p. 20).

⁴ Destaco, aqui, a importância de seu trabalho, por apresentar ao leitor várias pesquisas científicas feitas por especialistas de áreas distintas, perspectivas e leituras diferentes, todavia todos centrados em um mesmo ponto de inquietação: a comunicação não verbal.

Esta nova visão, valorizando a pesquisa da comunicação corporal, desperta, então, segundo a autora, o interesse de vários ramos da ciência, como psicologia, psiquiatria, sociologia, entre outros. O fato é que a comunicação corporal ganhou “status” de objeto de estudo; de interesse das ciências.

Dentre seus relatos sobre as muitas pesquisas realizadas nesta área, por diferentes especialistas, pode-se apresentar, a título de exemplo, a cinética (estudo do movimento do corpo). Davis registra o comentário feito pelo cientista Ray Birdwhistell, professor e antropólogo, especialista em cinética, sobre a comunicação:

[...] não é como um aparelho emissor e um receptor. É uma negociação entre duas pessoas, um ato criativo. Não se pode medi-la só pelo entendimento preciso daquilo que eu digo, mas também pela contribuição do próximo, pela mudança em nós dois. E quando nós nos comunicamos de verdade, formamos um sistema de interação e reação, integrado com harmonia (DAVIS, 1979, p. 28).

Bridwhistell acredita, segundo Davis, que existem muito mais que palavras no processo comunicacional. Existe a interação; intercâmbio sensível dos envolvidos, via movimentos corporais, sendo estes fortemente influenciados pela cultura. No desenvolver da pesquisa de Bridwhistell sobre cinética, Davis nos informa:

O estudo prolongado de filmes como esse [sessões de psicoterapia] levou Ray Birdwhistell, o pioneiro no estudo da cinética, a concluir que grande parte da verdadeira comunicação humana se passa num nível abaixo da consciência, nível em que a relevância das palavras é apenas indireta. Birdwhistell acha que somente uns 35% do significado social de qualquer conversa corresponde às palavras pronunciadas (DAVIS, 1979, p. 38).

E ainda sobre comunicação, relata a síntese do pensamento de Bridwhistell:

Anos atrás comecei a me perguntar: Como o corpo encarna as palavras? Hoje em dia, em vez disso, eu me pergunto: quando convém usar as palavras? Elas são adequadas quando se ensina ou quando se fala ao telefone, mas agora você e eu estamos nos comunicando em vários níveis e

só em um ou outro desses níveis a palavra adquire alguma relevância. Ultimamente tenho pensado de outro jeito: o homem é um ser multissensorial. De vez em quando, ele verbaliza (DAVIS, 1979, p. 43-44).

Seria, deste modo, a efetiva consideração da comunicação corporal como de extremo valor no processo comunicativo.

A grande perspectiva, e também expectativa, de Davis é, exatamente, quanto ao futuro da comunicação não verbal, pois acredita que os cientistas e estudiosos desta área estão em constante evolução de conhecimento, sendo, em breve, talvez, possível a mudança de caráter inconsciente ou subconsciente da comunicação não verbal, para uma comunicação consciente e facilitadora da percepção humana, principalmente no seu aspecto emocional, favorecendo a interação intelecto-emoção.

Este breve passeio pelos escritos de alguns pensadores teve por objetivo chamar a atenção para a realidade que é a expressão corporal como processo comunicativo. Numa abordagem proposital e sequencial, o foco de atenção do processo comunicativo deslocou-se da linguagem verbal para a não verbal. De forma mais específica, a trajetória vista enfatizou a transferência do ponto central da comunicação, da linguagem verbal tradicional, para a corporal, enquanto produtora e identificadora das raízes do ser espontâneo e autêntico. Isto favorece o observar, perceber, sentir, de maneira mais clara, as considerações, a seguir, de Merleau-Ponty sobre o fenômeno homem, interagindo com o outro e o mundo, num processo pré-reflexivo, onde o corpo é o centro das atenções para se entender, ou melhor perceber, as coisas que o cercam.

3.1 CORPO, PERCEPÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

Maurice Merleau-Ponty foi um dos filósofos que mais ênfase deu à questão do corpo, em sua postura crítica frente ao dualismo corpo x alma, sujeito x objeto. Fenomenólogo francês, estudou a situação advinda sobretudo do racionalismo de Descartes, que trata de uma metafísica idealista, produtora da separação do conhecimento enquanto ato, ação associada ao sujeito que pensa, do conteúdo desta ação, o objeto. Desta divisão, toda uma estrutura filosófica e científica foi alicerçada. Quer referindo-se a relação empirismo x idealismo, subjetivismo x objetivismo ou metafísica x positivismo, a realidade apresenta-se como “única”, pois tanto a filosofia quanto a ciência podem tratar estes tópicos, porém cada uma as analisa utilizando-se de referenciais extremos: O sujeito, consciência, para a filosofia; e o objeto, acontecimento, fato, para a ciência.

No campo da linguagem verbal, Merleau-Ponty acrescenta que nem a ciência abordando a linguagem enquanto sinais, nem a filosofia que trata da imperfeição lingüística frente ao pensamento, conseguem dar conta. Para ele, a linguagem representa o próprio significar, estar no mundo enquanto relação direta significante x significado, onde, pela intercorporeidade, produz novos referenciais, ultrapassando o dito, redefinindo o real, em constantes superações dialéticas.

Em oposição à postura dos pensadores extremistas da relação sujeito x objeto, Merleau-Ponty analisa e tenta mostrar que existe a possibilidade da convivência harmoniosa alma x corpo, consciência x objeto, através de uma relação dialética. A consciência instala-se no mundo pelo corpo, numa troca perceptiva de significações. Na relação do corpo consigo mesmo, enquanto corpo reflexivo, é possível a intersubjetividade, ou seja, a relação com as

coisas e com os outros. Enfim, ele desloca o conhecimento e a relação consciência x mundo para a percepção.

Cabe à Filosofia, por seu caráter reflexivo, a busca de suas origens pré-reflexivas. O mundo sensível, que não possui a separação sujeito x objeto é esta origem. Assim esclarece Marilena Chauí em nota contida em *Textos escolhidos*, de Merleau-Ponty:

É esse logos do mundo estético⁵ que torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, e que, através da manifestação corporal na linguagem, permite o surgimento do logos cultural, isto é, do mundo humano da cultura e da história (MERLEAU-PONTY, 1980, p. XI).

Todavia, o “logos do mundo estético”, lugar onde corpo e coisas não estão separados, foi em grande parte desconsiderado pelos conceitos filosóficos e científicos existentes. Devido aos pré-juízos não o conseguem alcançar, dificultando, ou até impossibilitando, desta forma, a metafísica dualista. Para solução deste dilema, Merleau-Ponty trabalha uma ontologia que considere tal aspecto, para uma abordagem filosófica, via fenomenologia.

Este mundo merleau-pontyano, da dialética do vivido na interrelação homem x mundo x linguagem, Marilena Chauí assim define, ainda em nota contida em *Textos escolhidos*, de Merleau-Ponty: “Nem antropologia, nem naturalismo, nem teologia, mas ontologia do ser bruto, pré-reflexivo, que se manifesta através do homem e das coisas, mas que não se cristaliza nelas” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. XII). O ser em constante realização no homem (corpo).

Assim, a relação causal entre alma e corpo é por fim resolvida. Não mais pura coisa ou pura idéia, conforme a separação dualista das substâncias no pensar de Descartes. Esta nova forma manifesta coerência ordenadora e harmonizadora das dicotomias excludentes

⁵ Mundo estético enquanto mundo da sensibilidade; da percepção através das sensações, dos sentimentos e da intuição.

do pensamento racional moderno, dando, com isso, vazão à reinterpretação corpo x alma, agora como relação comportamental. A diferença de significado entre estas duas substâncias caracteriza o comportamento de cada uma, mas não como separação e sim constante processo interativo da alma presente ao mundo via corpo sensível. Esta é a alternativa de junção destes dois comportamentos, numa estrutura comportamental dualista, porém harmônica.

Para trabalhar esta nova proposta de abordagem do fenômeno homem, Merleau-Ponty estabelece o que intitula de *Fenomenologia da percepção*, sua obra de maior destaque. Nesta, conceitua:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1994, p.1).

É observar o mundo vivido pelo homem e, a partir deste, perceber a experiência humana sem interpolações de outra ordem, para compreensão das relações entre consciência e natureza, quer orgânica, psicológica ou social. Merleau-Ponty utiliza-se de uma "ontologia do sensível", uma racionalidade que está não simplesmente num sujeito abstrato, mas encarnada, coexistente no corpo. O referencial para pensar o mundo é o ser, o eu único, com suas experiências próprias e inigualáveis. Um mundo vivido e particular a cada um, ao que comenta:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. [...] minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e

portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3-4).

O olhar é de suma importância para ele, pois possibilita o movimento de fluxo e refluxo, da reflexão eu x outro e, também, a comparação do ser consigo mesmo. Neste mundo sensível, a própria estética é mediadora da ontologia merleau-pontyana.

A análise do mundo é, por conseguinte, reflexão da experiência eu x mundo. Esta experiência perceptiva é coexistência, acordo originário eu x mundo. Merleau-Ponty observa o mundo como constante “já aí” presente. O sujeito com corpo próprio, que produz o real na relação com um mundo sempre atual, e não mais o sujeito cartesiano. A existência do ser é, portanto, a existência do “ser-para-o-mundo”, do ser intersubjetivo, corpóreo e correlacionado ao mundo. Não há, por conseguinte, uma estrutura pré-estabelecida, mas experiências vividas, conforme ele observa:

O mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivados do objeto, quando ambos são justamente produtos da análise e não devem ser realizados antes dela (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 5).

O real é descrição, sem constituição ou construção própria. O processo perceptivo ocorre a cada instante, por impressões relacionadas ao contexto vivido no mundo, onde a experiência perceptiva possibilita o acesso ao presente pré-objetivo; mundo anterior ao conhecimento e independente das determinações científicas. Acrescenta o filósofo: “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 6). O mundo é o campo das percepções. O homem está no

mundo e no mundo se conhece e se estabelece. O sujeito para Merleau-Ponty está “consagrado ao mundo”.

Visto isso, observa-se que o pensamento, próprio do ser, está diretamente associado ao mundo. Eis o *Cogito* merleau-pontyano:

O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação do mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser no mundo’ (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 9).

Esta relação eu x mundo permite uma mudança no pensar filosófico e científico pois “[...] não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente o mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 13-14). Ou seja, as coisas são, quando nós as apreendemos com todos os sentidos e para além da razão. Nós atribuímos sentido aos objetos. Isso poderia gerar a dúvida da ilusão, mas a verdade é verdade enquanto evidenciada na “experiência da verdade”. A percepção é o caminho da verdade. Na procura da essência da percepção trilha-se o acesso à verdade. A possibilidade está no real e no real é manifesta e evidenciada. A interação eu x mundo é desenvolvida pela própria percepção. Merleau-Ponty acredita que a evidência da percepção é a própria evidência de um mundo não pensado, mas vivido, inesgotável, e inapreensível, porém de constante interação. O eu está em contínua comunicação com o mundo. O que confere status de verdade e de realidade é a própria existência do eu interagindo com o mundo. Estar no mundo é estar “condenado ao sentido (sensações humanas)”, ao sensível que permite a percepção, a descrição do real.

Ora, a fenomenologia, com essa proposta de união dos extremos, subjetivismo e objetivismo, articula uma nova concepção de razão, conforme expressa Merleau-Ponty: “A

racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 18). O caráter absoluto ou radical da análise humana sujeito x objeto é ultrapassado numa situação onde:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 18).

O pensar filosófico não mais como resultados independentes, próprios, mas pensar o mundo enquanto tentativa de relação eu x outro x mundo. Posto que o mundo é atual e real, sendo o pensar a possibilidade constante, movimento, não estático; a racionalidade deixa de ser problema e passa a ser o resultado das relações eu x outro x mundo, das junções de experiências humanas. Defende o pensador:

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 19).

Isto permite caracterizar a filosofia fenomenológica perceptiva não como busca de soluções, mas como constante revelar do mundo, na busca de apreender, de desvendar mistérios do mundo e da razão. Eu, mundo e outro; aspectos cohabitantes e determinantes da consciência, desta estrutura de comportamento, cuja racionalidade acaba com o impasse entre o sensualismo empirista e o pensamento racionalista sem intuição, expressando-se enquanto fenômeno de experiência perceptiva.

A própria definição de consciência ou existência merleau-pontyana é tratada como ambiguidade e deriva da constante indeterminação entre o significado incompleto das coisas que se manifestam no mundo e o próprio mundo. Não há, conseqüentemente, um mundo objetivo, mas articulações entre as coisas pela subjetividade, ambígua, associada a uma dada intenção. Esta relação é efeito do ser no mundo, do ser que interage com as coisas, que co-participa da ambiguidade característica de estar existente e interagindo com o mundo e com os outros. As probabilidades estão relacionadas diretamente ao ser situado no mundo e afetado pela ambiguidade do mundo ‘aberto e inacabado’.

3.1.1 O corpo, a expressão e a palavra

Um capítulo de suma importância na *Fenomenologia da percepção* para este trabalho é o intitulado *o corpo como expressão e fala*. Neste, encontram-se pontos importantes da fenomenologia de Merleau-Ponty no que se refere ao processo comunicativo. Aqui, ele trata da linguagem não mais como mero instrumento de expressão do pensamento do ser, um conjunto de signos representativos, como classicamente era considerado pelos filósofos, mas observa o caráter metafísico da mesma. Assim afirma: “Portanto, ultrapassa-se tanto o intelectualismo quanto o empirismo pela simples observação de que *a palavra tem um sentido*” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 241).

Todavia, o caráter metafísico da linguagem não está isolado do homem. O sentido das palavras articula-se diretamente com os gestos, com a fala gestual, de tal maneira que o contexto sociocultural atua diretamente no processo de compreensão, no diálogo eu x outro. Escreve Merleau-Ponty:

Portanto, existe uma retomada do pensamento do outro através da fala, uma reflexão no outro, um poder de pensar *segundo o outro* que enriquece nossos pensamentos próprios. Aqui, é preciso que o sentido das palavras finalmente seja induzido pelas próprias palavras ou, mais exatamente, que sua significação conceitual se forme por antecipação a partir de uma *significação gestual* que, ela, é imanente à fala. [...] Em suma, toda linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 243-244).

Refere-se desta forma, Merleau-Ponty, à existência de um pensamento na própria fala, não isolado de quem fala ou quem ouve, mas associado. O sotaque, o estilo, o tom e os gestos interagem na compreensão da fala. Pela aquisição cultural, assim como o corpo adquire pelo hábito novos gestos, o pensamento e a expressão simultaneamente se manifestam, proporcionando a comunicação. Assim ele afirma: “A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 249).

A questão da linguagem é, portanto, não apenas fala, mas também gesto: “A fala é um gesto, e sua significação um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 250). A questão é que a fala é um “gesto intelectual”, um produto de relação abstrata, produção coletiva que compara palavra e fatos reelaborados na consciência.

Já o gesto do corpo, a comunicação corporal, é a prova de interação eu x outro. Há uma troca de informações cuja confirmação interpretativa é a harmonia, concordância observada na experiência perceptiva de ambos. Diz Merleau-Ponty:

Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunho desenha em pontilhado um objeto intencional. Esse objeto torna-se atual e é plenamente compreendido quando os poderes de meu corpo se ajustam a ele e o recobrem. O gesto está diante de mim como uma questão, ele me indica certos pontos sensíveis do mundo, convida-me a encontrá-lo ali. A comunicação realiza-se quando minha conduta encontra neste caminho o seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 251-252).

É nesta compreensão do gesto como sentido de percepção direta e não mera representação, que acontece o processo comunicativo gestual. O “sujeito encarnado” merleau-pontyano refere-se àquele inserido no mundo em interação com as coisas e os outros. Este sujeito comunica-se gestualmente com o mundo, o outro, antes mesmo da abordagem intelectual de algum pensador, conforme cita:

Da mesma maneira, não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido. Gerações uma após a outra ‘compreendem’ e realizam os gestos sexuais, por exemplo o gesto da carícia, antes que o filósofo defina sua significação intelectual, que é a de encerrar em si mesmo o corpo passivo, mantê-lo no sono do prazer, interromper o movimento contínuo pelo qual ele se projeta nas coisas e para os outros. É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’ (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 252-253).

O sentido do gesto, portanto, confunde-se com a própria estrutura ambígua do mundo. Pela experiência perceptiva compreende-se o sentido do gesto, enquanto expressão do ser que expõe o gesto em si, na mesma relação entre a palavra e a coisa. No próprio gesto está exposto o significado.

Por conseguinte, o sentido da comunicação verbal e não verbal (especificamente corporal), é fruto de uma apropriação do ser no mundo, de atos e significações de forma transcendente, devido à sua abertura para o desenvolvimento comportamental. É o ser que no mundo lança seu olhar, determina e é determinado. A existência manifesta acordos de significados entre o eu e o outro, pelo comportamento do corpo.

O sentido do gesto não está contido no gesto enquanto fenômeno físico ou fisiológico. O sentido da palavra não está contido na palavra enquanto som. Mas é a definição do corpo humano apropriar-se, em uma série indefinida de atos descontínuos, de núcleos significativos que ultrapassam e transfiguram seus poderes naturais. Esse ato de transcendência encontra-se primeiramente na aquisição de um comportamento, depois na

comunicação muda do gesto: é pela mesma potência que o corpo se abre a uma conduta nova e faz com que testemunhos exteriores a compreendam. Aqui e ali, um sistema de poderes definidos repentinamente se descentra, rompe-se e reorganiza-se sob uma lei desconhecida pelo sujeito ou pelo testemunho exterior, e que se revela a eles nesse momento mesmo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 262-263).

Tal situação permite a compreensão da ordem gestual pela percepção de um mundo comum a todos, mas não estático. O dinamismo do mundo faz com que a cada momento o homem apreenda novas significações, dando-lhe sentido, conforme expressa Merleau-Ponty:

É preciso reconhecer então essa potência aberta e indefinida de significar — quer dizer, ao mesmo tempo de apreender e de comunicar um sentido — como um fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 263).

Por fim, observa-se aqui que, para Merleau-Ponty, a expressão corporal é algo característico da percepção. A experiência perceptiva só é-nos dada enquanto vivida por cada um. É a experiência do corpo vivido, ato constante, existente, no viver no mundo. Assim, finaliza:

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 269).

Merleau-Ponty trata o corpo não apenas como coisa biológica, mas, e, principalmente, na íntima relação com a realidade, com a existência humana. Sua fenomenologia mostra a linguagem enraizada ao gesto corporal. A comunicação não pode ser totalmente autêntica sem a consideração do corpo e do contexto histórico, visto que a mesma

se manifesta em meio a estes fatores próprios da sociedade, da interrelação humana. Existe uma interação entre o convencional e o natural, harmônica e singular. O conjunto comportamental humano é fruto das relações entre eu x outro x mundo, de tal forma que, pelas emoções o sujeito consciente e corpóreo interrelaciona-se com tudo a seu redor e faz-se, enquanto ser, enquanto corpo vivente.

4 *OLHARES: REFLEXÕES E PRÁTICAS*

Neste capítulo serão apresentados alguns olhares, dentre inúmeros possíveis, na intenção de observar, nestes, elos significativos com o tema em questão acerca da comunicação não verbal e Educação. A idéia é, como vem sendo desenvolvida durante todo o trabalho, a reflexão sobre o tema. É perceber o quão presente está em meio a diversas e até, talvez, distintas abordagens, quer teóricas ou práticas.

4.1 A VIDA EMOCIONAL DOS ANIMAIS

Pode parecer, em primeira instância, que este tópico esteja um tanto deslocado, no que se refere à questão da comunicação não verbal e Educação. Todavia, perceber-se-á, no transcorrer deste escrito, dentre algumas observações, que poderiam muito bem ensejar novas temáticas dissertativas, a nítida valorização da comunicação não verbal, com destaque para a espontânea comunicação corporal, como elemento de grande relevância para compreensão dos animais e do próprio homem.

A preocupação com os animais, sua existência em meio ao mundo humano cada vez mais predador e torturador tem sido tema atual de muitas discussões sobre a proteção do

meio ambiente. Desta preocupação, surgiu o estudo sobre os sentimentos, emoções e direitos dos animais, pontos considerados de pouco valor no mundo científico, pelo doutor em sânscrito e psicanalista Jeffrey Masson e pela bióloga e jornalista Susan McCarthy. O resultado foi uma obra que contém tanto embasamento filosófico e científico, como experiências e reflexões acerca do mundo animal. Desta produção, serão abaixo referendados alguns pontos que apresentam correlações interessantes para reflexão frente à temática desta dissertação.

4.1.1 O problema do antropomorfismo

Masson e McCarthy mostram o quanto muitos cientistas têm se preocupado em desvalorizar os possíveis sentimentos dos animais, afirmando ser, em verdade, uma mera questão de tendência que o ser humano tem de atribuir aos outros animais referenciais humanos. Esta situação inclusive é considerada no meio científico, segundo os autores, como uma espécie de “heresia” que apenas atrapalha os avanços da ciência. Sobre isso esclarecem:

Na pesquisa das emoções dos outros animais, o maior obstáculo na ciência tem sido um exagerado desejo de evitar o antropomorfismo. Antropomorfismo significa a identificação de características humanas – pensamento, sentimento, consciência e motivação – ao animal não-humano. Quando as pessoas alegam que os elementos estão conspirando para arruinar seu piquenique ou que uma árvore é sua amiga, elas estão cometendo uma antropomorfização. Pouca gente acredita que o tempo está conspirando contra elas, mas idéias antropomórficas sobre animais são sustentadas mais amplamente. Fora dos círculos científicos, é comum se falar dos pensamentos e dos sentimentos de animais domésticos e de animais selvagens e cativos. Apesar disso, muitos cientistas consideram mesmo a noção de que os animais sentem dor como a mais grosseira forma de erro antropomórfico (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 57-58).

Para melhor explicitar a condição do antropomorfismo, sem os excessos de cientistas mais céticos sobre os sentimentos dos animais, Masson e McCarthy acrescentam:

Considere estas três declarações sobre o comportamento de um cão: ‘Brandy está chateado porque esquecemos de seu aniversário’, ‘Brandy se sente relegado e quer atenção’ e ‘Brandy está exibindo um papel submisso de um tipo canino de baixo nível’. As duas primeiras declarações podem ambas serem chamadas de antropomórficas, enquanto a última é o jargão da etologia, o estudo científico do comportamento animal. A primeira declaração é provavelmente um erro ou projeção antropomórfica; o interlocutor se sentiria mal se o seu aniversário fosse esquecido e assume que o cão sente da mesma forma, mas, é claro, a idéia de que o cão sabe o que é um aniversário ou o que são festas de aniversário é improvável. A terceira declaração descreve um ‘etnograma’ das ações do cão e evita qualquer menção de pensamento ou sentimento. É uma descrição incompleta, que deliberadamente descreve os eventos e evita explicá-los, restringindo sua própria habilidade de predição. A segunda declaração interpreta os sentimentos do cão. Essa interpretação pode estar errada: ela é apenas antropomórfica se os cães não podem sentir-se esquecidos e não podem querer atenção – o que a maioria dos donos de cães sabe não ser verdade. No final das contas, ela pode ser a declaração mais útil das três apresentadas (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 58-59).

Os autores apresentam como os cientistas em geral, em favor de uma hierarquia, procuram separar o homem, enquanto ser superior aos demais animais. Neste sentido, não caberiam semelhanças que viessem a promover qualquer status de valor proximal entre o ser humano e os outros animais, principalmente no campo dos sentimentos, emoções e/ou, pensamentos.

O peso ideológico do termo antropomorfismo é crucial no meio científico. Os cientistas são treinados para evitar este “mal”. Estudar o comportamento dos animais é estudar objetos distantes e inferiores, não passíveis de caracteres humanos. Esta deve ser a regra geral. Os autores mostram o fator de controle e poder neste tipo de olhar até na questão de gênero:

Numa ciência dominada pelos homens, as mulheres têm sido relegadas como especialmente propícias à empatia, daí a erros antropomórficos e à contaminação. Há muito consideradas inferiores aos

homens, precisamente porque sentem demais, acreditava-se que as mulheres se identificavam muito com os animais que elas estudavam. Essa é uma razão por que os cientistas masculinos, por muito tempo, não encorajavam biólogos de campo femininas. Elas eram muito emocionais; permitiam que as emoções influenciassem o julgamento de observações. As mulheres, acreditava-se, eram mais prováveis do que os homens de atribuir atitudes emocionais aos animais, projetando os próprios sentimentos neles, e portanto poluindo os dados. Assim, o viés do gênero e o viés das espécies se convergem em um ambiente supostamente objetivo (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 60-61).

É esta idéia de ciência objetiva, nos moldes do pensamento moderno, que marcou e ainda caracteriza, em boa medida, as leituras atuais das demais espécies de animais. As emoções, por seu caráter subjetivo, não são possíveis de sustentar, dar crédito, à pesquisa científica fundada na contundente divisão sujeito x objeto: “Não que a emoção seja negada, mas a emoção fazer parte do discurso científico é considerado muito perigoso – um campo minado de subjetividade em que não se deve efetuar nenhuma pesquisa” (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 61).

No geral, deste modo, os cientistas adotam o pressuposto, mesmo sem as devidas evidências, de que os animais não podem sentir emoções, como alegria e tristeza, por exemplo. Aqueles cientistas que porventura tentem trilhar pela via da linguagem das emoções, correm, portanto, o sério risco de terem seus estudos questionados, por não apresentarem confiabilidade e precisão científica.

Na seqüência, Masson e McCarthy procuram mostrar exemplos de antropomorfismo, destacando seu problema central: o antropocentrismo:

O problema real com muitas das críticas ao antropomorfismo é, na verdade, o *antropocentrismo*. Colocar os seres humanos no centro de toda interpretação, observação e interesse, e os homens dominantes no ponto central disso, tem produzido os piores erros em ciência, seja astronomia, na psicologia, ou no comportamento animal. O antropocentrismo trata os animais como formas inferiores de seres e nega o que eles são de verdade. Ele reflete um desejo apaixonado de nos diferenciar dos animais, de fazer de animais os outros, de modo a manter presumivelmente os seres humanos no topo da hierarquia evolucionária e da cadeia de alimentos. A noção de que os animais como um todo são outros, em comparação com os seres humanos,

apesar de nossos ancestrais comuns, é mais irracional do que a noção de que eles são como nós (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 70).

Esta reflexão sobre o antropocentrismo possibilita um novo olhar: não mais a mera consideração do homem centro e superior, no processo do conhecimento, mas a consideração de elucidações comportamentais, observando-se também outras possibilidades de leitura; de conhecimento, através das demais espécies de animais. Nesta perspectiva, Masson e McCarthy apresentam, inclusive, uma situação hipotética curiosa. A mudança de centro, do antropomorfismo para o Zoomorfismo:

Se os seres humanos podem entender mal os animais pela suposição de que eles têm mais semelhanças conosco do que na realidade têm, por acaso poderiam os animais erradamente também projetar seus sentimentos em nós? Por acaso os animais cometem o que poderia ser chamado de zoomorfismo, atribuindo suas características aos seres humanos? Um gato que traz ratos mortos, lagartos e pássaros para um humano, dia após dia, não obstante esses objetos serem acolhidos com repugnância, comete zoomorfismo. Isso é o equivalente a oferecer doce a um gato, como às vezes as crianças o fazem (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 72).

Isso implicaria em leituras problemáticas de ambas as partes. Ao atribuir os valores do seu grupo em outro, estar-se-ia desconsiderando, talvez, elementos cruciais para a compreensão histórica e progressiva do grupo estudado. Desta forma, os autores ratificam o quanto é importante a consideração e valoração dos sentimentos como referencial de estudo e percepção de qualquer espécie.

4.1.2 A complexa vida emocional dos animais

Existe vida emocional nos animais? Se sim, o que parece evidente no cotidiano, de que forma é possível percebê-la, compreendê-la? Tais questões e ainda outras povoaram a

mente do Dr. Jeffrey Masson, levando-o à elaboração deste livro, com o apoio de Susan McCarthy.

Citando o livro de Charles Darwin sobre a expressão das emoções no homem e nos animais, Masson mostra a ousadia de Darwin em especular a consciência em animais, como o cão. Em outro livro, de Donald Griffin, sobre a questão da consciência nos animais, ele apresenta a preocupação de Griffin em discutir sobre as vidas intelectuais dos animais. Cognição e consciência nos animais, sendo assuntos que merecem mais cuidado e seriedade por parte dos cientistas.

O problema é que os cientistas, por receio de antropomorfismo, de desvalorização no meio científico de suas pesquisas, conforme já descrito no item anterior, preferem evitar estudos sobre emoções em animais, simplesmente desconsiderando esta situação. A isso se pode acrescentar ainda, e em boa medida, a questão de proteção da consciência do cientista frente aos processos experimentais com cobaias. Assim afirma Masson:

Com o advento dos estudos de animais em laboratório, especificamente nos anos 60, o distanciamento dos cientistas em relação ao mundo dos sentimentos animais ficou ainda maior. Ele tem por objetivo proteger a consciência dos cientistas que realizam experiências dolorosas com animais, ao fazê-los acreditar que os animais não sentem dor nem sofrem, ou, pelo menos, que a dor que os animais sentem é tão diferente da dor que nós, seres humanos, sentimos, que não é necessário levá-la em conta ao planejar os experimentos. Os interesses profissionais e financeiros na continuidade da pesquisa animal ajudam a explicar, em parte, a resistência à noção de que os animais têm uma vida emocional complexa e que são capazes de sentir não apenas dor, mas também emoções mais sublimes, como o amor, a compaixão, o altruísmo, o desapontamento e a nostalgia. O reconhecimento de tal possibilidade implica certas obrigações morais. Se os chimpanzés podem sentir solidão e angústia mental, é obviamente errado usá-los para experimentos nos quais eles são isolados e que antecipam que vão sofrer todo dia. No mínimo, isso coloca a matéria sob sério debate – um debate que mal começou (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 21).

Essa situação marca o cerne de discussão de Masson: Sentimentos, emoções e conseqüentes direitos dos animais, pois, se os animais têm sentimentos semelhantes aos

nossos é evidente que devem ser respeitados e protegidos, segundo os ditames legais e éticos da sociedade humana.

Exatamente para ratificar sua preocupação, o autor esclarece sua tentativa junto com sua co-autora Susan McCarthy, a partir desses pontos, de evidenciar que os animais têm, sim, vida emocional complexa. Para tanto, elencam inúmeros exemplos de campo, pesquisas científicas que apresentam tais evidências; enfim, respaldos filosófico, científico e experimental suficientes para confirmar as emoções nos animais:

Esses estudos de campo mostram [o] que a maioria das pessoas comuns sempre acreditou, ou seja, que os animais amam e sofrem, choram e riem; que os seus corações se elevam com a expectativa e se afundam com o desespero. Eles sentem solidão, amor, desapontamento, ou são curiosos; eles lembram com nostalgia e antecipam alegrias futuras. Eles *sentem* (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 23).

Portanto, os autores se preocupam em apresentar o que parece evidente para as pessoas comuns, que se relacionam com os animais e, ao mesmo tempo, incentivar os cientistas, que não admitem tal possibilidade, a fazê-lo, diante de provas tão contundentes.

Uma questão conceitual importante é definida por Masson e McCarthy, para se evitar equívocos, ou dubiedades, sobre emoção e sentimento:

Este livro define *emoções* como experiências subjetivas, como aquelas às quais as pessoas se referem quando dizem ‘estou triste’, ou ‘estou feliz’, ou ‘estou desapontado’, ou ‘sinto falta dos meus filhos’. Uma emoção não é diferente de um sentimento, uma paixão, ou do que os cientistas chamam de ‘afeto’. *Humor* se refere a um sentimento que dura por certo tempo. Essas palavras se referem simplesmente a estados internos de sentimento, a algo que é sentido (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 27).

O valor do sentir, do sentimento caracteriza a vida emocional de toda e qualquer espécie animal. Negar isso é negar a própria condição de existir dos animais.

Além do exposto acima, existe outro elemento importante para se estudar as emoções. A sua complexidade. É muito difícil se apresentar uma única emoção destituída de outras. O amor pode vir atrelado à vergonha, por exemplo, ou à mágoa, ou à dor. Esta característica também se apresenta nos animais. Por isso não se é possível simplesmente rotular o comportamento de uma espécie ou várias espécies, como sendo meramente algo natural, por conseguinte, padronizado. Assim, esclarecem os autores:

Como os seres humanos, nem todos os animais têm as mesmas emoções. Da mesma forma que o comportamento dos animais é diferente, sua vida sentimental também difere.

[...]

Os animais também diferem uns dos outros, como indivíduos. Entre os elefantes, por exemplo, um pode ser tímido, e outro, audacioso. Um pode tender a ter ataques de fúria, e outro ser tranquilo (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 32).

Para estudar as emoções dos animais, Masson e McCarthy resolvem seguir uma ordenação partindo daquelas emoções que os homens mais prontamente aceitam atribuir aos animais, até aquelas consideradas mais nobres, sendo de difícil aceitação a presença destas também em animais.

Este livro discute as emoções dos animais, seguindo a ordem que as pessoas as acham mais plausíveis. Os seres humanos estão prontos a considerar a possibilidade de que os outros animais sintam a emoção do medo. Amor, tristeza e alegria são considerados emoções 'mais nobres', portanto, menos prováveis de serem atribuídas aos outros, especialmente aos animais (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 36).

Neste percurso, são apresentados vários argumentos pelos autores, acerca das emoções estarem presentes tanto no ser humano, quanto nos demais animais. Destes, é interessante destacar o que procura desmistificar o fato do homem ser animal superior, utilizando-se de comprovações consideradas científicas:

Para desmentir a crença de que as emoções são produto exclusivamente humano, de nosso poder mental sem paralelo, os caminhos físicos da emoção humana estão entre os mais primitivos. A parte do cérebro chamada sistema límbico, que se acredita mediar a emoção, é uma das partes do cérebro humano mais antigas, filogeneticamente, tanto assim que é, às vezes, chamada 'o cérebro réptil'. De um ponto de vista puramente físico, seria um milagre biológico se os seres humanos fossem os únicos animais capazes de sentir. Pode, então, ser mostrado, digamos, que uma gata ama seus filhotes ou que os filhotes amam sua mãe? Muitos cientistas ainda diriam que não; nunca podemos saber se um gato ama. Ainda assim, a maioria dos observadores já acredita que a gata ama seus filhotes, com base simplesmente no comportamento dela. Os cientistas preferem não admiti-lo (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 41).

Eis aqui, no exposto acima, um elemento crucial para percepção das emoções: o comportamento. O olhar, a leitura do não dito, mas expresso de forma não verbal e entendido pelo observador. Esta é a parte que, nesta dissertação, será destacada, a seguir.

4.1.3 Sentimentos e comunicação não verbal

Uma das grandes diferenças entre os seres humanos e os demais animais é a linguagem. Todavia, isto não significa que os sentimentos estão atrelados à linguagem. Tal condição foi apenas, segundo os autores, uma pressuposição humana para distinguir e inferiorizar os demais animais. Quais seriam então os problemas decorrentes deste pressuposto e quais as expectativas frente à distinção linguagem e sentimentos? Masson e McCarthy inicialmente analisam que:

Os seres humanos, na verdade, têm a vantagem de ter linguagem, uma das maiores diferenças entre eles e os outros animais. Os animais não podem falar de seus sentimentos de uma maneira que os seres humanos possam entender com confiança, apesar de a barreira da linguagem entre seres humanos e animais não ser absoluta. Mas a linguagem não é inteiramente confiável como medida dos sentimentos entre os seres humanos. A asserção verbal de um sentimento não prova que a emoção exista, e a incapacidade de verbalizar uma emoção também não prova que ela não exista. Alguns seres humanos bastante retardados não podem falar

sobre seus sentimentos, mas isso não significa que eles não os têm. Seres humanos mudos sentem. Pessoas intelectualmente sofisticadas podem mentir sobre seus sentimentos ou escondê-los. A capacidade intelectual pode distinguir as pessoas dos outros animais, ainda que apenas a um certo grau, mas até entre os seres humanos a inteligência e a emoção não são estreitamente correlacionadas (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 42).

Em suma, a linguagem não garante a exclusividade de sentimentos como características dos seres humanos, nem define estes sentimentos e suas manifestações de forma clara e objetiva. Portanto, os sentimentos, nesta ótica, não podem estar atrelados a processos de hierarquização do mundo animal.

Para além dos limites da linguagem, no intuito de descrever em palavras um sentimento; as diferenças culturais que afetam o processo lingüístico e a falta de definição objetiva do sentimento não impedem que este se apresente, mesmo assim. Ele não carece de pressupostos de explicação racional para se apresentar. Deste modo, mesmo considerando o valor e barreira da linguagem, pode-se admitir que há um provável compartilhar de sentimentos.

Este enfoque significa uma alternativa outra que acaba por romper com o pensamento cartesiano dicotômico e mais radical. Os animais não são simples máquinas, desprovidas de sentimentos, mais seres que têm emoções e que as apresentam em sua existência e na relação com os outros animais, inclusive com o homem.

Ora, de que modo então seria possível perceber esta característica do sentir, presente nos animais e no homem? A observação do comportamento seria uma solução. Esta condição dar-se-ia enquanto possibilidade, considerando-se a comunicação não verbal, e, em especial, a corporal. Escrevem os autores acerca desta questão:

Não há dúvida de que os seres humanos comunicam pensamentos e sentimentos *sem* palavras; na verdade, existe crescente evidência de que a maior parte da comunicação com os outros se efetua fora da fala verbal. Exatamente como os seres humanos se comunicam por meio de linguagem corporal, gestos e atos expressivos, formalizados pela mímica

e pela dança, deveriam também ser levadas em consideração as declarações não-verbais feitas pelos animais sobre seus sentimentos.

Os animais comunicam informação por intermédio da postura, de vocalizações, de gestos e de ações, tanto para os outros animais como para os seres humanos atentos (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 46).

Sobre o processo de leitura não verbal, parece que os animais têm mais prática neste assunto que os humanos. Masson e McCarthy citam, inclusive, observações feitas que mostram a habilidade de leitura da linguagem corporal humana por macacos. O fato é que o sentir não está no campo simples do lógico-racional; do científico.

De que forma então se sabe que o homem sente? Por observação, poderia se afirmar. O problema é que estas observações não estão subordinadas aos limites do pensamento científico moderno. A particularidade, e até singularidade dos sentimentos, os tornam exclusivos, em sua plenitude, à pessoa que o sente. “As emoções humanas também escapam ao escrutínio científico exato. Não existe, na verdade, nenhuma prova científica universalmente aceita acerca dos sentimentos humanos. O que uma pessoa *sente* nunca está inteiramente disponível a outra” (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 48).

Os animais também deveriam ter as mesmas condições de leitura dos sentimentos utilizadas para o ser humano e não a idéia de objetivação imposta por pessoas que acreditam serem detentoras do processo do conhecer em seu grau absoluto:

Os padrões para definição da existência das emoções em animais começam com aqueles de uso comum para os seres humanos. Não deveríamos exigir mais provas de que um animal sente uma emoção do que exigiríamos de um ser humano – e, da mesma forma que os seres humanos, ao animal deveria ser permitido falar sua própria linguagem emocional, que compete ao observador entender (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 48).

Descrever a vida humana requer considerar as emoções; o amor, a culpa, a alegria, a tristeza, e muitas outras, sem o que a vida do homem, sua história, não teria sentido, seria pura ficção. A vida dos animais também apresenta a mesma característica: sem considerar as

emoções é puro engano, equívoco encoberto de objetividade. Finalizam esta questão os autores: “Para entender os animais é essencial entender o que eles sentem” (MASSON; MCCARTHY, 1997, p. 49).

Não significa um retorno ao problema do antropomorfismo, mas o reconhecimento de que os animais em suas diferentes e distintas espécies, são seres vivos que apresentam vidas emocionais que podem ser distintas tanto entre si quanto em relação aos humanos, que não são detentores exclusivos das emoções. Assim como os seres humanos podem ter algumas emoções distintas dos animais de outras espécies, o contrário também pode haver.

O valor da comunicação não verbal, com destaque para a corporal, neste contexto, torna-se crucial, na medida em que se procura dar sentido ao processo comunicativo mais integral, via os sentimentos. A transparência presente nessa forma de comunicação valoriza e permite não só observar a relação emocional numa dada espécie animal, mas, também, entre espécies distintas, inclusive a humana. Talvez a carência do ser humano nesta área seja decorrente do processo educativo carente de elementos emocionais, sustentado ainda no dogma da exatidão e precisão do discurso científico moderno, com base no racionalismo cartesiano.

4.2 FILOSOFIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: SOBRE O PENSAMENTO DE CARL ROGERS

Dos pensadores do século XX, Carl Rogers, um terapeuta, pode ser considerado um dos mais relevantes. Não pela erudição e estrutura objetiva teórica de seus trabalhos, mas,

sim, pela profunda importância que dedica à sensibilidade humana, à relação entre vivenciar e escrever. É deste referencial que emerge boa parte de suas considerações sobre o ser humano.

Esta característica de Rogers torna de grande relevância para esta pesquisa seu pensamento, pois, para tanto, ele destaca a importância das relações interpessoais, e em particular o ouvir, no sentido comunicativo de centrar a atenção no outro. Neste tópico, far-se-á leitura de Rogers, focando a obra *A Pessoa Como Centro*, no intuito de esclarecer elementos importantes do seu pensamento e perceber algumas considerações sobre o mesmo em Educação e Comunicação não Verbal.

Rogers apresenta uma teoria de psicoterapia centrada no cliente, observando a importância da comunicação neste processo. Assim destaca, ao resumir a palestra que proferiu em Montreal, à Associação Americana de Psicologia, em 1973: “Percebo com mais nitidez que o tema de minha vida girou em torno do desejo de clareza de comunicação, com todos os tipos de conseqüências que este desejo implica” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 44).

Nesta mesma palestra ele afirma que, após os vários anos de desenvolvimento de seu pensamento, mudou o foco de interesse: “Meu principal interesse não mais se encontra na aprendizagem terapêutica individual, mas em problemas sociais cada vez mais amplos” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 44).

Estas considerações sinalizam, o que será aqui desenvolvido, o quanto Rogers se preocupou em impactar a sociedade, no sentido de oferecer melhores condições de crescimento sadio e harmonioso via consideração das relações interpessoais.

No olhar do que vem a ser a terapia atual, Rosenberg, que trabalhou junto a Rogers na elaboração do referido livro, escreve que vários fatores têm influenciado sua configuração. Dentre estes se pode destacar, no campo da forma, a importância da comunicação, não apenas a tradicional verbal, mas a comunicação não verbal, conforme descrito a seguir:

O *não-verbal* – Progressivamente, estudiosos e pesquisadores têm reconhecido o quanto a pessoa comunica por meio dos olhos, da postura, da entonação vocal, dos gestos, dos movimentos e da expressão facial. A comunicação extra ou subverbal permite ao terapeuta captar e entender melhor o cliente. Por outro lado, no terapeuta também, o tom de voz, a máscara facial ou o trejeito involuntário podem reforçar ou contradizer a mensagem explícita, tornando-a mais efetiva ou nula. Este dado salienta a importância da autenticidade do terapeuta, pois os seus verdadeiros sentimentos e atitudes serão comunicados ao cliente de algum modo, deliberado ou não (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 51).

Este destaque mostra a importância da comunicação não verbal no processo terapêutico atual, na relação entre pessoas.

Rosenberg apresenta, em seu capítulo, o postulado seguido por Rogers enquanto referencial teórico para elaboração de seu sistema de terapia: “[...] o homem possui uma tendência inerente a desenvolver todas as suas capacidades de maneira que sirvam para preservar ou enriquecer seu organismo – a pessoa total, mente e corpo. Este é o único postulado básico da terapia centrada no cliente” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 62). Esta é a leitura de que o homem deseja crescer, desenvolver-se para alcançar êxito na vida, enquanto ser humano.

Para desenvolver tal condição no processo psicoterápico, numa relação interpessoal, Rogers preocupa-se em esclarecer o que acredita ser um ponto capital: a empatia.

Assim escreve:

A maneira de ser em relação a outra pessoa denominada empática tem várias facetas. Significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. Significa viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, perceber os significados que ele/ela quase não percebe, tudo isto sem tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois isto poderia ser muito ameaçador. Implica em transmitir a maneira como você sente o mundo dele/dela à medida que examina sem viés e sem medo os aspectos que a pessoa teme. Significa frequentemente avaliar com ele/ela a precisão do que sentimos e nos guiarmos pelas respostas obtidas. Passamos a ser um companheiro confiante dessa pessoa em seu mundo interior. Mostrando os

possíveis significados presentes no fluxo de suas vivências, ajudamos a pessoa a focalizar esta modalidade útil de ponto de referência, a vivenciar os significados de forma mais plena e a progredir nesta vivência.

Estar com o outro desta maneira significa deixar de lado, neste momento, nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos. Num certo sentido, significa pôr de lado nosso próprio eu, o que pode ser feito apenas por uma pessoa que esteja suficientemente segura de que não se perderá no mundo possivelmente estranho ou bizarro do outro e de que poderá voltar sem dificuldades ao seu próprio mundo quando assim desejar.

Talvez esta caracterização tenha deixado claro que a empatia é uma maneira de ser complexa, exigente e intensa, ainda que sutil e suave (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 73).

Ele afirma da dificuldade e complexidade que é definir o processo empático; alcançar sua amplitude. Cita, inclusive, sua primeira definição, antes da atual acima descrita. Mostra que vários são os pensadores que se preocupam em dar conta deste termo, com suas definições e regras, e esclarece: “[...] tentei mostrar que o processo empático pode ser definido em termos teóricos, conceituais, subjetivos e operacionais. Mesmo assim, não atingimos os limites de sua essência” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 75). Conclui esta reflexão sobre tão importante termo promovendo um elo do mesmo com Educação e destacando outros termos correlacionados que também considera relevantes:

[...] quer estejamos atuando como terapeutas, como facilitadores em grupos de encontro, como pais ou como professores, temos em mãos, se estivermos capacitados a assumir uma postura empática, uma força poderosa na promoção de crescimento e de mudança. É preciso levar esta força em consideração.

Finalmente, quero colocar tudo o que disse num contexto mais amplo. Como me referi apenas ao processo empático, pode parecer que o considero como único fator importante nas relações que promovem crescimento. Não quero dar esta impressão. Gostaria de colocar resumidamente meus pontos de vista quanto à relevância daquilo que considero como os três elementos de atitude que, em sua interrelação, promovem o crescimento.

Nas interações cotidianas que ocorrem na vida – entre parceiros conjugais e sexuais, entre professor e aluno, entre empregador e empregado ou entre colegas, é provável que a congruência seja o fator mais importante. Ser genuíno significa revelar à outra pessoa ‘onde estamos’ emocionalmente. Pode abranger o confronto e a expressão pessoal e franca de sentimentos negativos e positivos. Portanto, a congruência é um aspecto fundamental da vida em comum num clima de autenticidade.

Mas em outras situações especiais, o interesse ou a estima podem tornar-se o fator mais significativo. Entre elas, estão as relações não verbais – entre pai/mãe e bebê, terapeuta e psicótico que não fala, médico e paciente em estado grave. Sabe-se que o interesse solidário é uma atitude que promove a criatividade – um clima incentivador no qual podem surgir idéias novas, sutis e exploratórias e processos produtivos.

Além disso, de acordo com minha experiência, há outras situações em que a maneira empática de ser tem prioridade. A compreensão faz-se necessária quando a outra pessoa encontra-se magoada, confusa, perturbada, ansiosa, alienada, aterrorizada; ou quando ele ou ela tem dúvidas quanto ao seu próprio valor, incerteza quanto à sua identidade. A solidariedade suave e sensível decorrente de uma postura empática – desde que acompanhada pelas duas outras atitudes – proporciona esclarecimento e cura. Nestas situações, creio que a compreensão profunda é a dádiva mais preciosa que podemos oferecer ao outro (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 86-87).

Com isso, Rogers esclarece a relevância da consideração das relações interpessoais em todos os âmbitos bem como a importância do exercício rogeriano de estar centrado no outro, compreendê-lo, enquanto perspectiva de valorizar, auxiliar no crescimento do outro e assim, estar também crescendo na relação. Não é apenas uma prática; é, além disso, uma maneira facilitadora de ser, nos processos relacionais.

De sua filosofia das relações interpessoais Rogers assim escreve:

Baseado na experiência, cheguei à conclusão de que se puder ajudar a criar um clima que se caracterize pela autenticidade, pelo apreço e pela compreensão, ocorrem então coisas incríveis. Neste clima, pessoas e grupos conseguem sair da rigidez e caminhar em direção à flexibilidade, da vivência estática à vivência processual, da dependência à autonomia, do previsível a uma criatividade imprevisível, da defensividade à auto-aceitação. Apresentam uma prova vívida de uma tendência à realização (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 207).

Afirma, portanto, o valor da experiência, do ser autêntico neste processo relacional. Da qualidade de viver no exercício do revelar-se e ajudar a outros para que se conheçam e também, deste modo, possam revelar-se sem os disfarces que a sociedade impõe ao homem.

Ele projeta o que seria este novo homem. Um indivíduo com o desejo de ser autêntico, de construir uma sociedade autêntica, centrada na pessoa e não em instâncias de poder, ratificadas pela própria estrutura educacional vigente:

Esta pessoa se caracteriza, acima de tudo, por sua preocupação com a autenticidade. Valoriza a comunicação como um meio de dizer as coisas tal como são, produzindo a mesma mensagem através dos sentimentos, das idéias, dos gestos, da palavra e da expressão corporal. Cresceu num clima de hipocrisia, de falsidade e de mensagens duplas e está farta de diálogos e de pensamentos dúbios (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 215).

Esta ruptura com a hipocrisia, com a falsidade é que permite manter relações interpessoais autênticas. Na negação dos acordos e informações dúbios, valorizar um processo comunicativo que permita repensar as estruturas vigentes. Talvez, o princípio de uma nova configuração social.

Para enfatizar melhor isto, convém reforçar a relação entre Rogers e a Educação. O comentário introdutório à obra, feito por Rosenberg, já mostra tal influência do seu modo de pensar e viver no universo pedagógico:

No pensamento pedagógico, sua obra tem considerável e crescente repercussão. Se destacássemos uma única faceta como a principal dentre as que trata em relação ao ensino e à escola, seria a sua visão do aluno como pessoa que pode e quer aprender, que busca sempre condições de crescimento pessoal, inclusive mas não exclusivamente através do domínio de informações e técnicas. Minha opinião atual, quanto a ser esta a sua maior contribuição neste campo, é bastante arbitrária, pois outras alternativas de conceituar a escola enquanto processo e instituição, propostas por Rogers, poderão ter valor igual ou maior na evolução do ensino. O papel e as formas do relacionamento pessoal inseridos na escolaridade, assim como os objetivos, conteúdo e métodos do ensino atual, foram profundamente tocados por Rogers. Todas as conseqüências do ângulo novo que ele indica ainda não podem ser previstas, mas, muito possivelmente, determinarão algumas novas tendências básicas em educação (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 19-20).

Este enfoque serve para perceber a amplitude do trabalho de Rogers. Não apenas limitado ao atendimento terapêutico, mas em atingir, considerando também o processo educativo, a todos os seres humanos, num ensino integral, levando educadores e educandos a um crescimento emocional e intelectual.

Para tratar tal relação, Rogers apresenta uma reflexão sobre a “política da educação”. Primeiro, ele esclarece o que considera política, associando o termo a questões de poder:

Não estou em absoluto pensando em partidos políticos ou em organizações governamentais. Uso o termo em sentido moderno. Ouvimos falar da ‘política da família’, da ‘política da psicoterapia’, ou da ‘política sexual’. Neste sentido atual, considero que a palavra política tem a ver com poder ou controle em relações interpessoais e com a medida em que as pessoas se empenham para obter este poder – ou para abdicar dele. Tem a ver com as táticas e estratégias pelas quais as pessoas exercem controle umas sobre as outras ou delegam tal poder. Tem a ver com a maneira pela qual as decisões são tomadas. Quem as toma? Onde está o *locus*, ou centro do poder de decidir? Tem a ver com os efeitos, sobre indivíduos ou sistemas, dessas ações orientadas para o poder (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 133).

Para Rogers, ter-se-ia que sair da estrutura educacional tradicional, que supervaloriza o intelecto, conforme afirma: “No sistema educacional, há lugar apenas para o intelecto, não para a pessoa como um todo” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 135). Nesta estrutura não há democracia, o poder está fora do aluno, em instâncias superiores que definem o currículo e toda organização educacional e a prática pedagógica. Ocorre, assim, um verdadeiro contraste entre o ensino e sua forma de execução: “Enquanto o estudante é ensinado que liberdade e responsabilidade são os aspectos mais gloriosos de ‘nossa democracia’, vivencia a si próprio como impotente, pouco livre e quase sem oportunidade de exercer escolhas ou assumir responsabilidades” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 135).

Ele apresenta, então, o que seria uma solução para esta situação: a aprendizagem centrada na pessoa. Esta educação teria como fundamento a seguinte premissa ou condição:

Um chefe ou uma pessoa percebida como figura de autoridade na situação tem uma segurança suficiente em si mesma e em sua relação com outros para poder confiar fundamentalmente na capacidade de outras pessoas para pensar por si mesmas, aprender por si mesmas (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 137).

A segurança, o valorizar de si mesmo e do outro no processo interativo seria o ponto inicial a ser admitido. Desta forma, poder-se-ia executar um novo processo educacional. Este teria como uma referência o compartilhar a responsabilidade: “A pessoa facilitadora partilha com os outros – estudantes e talvez pais ou membros da comunidade – a responsabilidade pelo processo de aprendizagem” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 137). Currículo, recursos, experiências, práticas, tudo passa a ser de mútua contribuição, participação.

Esta condição apresenta-se como possível, sendo considerado que: “Um clima facilitador de aprendizagem é oferecido” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 138). Neste clima, onde o mútuo aprender é ponto reconhecido por todos, é permitido um favorecer da aprendizagem. Assim é afirmado pelo pensador:

Vê-se que o foco primordial está no favorecer o processo contínuo de aprendizagem. O conteúdo da aprendizagem, embora significante, recai para um lugar secundário. Assim, o bom resultado de um curso não é o estudante ter ‘aprendido tudo o que ele precisa saber’, e sim seu progresso significante na aprendizagem de como aprende aquilo que ele quer saber (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 138).

Desta maneira, admite-se não mais uma disciplina externa do aluno, mas a própria autodisciplina como critério aceito e de responsabilidade do aprendiz. Para tanto, ele pode contar com ajuda de todo o grupo e facilitador.

Assim, o aprendiz passa a ser o detentor do poder, sendo considerado todo o grupo constituído por aprendizes, tanto aluno como facilitador. A organicidade do grupo está em perceber as características de cada um, de tal sorte que todos possam crescer. Explica Rogers: “O estudante encontra-se num processo de obter controle sobre a direção de sua própria aprendizagem e de sua própria vida. O facilitador abdica de seu controle sobre os outros, mantendo o controle apenas sobre si mesmo” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 139).

O poder está na mão de cada um individualmente e de todos, enquanto grupo e aprendizes. É uma questão de prática responsável e perceptiva de si e do outro no processo educacional. Rogers assim conclui sua leitura sobre a política educacional, que considera a pessoa como centro: “Obviamente, neste tipo de ensino a pessoa que está crescendo e aprendendo representa a força politicamente poderosa. O aprendiz é o centro” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 139). Isto significa, como o próprio Rogers salienta, uma total mudança na estrutura educacional tradicional.

Este novo proceder educacional pode promover, segundo Rogers, uma total melhoria no ser humano, eterno aprendiz. Criatividade, responsabilidade por si mesmo e pelo outro/grupo, valorização, da sua vivência, são alguns elementos presentes nesta mudança.

A partir do exposto, perguntar-se-ia se seria possível um processo de ensino que considerasse o aprendizado de idéias e sentimentos. A este aprender que se refere à pessoa inteira, Rogers apresenta uma teoria:

Se eu tentasse, então, encontrar uma definição grosseira do que significa aprender como pessoa inteira, diria que isto envolve aprendizagem

de uma espécie *unificada*, a nível da cognição, dos sentimentos e das vísceras, além de uma percepção clara dos diferentes aspectos deste aprender unificado. Desconfio que, em sua forma mais pura, raramente ocorra; talvez, porém, as experiências de aprendizagem possam ser julgadas de acordo com sua proximidade ou seu afastamento desta descrição (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 145).

Para situar melhor esta questão, primeiro, explica a condição atual da educação, assim, sintetizada: “Durante anos fomos, porém, treinados para ressaltar apenas o cognitivo e para evitar qualquer sentimento relacionado à aprendizagem” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 147). Isto significa o negar de uma parte constituinte do ser humano: os sentimentos.

Logo após, ele lança as condições para a aprendizagem de ser inteiro: intelectual, afetivo e visceral. Começa destacando a qualidade do facilitador como ser verdadeiro que “[...] vem para um encontro direto, pessoal, com o aprendiz, chegando-se a ele numa base de pessoa-a-pessoa” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 149). Depois, apresenta as características do prezar, aceitar, confiar, como a postura do facilitador no sentido da “[...] valorização do aprendiz como um ser humano imperfeito dotado de muitos sentimentos e potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador pelo aprendiz representa uma expressão operacional de sua fé e de sua confiança na capacidade do organismo humano” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 149).

Destaca, ainda, a compreensão empática, na qualidade do facilitador procurar entender o aluno, colocando-se em seu lugar, percebendo-o, estando sensível a ele. Esta condição já possibilita a próxima: percepção por parte do aluno, destas atitudes do professor, de que está sendo realmente compreendido.

O que estas condições poderiam causar a cada pessoa? Rogers entusiasticamente esclarece:

Uma atmosfera humana é mais do que algo agradável para todos os que nela se inserem. Promove também mais aprendizagem – e mais significante. Quando atitudes de autenticidade, respeito pelo indivíduo e

compreensão do mundo particular do estudante estão presentes, eventos empolgantes acontecem. A recompensa está não apenas em notas, aquisição de leitura e similares, mas também em qualidades mais fugidias, como um aumento na autoconfiança, uma criatividade maior e mais afeto por outras pessoas. Em suma, uma sala de aula desta espécie leva a uma aprendizagem positiva, unificada, pela pessoa inteira (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 154).

A seguir, Rogers sinaliza esta situação no que implica a formação do professor. Considera que sendo tais condições para uma aprendizagem inteira: cognitivo e afetivo-vivencial, possíveis, o que seria preciso é um processo de mudança no preparo do professor, a fim de que possa estabelecer esta condição em sala de aula. Isto afeta, por excelência, tanto a própria condição interna da pessoa quanto seu comportamento interpessoal. A questão delicada neste momento, que Rogers detecta, seria a aceitação por parte das instituições educacionais de professores com este novo olhar, o que poderia ser amenizado, talvez, por acordos e trabalho de preparação com todo o grupo que compõe o sistema educacional.

Acredita Rogers, a partir das próprias experiências por ele vividas e/ou relatadas, que é possível esta mudança, este encontro “explosivo” do cognitivo com o afetivo-vivencial no processo de aprendizagem:

Como costuma acontecer, ao receberem a oportunidade de se autodirigirem, ao se confiar em que eles aprenderiam, os estudantes trabalham mais arduamente do que qualquer pessoa teria o direito de exigir deles. Não resta dúvida de que eles, por sua vez, proverão a mesma oportunidade e condições semelhantes a seus alunos para que estes também possam aprender a sentir, tanto quanto a pensar. Este é o resultado fermentador, potente e excitante, quando o indivíduo tem ocasião de aprender como pessoa inteira (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 160).

O que poderia faltar então para realizar este processo de humanização da sociedade. Talvez vontade e determinação para interferir diretamente no sistema educacional, questiona Rogers. O fato, contudo, que é percebido na construção do seu pensamento e prática é o valor dado ao processo comunicacional integral, verbal e não verbal, inclusive,

apresentando a contribuição da comunicação corporal não somente na terapia, mas em todos os processo relacionais, com destaque para o processo educacional; a práxis pedagógica.

4.3 A VIDA SOCIOEMOCIONAL EM SALA DE AULA

Neste tópico, apresentam-se dois olhares: um de Boaventura sobre escola aberta e comunicação em sala de aula, e outro de Withall, sobre o clima socioemocional em sala de aula. Em Boaventura, verificam-se características importantes comunicacionais para desenvolvimento de uma clima socioemocional favorável em sala de aula. Em Withall, apresentam-se, de forma mais direta, as condições para se estabelecer tal clima.

De toda sorte estes educadores estão em destaque, por apresentarem uma estrutura de abordagem educacional inspirada no pensamento de Carl Rogers, fazendo, assim, mais um elo entre o humanismo Rogeriano e a Educação, considerando ainda, as condições não verbais neste processo.

4.3.1 Educação aberta e comunicação em sala de aula (Edivaldo M. Boaventura)

Boaventura procura caracterizar o espaço sala de aula, enquanto aberto para o saber, segundo a concepção da educação aberta. Seu olhar é de importância, aqui, como ponto de reflexão para consideração do espaço sala de aula e as questões da sensibilidade e processos não verbais de interação. A seguir, serão apresentados alguns pontos capitais por ele afirmados:

1. “A origem das atividades é bem mais espontânea, mais centrada no aluno e menos centrada no adulto” (BOAVENTURA, 1994, p. 57). Aqui, acerca da escola aberta, Boaventura esclarece que o foco de origem das atividades deve estar centrado no aluno.
2. A educação tem sua medida de avaliação no próprio trabalho do aluno. “na educação aberta a medida do trabalho do aluno é o próprio trabalho do aluno” (BOAVENTURA, 1994, p. 57).
3. O professor deve ser o facilitador da aprendizagem e, portanto, o profissional mais importante. “[...] o profissional mais importante em toda situação de ensino-aprendizagem é o professor” (BOAVENTURA, 1994, p. 58).

Os três pontos capitais para a Educação aberta, nesta abordagem, são: Confiança, Respeito e Abertura. Estes propiciam as condições necessárias para um clima socioemocional favorável à prática educativa.

Isto remete, por fim, à consideração da sala de aula como espaço de interação de pessoas, de constituição de um grupo social harmônico. Um problema, no entanto, parece ser o fato de uma parte dos alunos e até alguns professores não estarem satisfeitos ou não terem o desejo de estar neste espaço. Talvez uma alternativa para esta situação fosse a abertura dos currículos. Uma construção feita pelos próprios alunos com a colaboração daqueles que o cercam (pais, professores, amigos, comunidade local, etc.). Todavia, no que tange ao tema deste trabalho, percebe-se que a comunicação não verbal apresenta-se no espaço sala de aula, quer revelando o não desejar dos sujeitos de estarem neste espaço, quer como a possibilidade de revelar, via modificações organizacionais, a harmonia do processo interativo.

4.3.2 Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall)

Whitall fez uma seqüência de apresentações sobre este título em três cidades brasileiras. A seguir, serão apresentadas considerações sintéticas sobre cada apresentação, destacando pontos relevantes em cada uma que propiciem, também, reflexões associativas frente à problemática comunicação não verbal e Educação.

4.3.2.1 Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall - Maceió)

Deste primeiro texto, da seqüência de apresentações feitas por Withall podem ser destacados:

1. A importância do potencial do grupo desenvolvido a partir da participação; da atividade.
2. A observação do comportamento do educador em sala de aula, através da consideração tanto das mensagens verbais quanto das não verbais.

A nossa preocupação básica, na qualidade de observadores do comportamento do professor na sala de aula e as estratégias por ele utilizadas que possam criar as condições necessárias para o surgimento de um clima perfeito para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, prende-se especificamente à categorização de mensagens verbais (e não-verbais) utilizadas pelo educador na sala de aula (WITHALL, 1986, p. I-1).

3. O bom uso de estratégias para a interação e desenvolvimento socioemocional-educativo.
4. A necessidade de integração do grupo como forma de aprendizagem: “[...] um princípio básico da interação grupal que se refere ao fato do aluno aprender muito mais de outro aluno do que de um educador” (WITHALL, 1986, p. I-2).

5. Evitar as estruturas competitivas que desvalorizam o indivíduo (vencedores e perdedores).
6. Escolha de assunto com a participação dos alunos, o que lhe atribui a responsabilidade de ser co-autor do conteúdo a ser trabalhado.
7. Crítica à aula expositiva: “Creio que o sistema da aula expositiva, preletiva, onde o professor sempre fala ex cathedra, não tem mais lugar na sala de aula moderna” (WITHALL, 1986, p. I-3).
8. A qualidade do educador: “Não faço a parte do educador. Eu sou o educador[...] Nas palavras de Carl Rogers, eu devo ser congruente, harmonizar os meios aos fins” (WITHALL, 1986, p. I-5).
9. A importância de valorizar a tomada de posição, a atitude de cada um: “Todo ser humano, mesmo aquele submetido à mais violenta propaganda, deseja vigorosamente ser o originador de suas próprias decisões” (WITHALL, 1986, p. I-5).
10. O valor das necessidades humanas: “Tudo o que fazemos obedece ao impulso de satisfazer as nossas necessidades humanas básicas” (WITHALL, 1986, p. I-6).
11. A relação educador-educando como processo de crescimento coletivo: “estamos sempre a dar e receber nas interações que temos nos grupos aos quais pertencemos. Devemos cultivar e encorajar as potencialidades de cada indivíduo” (WITHALL, 1986, p. I-8).
12. O professor deve ser um facilitador no processo educativo. “O que nós fazemos em realidade é facilitar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (WITHALL, 1986, p. I-9).
13. O cuidado do professor na condição de “terapeuta” e “modelo” deve ser observado e valorizado: “De um certo modo cada educador é um terapeuta [...] O nosso comportamento em relação ao indivíduo especificamente é crucial no seu desenvolvimento como pessoa humana” (WITHALL, 1986, p. I-13).

14. A relação conteúdo x processo: “Não sei se o conteúdo é tão importante. O conteúdo é apenas um meio. O importante é o processo, a atividade de aprendizagem e educação. É o processo que permite analisar, interpretar, comunicar, valorizar e dar sentido ao conteúdo” (WITHALL, 1986, p. I-18 – I-19).
15. É necessário ser autêntico: “Autenticidade, congruência, coerência; sem isso é impossível crer e fazer crer” (WITHALL, 1986, p. I-21).

A autenticidade é que permite nas relações grupais sua consistência. Ao observar o processo comunicativo, tanto verbal, quanto não-verbal, se está observando na verdade o nível de crescimento e maturidade do grupo. Isto implica diretamente na aceitação de acordos em prol do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desencadeado.

4.3.2.2 Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall - Aracaju)

Neste texto, a seqüência básica permanece a mesma do anterior; porém, através de um novo olhar (releitura), percebem-se alguns detalhes:

1. A valorização do uso das estratégias torna a apresentar-se como de suma importância para a qualificação do professor, e valorização do humano. “Com estratégias adequadas e com talento, nós podemos ajudar os nossos alunos a satisfazerem as suas necessidades básicas de seres humanos” (WITHALL, 1986, p. II-1).
2. O valor do encorajamento: O reforço positivo e o incentivo do professor propiciam condições para vencer os obstáculos da vida que se apresentam.

3. As atividades são impulsionadas pelas necessidades: "As nossas necessidades humanas são o elemento gerador de toda a nossa atividade" (WITHALL, 1986, p. II-2).
4. A harmonia que deve haver entre mensagem verbal e não-verbal: "Não esqueçam que as suas mensagens não-verbais podem dizer exatamente o contrário das suas mensagens verbais" (WITHALL, 1986, p. II-4). Isto reforça a importância do comportamento do educador como modelo para o educando.
5. Atenção para com o outro. Olhos nos olhos: "Concentre-se na pessoa que está dando a resposta. Mantenha contato de olho-a-olho. Tente obter a mensagem da pessoa que está tentando transmiti-la. Ouça o que o aluno tem a dizer" (WITHALL, 1986, p. II-11).

O reforço da tríade Confiança, Respeito e Aceitação para o processo de ensino-aprendizagem, na valorização do grupo, apresenta-se como contundente nesta apresentação.

4.3.2.3 Seminário sobre o clima socioemocional da sala de aula (John Withall - Salvador)

Este texto também remete às questões vistas anteriormente; porém, apresenta, ainda, alguns destaques:

1. O compromisso: "Fazer o que você diz" (WITHALL, 1986, p. III-7). É ser exemplo.
2. Saber o nome dos alunos. Estratégia de valorização do indivíduo: "[...] fazer um esforço no sentido de aprender os nomes dos alunos" (WITHALL, 1986, p. III-7).
3. Aceitar o aluno como ele é: "[...] creio que a aceitação do aluno deve ser mantida entre as (estratégias) de maior prioridade" (WITHALL, 1986, p. III-8).

4. Ouvir com atenção: “Eu e você devemos ouvir com atenção tudo que os nossos clientes, os nossos alunos, as pessoas com quem falamos têm a dizer” (WITHALL, 1986, p. III-18).
5. A importância do intervalo: O intervalo enseja uma oportunidade para uma excelente troca de observações e opiniões. Diálogos os mais valiosos” (WITHALL, 1986, p. III-20).

Os seminários, como um todo, enfatizam os aspectos humanos que perpassam todo processo de ensino-aprendizagem. As estratégias para melhor qualificar o educador são também possibilidades de melhoria do grupo. Entender as interrelações do grupo é entender as relações entre os educandos e destes com o educador.

O clima de sala de aula é um clima permeado de razão e sensibilidade. Corpo, alma e espírito. Portanto, é um local onde o social e o emocional estão entrelaçados, onde o humano se apresenta. É o espaço do desenvolvimento integral e não apenas de apreensão de conteúdos específicos. Neste local, atenção, autenticidade, respeito, confiança são pontos cruciais para a integração e desenvolvimento educativo do grupo.

Além disso, o processo comunicativo não verbal precisa ser considerado pela sua importância neste tipo de práxis educativa. A comunicação corporal, de forma mais específica, se apresenta como um dos elos promotores da interação do grupo, do bom desenvolver do processo educativo. Ouvir, neste espaço, não é apenas escutar uma voz, alguém a falar, é perceber o mais possível o outro, o sujeito que se comunica de múltiplas formas, verbal e não verbalmente.

4.4 PEDAGOGIA DO DESEJO DE LER

O que estaria este tópico a fazer neste trabalho sobre comunicação não verbal e educação? Ora, não se pode esquecer que a questão comunicativa cobra, necessariamente, leitura. É este o ponto em destaque a seguir, alicerçado no desejo e, também, no interesse e valor do campo visual no processo comunicativo.

Primeiro, é importante perceber, em linhas gerais, o que propõe Muniz, em sua tese *Pedagogia do Desejo de Ler*. Associando seus estudos teóricos e práticos, via pesquisa de campo feita em uma escola pública, ela procura analisar a questão da dificuldade de leitura, atrelada à associação feita disto ao não gostar de ler, apresentando, inclusive, proposta pedagógica que possa promover uma alternativa viável de superação deste problema. Salienta que, tradicionalmente, o ensino do português foi considerado como ensino de gramática, o que provocou sérios entraves ao ensino da língua materna. Em resumo:

O que aqui se intitula de *Pedagogia do desejo de ler*, enquanto projeto e pesquisa, antes de tudo, foi e vem sendo uma tentativa de experimentar possibilidades de oferecer a interessados ou não alternativas que colaborem para a mudança na prática pedagógica da leitura, considerando como precária a forma como esta se vem desenvolvendo. Constitui-se em uma proposta que é, tal como uma experiência-piloto, um modo de intervenção no ensino da língua materna na rede pública (MUNIZ, 1999, p. 2).

A situação do ensino de português como sendo ensino de gramática, segundo a autora, descaracterizou o sentido da leitura, cercado, deste modo, por regras e ditames que mortificaram o desejo de ser leitor. Eis então, para Muniz, o elemento chave a ser resgatado: o desejo. Para tratar este elemento, ela procura associar psicanálise e educação. Assim escreve:

Acreditando ser possível realizar estudos que permitissem um conhecimento teórico a respeito do *desejo* enquanto objeto do conhecimento, procurou-se, então, estabelecer a aproximação entre a teoria pedagógica e os

princípios da psicanálise. Buscou-se, desse modo, talvez, em uma perspectiva de transdisciplinaridade, estabelecer um diálogo com outras teorias (MUNIZ, 1999, p. 4).

A autora preocupa-se em desenvolver esta associação entre educação e psicanálise, apresentando que existem diferenças, sim, todavia, que a idéia de desejo característica da psicanálise, que referenda a condição de ser sujeito, é crucial para a leitura. Seria o sujeito-leitor.

Busca-se compreender a diferença que parece haver entre a perspectiva da prática pedagógica tradicional e a perspectiva da prática pedagógica inspirada no conceito de desejo construído pela teoria psicanalítica. Nesta, a falta é sempre remetida ao sujeito. No caso da prática pedagógica, a falta costuma ser endereçada ao professor, que é convidado a responder 'ad aeternum'. Talvez se possa dizer que só a leitura, enquanto linguagem, pode se fazer presente 'ad aeternum'. Talvez possa a leitura aliviar o vazio da falta, nem que seja como um tamponamento provisório que advém com o sujeito do desejo. Nenhuma prática, entretanto, pode se arvorar a sempre poder resolver o problema da falta que caracteriza o sujeito como um ser da falta. Nem a da leitura. Tem-se de aceitar que todo o sujeito para ser sujeito deve corresponder a desejo. Parece ser assim. Como parece, paradoxalmente, que nada pode ser melhor do que a leitura, para ocupar esse lugar, nunca possível de ser, definitivamente ocupado. Também a leitura parece ser uma falta que tem, na escrita, a possibilidade de existir (MUNIZ, 1999, p. 75).

Percebe-se, então, a distinção entre a leitura nos moldes tradicionais pedagógicos e a mesma sustentada no desejo. A preocupação é o enfoque do sujeito, seu desejo, associado à leitura, não como formal obrigatoriedade, obviamente, mas como um querer, um necessitar, um gostar, uma tentativa de preencher a falta que caracteriza o sujeito.

Muniz continua sua construção teórica, sempre preocupada em fundamentar a prática pedagógica sustentada no desejo de ler. Mesmo tendo seu interesse centrado na leitura, no sentido de interagir com o escrito, referência para o ensino da língua, ela preocupa-se em esclarecer que não se podem negligenciar os aspectos não verbais, também presentes neste processo, que ampliam o significado de leitura:

Sabe-se que a referência ao termo *palavra* remete ao termo *linguagem* que, por sua vez, compreende em seu significado a noção de *língua*. Por outro lado, a noção de *leitura* supõe a noção de *texto* que, em Soares e outros (1981, p.21), significa o que foi *tecido, fabricado*. Falar em leitura, portanto, pressupõe falar também em texto de natureza verbal ou não verbal. Esta noção mais ampliada que, em geral, se costuma usar, incluiu-se no conjunto das concepções adotadas no projeto de pesquisa. É uma concepção de texto como sendo, não apenas verbal, quer dizer, lingüístico, mas também não-verbal, isto é, imagem, sinal, símbolo, ícone, e textos mistos. Entendendo-se que, qualquer que fosse o tipo de texto de que se estivesse falando, tanto na sua produção, quanto na sua leitura, o uso da linguagem verbal ou não-verbal estava sendo considerado. Tratava-se de ampliar o conceito de leitura para o de uma atividade de uso da linguagem, na qual a língua, enquanto substância fônica ou gráfica poderia ou não estar subjacente, mesmo considerando-se ser a leitura, de base lingüística aquela que, em última instância, sempre precisa ser desenvolvida (MUNIZ, 1999, p. 82-83).

Ora, observa-se neste momento a relevância dos escritos de Muniz para a presente dissertação, no momento em que se percebe a amplitude de interatividade que a comunicação não verbal alcança, atingindo assim, também o ensino da língua materna. Poder-se-ia dizer, talvez, que a comunicação não verbal perpassa todo processo de leitura do sujeito, atingindo diretamente a linguagem, nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A educadora continua sua análise sobre outros referenciais importantes para tornar a condição proposta, de uma prática pedagógica que prime pelo desejo de ler, analisando a questão da dificuldade de leitura. Em seguida, desenvolve seu processo metodológico, enfatizando a constituição do leitor, do ingênuo ao crítico e, por fim, ao autônomo, enquanto seu trabalho experimental. Para tanto, novamente apresenta o valor do não verbal e destaca o valor da oralidade no desejo de ler.

Considerando que se trata de um trabalho no campo da leitura, talvez se supunha só haver leitura de textos gráficos e mediante a sua produção. Essa é uma noção que a proposta de intervenção buscou desfazer. Trabalhar com o desejo significou trabalhar com a linguagem oral do próprio aluno. Sua leitura de textos verbais, não-verbais, verbais orais e verbais escritos passa, primordialmente, pela sua produção oral.

A idéia, então, contida na ementa foi a de se trabalhar com a oralidade mediante a produção oral e escrita de textos dos próprios alunos pelos próprios alunos. Isto é, dos textos produzidos em sala de aula. Além

desses textos orais, dos gráficos que vêm sendo usados tradicionalmente, buscava-se introduzir o estudo de textos não-verbais e filmes de longa metragem (MUNIZ, 1999, p. 124-125).

O valor da experiência não verbal apresenta-se, mais uma vez, como de grande importância no processo educacional. Até acrescentar-se-ia que o não verbal também atrai e possibilita comunicabilidade e interação, inclusive em filmes que primem pela comunicabilidade verbal. Seria, ainda acrescentando aos escritos de Muniz, talvez, a questão do olhar estético. A questão visual no processo comunicativo. O interesse poderia ser, também, acredita-se, vinculado a essa possibilidade. Este valor da experiência do uso do filme é ratificado nos relatos da autora: “A preferência dos alunos por filmes ficou clara. Em função disso, firmou-se o propósito de continuar com exibições de outras fitas” (MUNIZ, 1999, p. 229). Ela verificou que a frequência dos alunos aumentava quando da exibição dos filmes.

Neste sentido, percebe-se o cuidado de Muniz ao considerar necessário o exercício de leitura prática de textos, tanto verbais quanto não verbais, para o desenvolvimento da leitura de textos literários. Para tanto, as condições socioemocionais em sala de aula são de extrema valia. Em todo caso, não se pode esquecer a condição de sujeito que ao aluno é devida:

Considera-se que, estabelecer, como parte das condições do trabalho docente, de que modo vão se dar as relações sócio-emocionais de forma a propiciar o prazer e não desprazer de ler é o mesmo que entender a importância de manter o aluno sujeito do desejo, sujeito da falta e, assim sendo, sujeito da fala (MUNIZ, 1999, p. 138).

Cabe, desse modo, ao professor, seguindo a base da psicanálise, o papel de propiciar condições para que o aluno, sujeito do desejo, perceba a falta a que seu desejo

procura preencher. Nestes pilares é que a pesquisadora procurou desenvolver sua experiência pedagógica⁶.

Por fim, Muniz encerra seu trabalho reafirmando o valor do desejo no processo educacional: “O que se pôde, finalmente, compreender e, neste final, dizer, é que, se com desejo não se puderem alcançar melhores resultados do que os que foram alcançados, sem desejo, muito provavelmente, é ainda mais impossível” (MUNIZ, 1999, p. 362).

Observa-se, assim, que a pesquisadora, preocupada com o processo do ensino da língua, procurou construir um arcabouço teórico rico em detalhes, no qual pôde fundamentar sua prática pedagógica e, neste sentido, apresentar a interrelação existente entre verbal e não-verbal. Claro que no presente escrito, Muniz centrou-se na questão da lingüística, todavia não deixou de conectá-la a outros fatores, até para melhor abordar o problema da dificuldade de leitura atribuída, em muitos casos, aos alunos.

A leitura deixou de ser uma dificuldade do aluno, simplesmente, para ser, no desenvolver de seu trabalho, uma condição que parece exigir relação professor-aluno, condição socioemocional, afetividade, interação, leitura verbal e não verbal, relação de e entre sujeitos que possuem saberes e limites.

O desejo, acredita-se, deste modo, vital neste processo de constituição de sujeitos. Ao exposto por Muniz, poderia ser somado tanto o *ouvir*, característico do humanismo de Rogers, quanto às condições em sala de aula propostas por Boaventura e Withall: *confiança, respeito e aceitação*. Seria, talvez, a valorização do ser integral, que pensa e sente, que se comunica de várias formas, não dissociadas, quer verbal ou não verbal. A máxima amplitude possível para a qualidade humana da leitura, em se admitindo esta indissociável da linguagem e da comunicação, integralidade verbal, não verbal; fala, gestos e percepção geral.

⁶ Esta experiência encontra-se detalhada pela pesquisadora em sua tese: MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2 v.

4.5 SUMMERHILL: UMA EXPERIÊNCIA

Nesta breve abordagem sobre tão contundente visão pedagógica, será visto um pouco do que significou e significa esta escola para a humanidade. Numa viagem abstrata ao universo de Summerhill, via o livro *Liberdade sem Medo* (Summerhill) de A. S. Neil, será observada sua proposta de ensino, seus métodos e, principalmente, o que mais a destaca das outras escolas: a liberdade existente em todos que a compõem, juntamente com a valorização do sensível humano.

Seu fundador, A. S. Neil, é, sem dúvida, o referencial de todas as mudanças educacionais ocorridas. Sua insatisfação com as estruturas vigentes de ensino, bem como sua afinidade com as idéias de Freud e sua crítica à sociedade que pertencia, voltada para a massificação do homem em detrimento de seus valores socioemocionais, foram fundamentais na sua decisão de tentar criar um local onde as crianças tivessem o direito de serem livres e felizes. Summerhill foi a experiência de trabalho que, em boa medida, deu certo.

4.5.1 Neill: o “mestre-aluno”

Alexander Sutherland Neill (1883 –1973), filho de um mestre-escola da zona rural da Escócia, destacou-se a princípio pela “incompetência” no aprendizado escolar, sendo o único dos filhos a não ser enviado à escola secundária. Suas qualidades, segundo os pais, relacionavam-se com a habilidade nos serviços manuais, porém, seu fracasso como trabalhador nesta área, levou os mesmos à reflexão. Como última solução, resolveram tentar torná-lo professor...

Já formado como educador, Neill percebeu que seu futuro com o reduzido salário que ganhava, não seria muito animador e decidiu avançar em seus estudos. Aprendeu Latim e Grego, pois tinha a idéia de ser ministro de Igreja. Desistiu, por não se considerar um vocacionado. Especializou-se em Inglês, formando-se em Literatura Inglesa pela Universidade de Edinburgh.

Tentou ainda o jornalismo, mas a explosão da Primeira Guerra acabou por interromper sua carreira jornalística, com o fechamento da *Piccadilly Magazine*, revista onde trabalhava. Consegue, depois, emprego como Diretor interino da *Gretna School*, escola primária da Escócia, onde começa a desenvolver suas experiências no campo de uma prática pedagógica que se preocupe com a liberdade dos alunos. Transforma a silenciosa escola de alunos “comportados”, em local onde a alegria dos estudantes passa a ser fundamental e evidente.

Essa experiência foi interrompida com seu alistamento militar. Ao retornar da guerra, Neill passa a trabalhar na escola progressista *King Alfred*, de Londres. Através do contato com Homer Lane, responsável pela comunidade de crianças delinqüentes, *Little Commonwealth*, Neill verifica neste local, na prática, que a auto-estima da criança pode ser valorizada pelo autogoverno, estando o orientador próximo à criança, de tal forma que ela possa percebê-lo como amigo.

Decidido a trabalhar com as crianças desta maneira, implantando o autogoverno, é impedido na *King Alfred* de realizar o que desejava. Resolve, por fim, criar sua própria escola. Surge, então, Summerhill.

4.5.2 A Escola Summerhill

Localizada na aldeia de Leiston, em Suffolk, Inglaterra, possui em média quarenta e cinco alunos, sendo normalmente vinte e cinco meninos e vinte meninas. A faixa etária situa-se habitualmente entre os cinco e os dezesseis anos. As crianças são subdivididas em grupos por faixas de idade e sexo, ficando geralmente em pequenos números (dois a quatro alunos) por quarto.

A escola possui uma vasta área verde, para o divertimento dos alunos e amplo espaço em suas instalações físicas, que conta com os quartos já ditos, refeitório, vários galpões para desenvolvimento de trabalhos práticos, como artes, marcenaria e metalurgia, além de uma casa grande, antiga e clássica, onde acontecem as assembléias gerais: a manifestação efetiva do autogoverno. Suas atividades normais consistem em aulas tradicionais, porém não obrigatórias, lazer, práticas manuais e atividades noturnas, como idas ao cinema local, palestras sobre psicologia, leitura, dança, ensaios e apresentações teatrais, dentre outras.

A Assembléia Geral da escola é o ápice da expressão de liberdade em Summerhill. Nela, a autonomia surge sob a forma democrática, no respeito a cada pessoa da comunidade. É composta por todos que habitam em Summerhill: adultos e crianças. O voto tem valor unitário, independente de quem seja. O voto de uma criança vale tanto quanto o de Neill. A orientação das assembléias é feita da seguinte forma:

No início de cada período um presidente é eleito apenas para uma assembléia. Quando esta termina, ele nomeia seu sucessor. Tal procedimento continua através de todo o período. Quem quer que tenha um agravo, uma acusação, ou uma sugestão a fazer, pode fazê-la, e quem tem uma nova lei a propor, apresenta-a (NEILL, 1976, p. 44 - 45).

Em caso de julgamento de alguém por alguma falta contra a comunidade, caso seja considerado culpado, lhe é aplicada uma multa referente à sua mesada e, em muitos casos, uma espécie de pena, associada ao delito cometido. Esse veredicto é normalmente aceito pelo acusado sem constrangimentos, mas se o mesmo se sentir prejudicado, poderá recorrer, e possivelmente ter sua pena abrandada, pois, segundo Neill: “As crianças compreendem que, se o acusado sente que sofreu injustiça, há muita probabilidade de que realmente a tenha sofrido” (NEILL, 1976, p. 45). Nas assembléias, os mais variados casos do cotidiano são analisados, visando sempre a harmonia de todo grupo. Alguns casos da vida escolar, entretanto, não são tratados ali. O controle financeiro e de pessoal de trabalho, por exemplo, são tratados por Neill e sua esposa.

Este clima, onde a criança reconhece seu valor, assume responsabilidades e direitos, numa prática de civismo no processo educacional, lhe permite evoluir de forma mais independente, em busca dos seus reais objetivos presentes e essenciais, longe dos projetos de vida que os adultos lhe impõem. Ela sai das aparências impostas e vive seu mundo real e verdadeiro.

Outra característica marcante neste processo de educação são as “Lições Particulares” (L.P.) que Neill ministra aos alunos interessados pelas mesmas. Na realidade, há inegavelmente em seus trabalhos, grande influência do pensamento de Freud. Neill esclarece “[...] serem as L.P. apenas para desabafos emocionais” (NEILL, 1976, p. 37). Esta linha de caráter fundamentalmente psicoterapêutico baseia-se nas pesquisas de Freud em relação à questão sexual, como base para o entendimento de si, a harmonia consigo mesmo e com os outros, sem preconceitos nem discriminações.

Neill reconhece depois, pela prática na escola, que o que mais ajudava as crianças em seu processo de cura dos traumas vividos, era a liberdade que existe em Summerhill. O poder da psicanálise não se comparava ao êxito que a atenção não-diretiva e a valorização do

emocional conseguiam atingir em cada criança. Sob tal êxito ele afirma: “Meu critério particular de sucesso refere-se à capacidade de trabalhar alegremente e de viver positivamente. Sob essa definição, a maior parte dos alunos de Summerhill terminou por ter sucesso na vida” (NEILL, 1976, p. 27).

Seu método educacional é contra os métodos tradicionais existentes neste contexto, que, para ele, apenas ajudam a manter uma população de conformistas e medrosos. A seu ver, cada criança tem o direito de, a seu tempo, passar da etapa das brincadeiras, ao estudo, e mesmo assim, optando por aquilo que deseja apreender, que lhe proporcione autocrescimento. Sua autonomia desde a infância permite que exerça tal liberdade de escolha, sem medos e dúvidas, atingindo a cada instante o melhor de si, numa vida plena e feliz.

4.5.3 Summerhill: uma proposta de vida

Neill aborda ainda vários pontos relacionados ao desenvolvimento da criança: Medo, sexo, mentiras, responsabilidade, alimentação, dinheiro, humor, e outros são por ele estudados e comentados em seu livro, *Liberdade sem Medo*. Em sua visão sobre o futuro da escola Summerhill, ele diz:

O próprio futuro de Summerhill pode ser de pequena importância. Mas o futuro da idéia de Summerhill é da maior importância para a humanidade. Novas gerações devem receber a oportunidade de crescer libertas. A outorga da liberdade é a outorga do amor. E só o amor pode salvar o mundo (NEILL, 1976, p. 86).

Palavras como amor, aprovação e compreensão são fundamentais para a liberdade; para a felicidade do ser. A experiência que iniciou e que se tornou uma realidade, mostra que é possível uma educação de homens e mulheres felizes, cujas referências de valor

estejam centradas no ser e não no ter ou possuir. Sua metodologia de ensino fundada no querer do indivíduo, e não nas maneiras de ensiná-lo, provocou e provoca a indignação de muitos pedagogos da linha diretiva, centrada na valorização do conteúdo.

O fato é que Neill acreditou na bondade da criança. Provou isso e deixou um referencial a ser, no mínimo, considerado. Apesar da sociedade ter caminhado a passos largos em direção a uma tentativa de anulação do emotivo humano, existe Summerhill; existem pensadores, filósofos, teólogos, psicólogos, sociólogos e pessoas sem nenhum título, talvez, capazes de perceber o seu próximo, o outro. Estes, mesmo em pequeno número, conseguem acrescentar gotas de emoção, de afetividade, no seio da “humanidade racional”.

Este considerar do sujeito livre, numa abordagem de caráter humanista, respeitando o querer e a singularidade, permite assim perceber sua aproximação com o pensamento de Rogers. Aqui, também se nota a importância da comunicação, tanto verbal quanto não verbal no processo de aprendizagem. A práxis educativa e a comunicação não verbal podem ser consideradas então, de mais fácil interação e desenvolvimento num meio em que a liberdade de escolha e de expressão são pressupostos do processo educativo. Liberdade, felicidade, interesse e afetividade não seriam, deste modo, elementos cruciais para a Educação? E neste contexto não teria o sujeito a expressividade comunicativa mais solta e ampla? Talvez, a consideração da comunicação corporal seja um dos passos para essa práxis pedagógica...

4.6 O VALOR DO DIÁLOGO INTEGRAL

Uma das questões mais inquietantes acerca do ser humano é o processo dialógico. Acredita-se plenamente que todos se comunicam de forma razoável. Isto, porém, também

poderia ser considerado uma produção do real, da realidade humana; uma convenção, ou acordo coletivo.

O fato é que, na contemporaneidade, há uma preocupação de não mais simplesmente reconhecer o homem enquanto ser racional, cartesiano, mas ser que possui múltiplas características que o compõem, o constitui ser humano; ser integral. E isto não quer referir-se à mera soma de partes, e sim a um todo, a unidade em meio à multiplicidade.

Pode parecer paradoxal, mas, partindo da consideração do homem como ser integral, a idéia de razão e sensibilidade, corpo e alma deixam de ser antagônicas e passam a ser múltiplas faces do ser humano. Sem o crivo de superioridade de uma frente à outra, mas de todas sendo diversas e unas, constitutivas de cada indivíduo.

Ora, com esse olhar, o diálogo deixa de ser tão somente um jogo lógico-racional, assumindo assim a condição de um processo interrelacional. Eu, outro e mundo em busca de relações comunicativas cada vez mais plenas, mais abertas e verdadeiras. O diálogo transforma-se num local de profunda experiência, onde a fala, o silêncio, os gestos, as apresentações, representações e interações constituem um todo comunicativo.

É na consideração desta possibilidade do ser humano integral e suas implicações no processo comunicativo que este tópico desenvolver-se-á. A tentativa não é de definir tal situação, mas provocar uma reflexão sobre a mesma. A partir de textos que tratam as idéias de Krishnamurti, observar questões associadas ao diálogo (comunicação, educação e corpo) e seu caráter não verbal.

4.6.1 Como viver neste mundo: escutar e aprender (Krishnamurti)

Neste texto, Krishnamurti inicia o ciclo de palestras sobre o viver neste mundo. Ele expõe que a primeira questão para compreender os problemas humanos e, desta forma, resolvê-los, é entender o que vem a ser comunicação:

Primeiro, temos de compreender o que é ‘comunicação’, o que esta palavra significa para cada um de nós, o que implica, qual a estrutura, a natureza da comunicação. Para que dois de nós, vós e eu, possamos comunicar-nos um com o outro, deve haver não só compreensão verbal do que se diz, no nível intelectual, mas também, e conseqüentemente, o ato de escutar e de aprender (KRISHNAMURTI, 1976, p. 8).

Para ele, escutar e aprender são primordiais para o processo comunicativo. Além disso, também acrescenta como prioridade o reconhecer a cultura e o aprendizado experiencial como elementos que interferem no ouvir e, portanto, que devem ser superados. Desta forma, suspendendo os julgamentos “pré-conceituados”, individual e socialmente, a atenção na comunicação pode ser desenvolvida, para se escutar coerentemente: “Só se pode escutar e, por conseguinte, aprender, quando nos achamos num estado de atenção, num estado de silêncio em que todo aquele fundo⁷ está em suspenso, quieto; então, parece-me, há possibilidade de comunicação” (KRISHNAMURTI, 1976, p. 8).

A verdadeira comunicação está diretamente associada à comunhão. O silêncio, o estar vazio, receptivo, é de suma importância para realização do diálogo, conforme afirma Krishnamurti:

Evidentemente, a verdadeira comunicação ou comunhão só pode verificar-se quando há silêncio. Quando duas pessoas desejam seriamente compreender uma certa coisa, aplicando por inteiro a mente, o coração, os nervos, os olhos, os ouvidos, a compreendê-la, então, nessa

⁷ Refere-se Krishnamurti à influência cultural, conceitos, preconceitos, juízos e idéias que possuímos e que afetam diretamente o ouvir, e, conseqüentemente, a livre comunicação.

atenção, existe um certo silêncio; verifica-se então a verdadeira comunicação, a verdadeira comunhão (KRISHNAMURTI, 1976, p. 8).

É nesta prática comunicativa que se percebe a ação inerente no próprio compreender. A verdadeira comunicação possibilita a resolução dos problemas humanos, pois neste estado, nota-se a responsabilidade de todos por tudo que há. Não existe o indivíduo responsável por este ou aquele problema, visto que aprender, compreender e agir estão diretamente associados. Krishnamurti cita exemplos, como guerras e outros conflitos sociais para reforçar esta responsabilidade de todos por tudo que acontece na humanidade.

Para ele, o aprendizado sobre o ser humano, sem ser atribuído a uma dada corrente de pensamento ou análise, é crucial: “O que vamos fazer é aprender a respeito de nós mesmos – não de acordo com este que vos fala, ou de acordo com Freud ou Yung ou um certo analista ou filósofo – porém aprender o que realmente somos” (KRISHNAMURTI, 1976, p. 11).

Esta forma de aprendizado precisa da negação, do libertar-se de qualquer autoridade, para que seja livre de prévios conceitos e juízos:

A primeira coisa, portanto, que se precisa compreender, quando nos tornamos sérios e exigimos uma revolução total na estrutura de nossa própria psique – a primeira coisa que devemos compreender é que não existe autoridade de espécie alguma. Isso é difícil, porquanto não só existe a autoridade externa, fácil de rejeitar, mas também a autoridade interna, a autoridade interior da experiência, dos conhecimentos acumulados, das opiniões, idéias, idéias de cada um, que lhe guiam a vida e de acordo com os quais o indivíduo procura viver (KRISHNAMURTI, 1976, p. 11-12).

É a liberdade, também, de suma importância no processo comunicativo. Krishnamurti resume assim, a partir do exposto até aqui, o que será desenvolvido no ciclo de palestras:

Durante estas palestras iremos ajudar-nos mutuamente a compreender e, portanto, a estar em contato com o que realmente é; isso significa que está acabado o ‘observador’ e que olhar, escutar, compreender, agir, é uma só coisa (KRISHNAMURTI, 1976, p. 13-14).

Esta primeira palestra termina com Krishnamurti respondendo a perguntas dos participantes. De suas respostas pode-se destacar, para encerrar este ponto, os momentos a seguir:

- 1) Sobre a percepção do estado de segurança como pressuposto legalizador, que justifica, confere status à autoridade, que precisa ser suspensa para a livre comunicação: “Quando se compreende – não como idéia – que tal coisa, a segurança, a permanência, não existe, então a autoridade perde toda a sua importância” (KRISHNAMURTI, 1976, p. 16).
- 2) Sobre o viver sem “amarras”, para sanar os conflitos humanos:

Viver pacificamente, em cada dia, significa, com efeito, não ter nenhuma nacionalidade, nenhuma religião, nenhum dogma, nenhuma autoridade. Paz significa amar, ser bondoso; se não a tendes, sois então responsável por toda a confusão existente (KRISHNAMURTI, 1976, p. 17).

Liberdade comunicativa e, conseqüentemente interativa, é estar pronto para escutar e aprender, num exercício de suspensão de juízos, participar, estar em comunhão, partilhar de si, do outro e do mundo.

4.6.2 Sobre a comunicação e sobre o diálogo. (David Bohm)⁸

Neste trabalho, Bohm oferece importantes contribuições para compreensão da relação entre comunicação e diálogo, desenvolvendo as idéias de Krishnamurti acerca do diálogo, na praticidade do cotidiano humano.

a) Sobre a comunicação

David Bohm apresenta neste item o problema da comunicação associado a questões interpretativas. Para ele, a incapacidade comunicativa integral do ser humano deve-se muito a esta situação de crise nos processos comunicacionais.

A proposta, então, é uma comunicação que consiga criar algo novo; criativa. Isto é possível, segundo Bohm, quando não há prejuízos e/ou imposições. Desta forma, cria-se algo de comum, no acordo, na junção harmônica dos seus participantes, conforme ele afirma: "Pero es evidente que la comunicación sólo puede crear algo nuevo si las personas son capaces de escucharse sin prejuicios y sin tratar de imponerse nada" (BOHM, 1996, p. 25). A criatividade é uma proposta interativa. Bohm acredita nisso e passa a preocupar-se no como realizá-la:

Es evidente que, para vivir en armonía con nosotros mismos y la naturaleza, debemos ser capaces de participar libremente de un movimiento creativo en el que nada permanece fijo y nadie se aferra a sus propias ideas. ¿Pero por qué resulta tan difícil crear este tipo de comunicación? (BOHM, 1996, p. 26).

Um ponto importante que Bohm destaca, em busca de solução para o como promover este tipo de comunicação, é verificar o que bloqueia a comunicação, para ouvir com

⁸ Este texto será tratado de forma mais detalhada, em virtude do mesmo ser um marco referencial para os que se seguem.

atenção e falar de forma livre. Isto seria uma resposta à dificuldade comunicativa, pois pode proporcionar a criação entre todos.

Si cada uno de nosotros fuera plenamente consciente de lo que realmente está 'bloqueando' la comunicación cuando se presta atención al contenido de lo que se comunica, talvez pudiéramos ser capaces de crear algo nuevo entre nosotros, algo esencial para poner fin a los acuciantes problemas que actualmente asedian al individuo y a la sociedad (BOHM, 1996, p. 27).

b) Sobre o diálogo

Neste item, Bohm esclarece o que vem a ser sua proposta de diálogo, ponto por ponto, conforme citações que serão aqui destacadas.

A questão inicial, sugerida por Bohm para o começar de um diálogo, refere-se à sua natureza: "Así que convendrá comenzar, durante un tiempo, hablando sobre la naturaleza del diálogo" (BOHM, 1996, p. 29).

A seguir, Bohm escreve acerca do significado etimológico de várias palavras associadas à questão da comunicação, conforme exemplificado a seguir: Diálogo - todos ganham; Discussão - perdedor e ganhador; Opinião - suposição. Isso no intuito de reafirmar sua idéia de diálogo, como algo que deve partilhar e promover a criatividade tanto individual quanto coletiva, sem prévios conceitos que faccionem os participantes do mesmo:

El diálogo es un juego al que podríamos calificar como 'ganar-o-ganar' (diferencia de lo que ocurre en la discusión, un juego del tipo 'yo-gano-tú-pierdes'). Pero el hecho es que el diálogo es algo más que una participación común en la que no estamos jugando contra los demás sino con ellos (BOHM, 1996, p. 30).

- O diálogo e o pensamento

O diálogo, então, associa-se diretamente ao pensamento, que classicamente assume a característica de fragmentado, quer individual ou coletivo:

Todas las divisiones que hacemos se originan en el pensamiento, ya que el mundo, de hecho, es de una sola pieza. Somos nosotros quienes seleccionamos ciertas cosas, las separamos de otras y terminamos dando importancia a esa separación. Es nuestro pensamiento el que establece las fronteras entre las naciones y el que otorga una importancia suprema a esa separación. También es nuestro pensamiento el que divide a las religiones y el que establece las diferencias existentes en el seno de la familia. La estructura de la familia se debe a la forma en que pensamos sobre ella (BOHM, 1996, p. 34).

Na realidade, Bohm acredita que o pensamento é o problema; e não as coisas que julgamos ser problemas:

Así pues, para hacer frente a esta situación, que se origina en el pensamiento, debemos prestar mucha atención al proceso del pensamiento. Normalmente, cuando tenemos un problema solemos decir: 'Tengo que pensar en la forma de resolverlo', pero lo que yo estoy diciendo es que el pensamiento mismo es el problema (BOHM, 1996, p. 35).

Outro fator crucial para a questão do diálogo são as diferenças culturais que acabam por promover diferentes crenças e opiniões, e, por fim, divisões:

En el diálogo, las personas procedentes de sustratos distintos suelen sostener creencias y opiniones fundamentalmente diferentes. Es muy probable que, en el seno de cualquier grupo, descubramos opiniones y creencias muy dispares de las que no siempre somos conscientes. Se trata, en suma, de una cuestión cultural, porque toda cultura -y también toda subcultura (que varía en función del grupo étnico, la situación económica, la raza, la religión y muchos otros factores) - se basa en una serie de creencias y opiniones (BOHM, 1996, p. 36).

Esta citação parece sintetizar os problemas no diálogo. Em contrapartida, considerando o diálogo correto, na visão de Bohm, tem-se a possibilidade de, inclusive, mudar pensamentos, além de promover a força do conjunto; do coletivo pensante:

El pensamiento emerge de un sustrato tácito y cualquier cambio fundamental en el pensamiento procede de ahí, de modo que, si nos comunicamos a nivel tácito, tal vez podamos cambiar nuestro pensamiento...

Para poder actuar de manera inteligente cuando sea necesario tenemos que compartir nuestra conciencia y ser capaces de pensar en conjunto (BOHM, 1996, p. 40).

- Como dialogar

Bohm começa, neste ponto, a mostrar preocupações mais específicas de técnicas práticas para o bem dialogar, como por exemplo: sentar em círculo; talvez com um moderador, se necessário; evitar a figura do líder. Para ele, no grupo é importante compartilhar questões culturais e pessoais, pois estão entrelaçadas:

Hay que tener en cuenta que el grupo no es una cuestión personal sino cultural, aunque la dinámica del grupo pueda también hacer frente a las cuestiones personales porque los problemas personales y los culturales se hallan entremezclados (BOHM, 1996, p. 42).

As reuniões devem ser realizadas em espaços vazios, ou seja, espaços livres de preocupações como, por exemplo, decidir sobre algo. As pessoas devem estar livres destas questões objetivas. O objetivo, se pode haver um, é a comunicação coerente, conforme afirma Bohm: "Nuestro objetivo, si queremos llamarlo así, es comunicarnos de manera coherente" (BOHM, 1996, p. 43).

Não se preocupar em definir o que é útil: "Porque cualquier intento de alcanzar un propósito u objetivo útil se asienta necesariamente en una creencia de lo que es útil, y esa

creencia termina limitándonos" (BOHM, 1996, p. 44). O que importa é o processo do diálogo, que permite a multiplicação desta atitude para além do grupo específico:

El hecho es que las personas podrían iniciar grupos de diálogo en lugares muy diversos. El objetivo no consiste en identificarse con el grupo, sino que lo realmente importante es llegar a relacionarse con la totalidad del proceso. Y, aunque pueda decirse 'este grupo es verdaderamente maravilloso', lo que realmente cuenta, sin embargo, es el proceso (BOHM, 1996, p. 45).

- Suspender as crenças

Consiste em observar de forma tranquila, sem hostilidade, as diversas opiniões:

"El secreto está en mantenerse en un nivel en el que las opiniones puedan expresarse manteniendo, sin embargo, la posibilidad de observarlas" (BOHM, 1996, p. 49).

- O impulso da necessidade

A noção de necessidade absoluta, para Bohm, gera conflitos:

Todos los conflictos que aparecen en un diálogo -tanto a nivel individual como a nivel colectivo (y este matiz es importante)-, giran en torno a la noción de necesidad. Todas las controversias serias, ya sea en el seno de la familia o de un grupo de diálogo, son versiones diferentes de lo que creemos que es absolutamente necesario. Porque, a menos que asuma esa forma, siempre es posible negociar, decidir cuáles son las prioridades y adaptarse a ellas. Pero el camino de la negociación se cierra cuando dos cosas se presentan como necesidades absolutas (BOHM, 1996, p. 50).

É preciso, desta forma, da criatividade para romper esta barreira; esta crença em necessidades absolutas:

Todo grupo que tenga problemas deberá resolverlos creativamente y para ello no sirven las negociaciones y los acuerdos al viejo estilo.

Considero sumamente importante, pues, llegar a desenmascarar la creencia en las ‘necesidades imperiosas’ en las que se asienta todo bloqueo (BOHM, 1996, p. 52).

- A própriocepção do pensamento

Bohm define este termo como:

‘Percepción de uno mismo’. El cuerpo, por ejemplo, es capaz de percibir su próprio movimiento, ya que, cuando nos movemos, nos damos cuenta de la relación entre nuestra intención y nuestra acción y entre el impulso a moverse y el movimiento mismo. Si careciéramos de propiocepción, el cuerpo no podría funcionar (BOHM, 1996, p. 53).

Devemos estar atentos, nesta ótica, ao próprio pensamento; observando-o:

En realidad, los problemas que nos ocupan se originan precisamente en la falta de propiocepción. El objetivo de la suspensión consiste en posibilitar la propiocepción, crear un espejo en el que podamos contemplar los resultados de nuestro pensamiento (BOHM, 1996, p. 54).

Desta forma, via *propiocepción do pensamento*, torna-se possível dar conta da desordem e problemas do mundo, conforme complementa Bohm: “Podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la práctica totalidad de los problemas de la especie humana se originan en la ausencia de propiocepción del pensamiento” (BOHM, 1996, p. 54).

- A participação coletiva

Para realizar este intento, de participação coletiva, necessário é a suspensão de juízos individuais. Esta situação propicia, conseqüentemente, para Bohm, um diálogo autêntico:

Si todos los presentes dejaran en suspenso sus opiniones, todos estaríamos haciendo lo mismo, estaríamos observando juntos y el contenido de nuestra conciencia sería esencialmente el mismo. Consecuentemente, es posible que se despierte un tipo diferente de conciencia, una conciencia participativa –aunque, de hecho, la conciencia siempre lo sea- que sea capaz de reconocerse y asumirse libremente como tal. Entonces todo fluirá entre nosotros y cada participante compartirá y participará del significado del grupo. Esto es lo que yo denomino un auténtico diálogo (BOHM, 1996, p. 56).

Neste autêntico diálogo, o individual e o coletivo entram em harmonia:

En ese caso, todo mundo se siente libre. No estamos hablando de una mentalidad colectiva que se imponga sobre el individuo, sino de un tipo de mente que se ubica entre lo individual y lo colectivo, armonizando lo individual y lo colectivo y promoviendo la coherencia del conjunto. Se trata, por tanto, de una mente que se desplaza, al igual que un río, desde lo individual hasta lo colectivo. Poco importan, en este sentido, las opiniones personales ya que, a fin de cuentas, debemos mantenernos a la misma distancia de todas las opiniones, comenzar a trascenderlas y aproximarnos a una dimensión nueva y más creativa (BOHM, 1996, p. 57).

- Uma nova cultura

Em resumo, Bohm, neste ponto, reafirma sua proposta do diálogo coerente em vista de uma nova cultura:

Lo único que propongo es que pongamos en común todos nuestros significados, tanto pasados como presentes, de modo que podamos darnos cuenta de ellos y dejarlos simplemente ser, lo cual, por sí sólo, aportará cierto orden.

Este tipo de quehacer favorecerá el surgimiento de un significado coherente para todo el grupo y, en consecuencia, el origen de un nuevo tipo de cultura, una cultura que jamás ha existido (BOHM, 1996, p. 58).

- As dificuldades do diálogo

Todo diálogo pode apresentar dificuldades e desistências: compulsões, medos, silêncio, etc. A partir destas possibilidades presentes no processo do diálogo, reflete Bohm sobre princípios que colaborem no desenvolvimento do diálogo e que, ao mesmo tempo não assumam o caráter de regras:

Así pues, aunque no existan ‘reglas fijas’ para el diálogo, deberíamos aprender ciertos principios fundamentales que resultan sumamente útiles como, por ejemplo, dejar el suficiente espacio como para que cada persona pueda expresarse libremente. Pero no estamos diciendo que debemos convertir esto en una norma rígida, sino que se trata, más bien, de ir descubriendo cuál es su sentido y de aprender a ponerlo en práctica. De este modo podremos llegar a apreciar la necesidad y el valor de determinados procedimientos (BOHM, 1996, p. 61).

- A visão do diálogo

Bohm chama também a atenção para a linguagem corporal, além do pensamento, no processo do diálogo: “Es posible ver que existe una especie de ‘nivel de contacto’ en el grupo. Como nos muestra el lenguaje corporal, el proceso del pensamiento es una extensión del proceso corporal” (BOHM, 1996, p. 62).

Além disso, no diálogo, Bohm enfatiza a importância do compartilhar crenças contrárias, para alcançar a consciência comum:

Tenemos que compartir la conciencia que realmente tenemos, no podemos compartir otra; porque, cuando la gente es capaz de compartir la frustración, las distintas creencias contradictorias y el rechazo mutuo, y son capaces de permanecer con ello, de enfadarse juntos y de observar juntos todo eso, entonces habrán logrado una conciencia común (BOHM, 1996, p. 64).

Ele destaca ainda que a característica humana de autoconservação é que sustenta nossas crenças:

La actitud defensiva que nos lleva a aferrarnos a nuestras creencias y decir 'yo tengo razón', limita nuestra inteligencia porque el ejercicio de la inteligencia consiste precisamente en no defender ningún tipo de creencia. No hay motivo para aferrarse a una creencia si tenemos alguna prueba de que está equivocada. La mejor actitud frente a una creencia o una opinión consiste en abrirnos a la evidencia de su posible falsedad (BOHM, 1996, p. 66).

Esta atitude de verificar a crença promove a busca da verdade, que, por sua vez, requer pensamento livre:

No es necesario convencer a todo el mundo para que sustente nuestro punto de vista. Es más importante el hecho de compartir nuestros pensamientos y de participar de la misma conciencia que coincidir en el contenido concreto de nuestros pensamientos. Es evidente, por otra parte, que las opiniones son siempre limitadas y que lo realmente importante no reside en ellas sino en alguna otra parte. La verdad no brota de nuestras opiniones, sino de otro lugar, tal vez del libre movimiento del pensamiento tácito. De modo que, si queremos percibir o participar de la verdad, deberemos dar coherencia a nuestros significados. Es por ello que afirmo que el diálogo es tan importante: ¿cómo podremos, si no, participar de la verdad si nuestro significados son tan contradictorios e incoherentes? (BOHM, 1996, p. 66-67).

Para Bohm, o diálogo, a partir da preocupação com a coerência de nossos pensamentos; significados, acaba por promover a verdade:

Así pues, tenemos que observar muy cuidadosamente la noción de verdad. El diálogo no tiene por qué estar directamente relacionado com la verdad, sino que su auténtica preocupación es el significado. Porque, si el significado no es coherente, nunca llegaremos a la verdad (BOHM, 1996, p. 70).

Esta, a verdade, não é algo atingível por uma única via, conforme explica:

No existe, pues, como podemos ver, un ‘camino’ a la verdad. Lo que estamos tratando de decir es que, en el diálogo, compartimos todos los caminos y finalmente nos damos cuenta de que ninguno de ellos es imprescindible. Porque cuando vemos el significado de todos los caminos, llegamos al ‘no camino’. Todos los caminos, por el mero hecho de serlo, son igualmente rígidos (BOHM, 1996, p. 71-72).

Finaliza Bohm este tópico, resumiendo o que define ser a visão do diálogo:

Cuando un diálogo está realmente funcionando, todos pensarán juntos y participarán en común del pensamiento, como si se tratara de un solo proceso. Ocurre entonces como si todos estuvieran elaborando un mismo pensamiento. En tal caso, si alguien aporta una opinión todos la escuchamos y compartimos su significado. Esto es, en definitiva, lo que yo denomino la ‘visión del diálogo’ (BOHM, 1996, p. 72).

- A sensibilidade ao diálogo

Primeiramente, Bohm define o que, para ele, é sensibilidade:

La sensibilidad nos permite advertir lo que está sucediendo, darnos cuenta de nuestras propias respuestas, del modo en que responden los demás, de las diferencias y de las similitudes sutiles, etcétera. Éste es el fundamento de la percepción. Los sentidos nos proporcionan información, pero tenemos que ser sensibles a ella o, de lo contrario, ni siquiera la percibiremos (BOHM, 1996, p. 73).

O bloqueio à sensibilidade como atitude defensiva do homem e as possibilidades de lidar com esta situação para o diálogo coerente são enfatizadas por Bohm, no intuito de esclarecer ainda mais o processo do diálogo:

Lo que bloquea nuestra sensibilidad es la barrera defensiva impuesta por nuestras creencias y nuestras opiniones. No obstante, tampoco tendríamos que juzgarnos por mantener una actitud defensiva, sino tan sólo ser sensibles al hecho de que estamos defendiéndonos y a todos los sentimientos y matices sutiles implicados. Nuestro objetivo no es el de juzgar y condenar, aunque tal posibilidad, por cierto, siempre está presente, sino, por el contrario, el de permitir que todas las opiniones y creencias implicadas

afloren a la superficie para poder observarlas. Es entonces, en mi opinión, cuando realmente puede tener lugar un cambio.

Krishnamurti afirmaba que 'ser' es relacionarse. Pero el hecho es que las relaciones pueden llegar a ser muy dolorosas. Krishnamurti también decía que tenemos que pensar y sentir más allá de los procesos mentales hasta llegar a atravesarlos y que sólo entonces puede tener lugar algo diferente. Creo que eso precisamente es lo que sucede en el diálogo grupal, ya que la aparición de experiencias dolorosas nos brinda la oportunidad de elaborarlas e ir más allá de ellas (BOHM, 1996, p. 74).

Cabe, portanto, na constituição do diálogo, considerar a apresentação da crença e cultura de cada indivíduo, evitando-se juízos e bloqueios, em busca do relacionamento, da interação. Além disso, exercitar também o ultrapassar dos limites do pensar e sentir característicos de cada pessoa, no intuito de novas e diferentes possibilidades.

- O diálogo limitado

Através de alguns exemplos, Bohm destaca o papel do diálogo frente a condições específicas de problemas em grupos (família e empresa), utilizando o recurso do mediador ou facilitador. Ele valoriza o escutar, enquanto estar atento ao outro. A seguir, estão destacados dois trechos do texto de Bohm referentes à importância do escutar e o papel do mediador:

Naturalmente, este tipo de diálogo es limitado porque tiene un propósito definido y concreto pero, aun en tal caso, tiene un valor ciertamente inestimable. Se trata, en principio, de conseguir que todo el mundo aprenda a **escuchar** (grifo nosso) y conocer las opiniones de los demás, porque el hecho de ignorarlas nos lleva a reaccionar de acuerdo con lo que suponemos al respecto, lo cual genera todo tipo de problemas. Porque, en tal caso, la otra persona se queda perleja y se pregunta '¿pero qué dice?', lo cual le lleva, a su vez, a reaccionar basándose en sus propias creencias u no hace sino consolidar el círculo vicioso de la confusión. Es muy importante, pues, conocer cuáles son las creencias de los demás (BOHM, 1996, p. 77).

En realidad, el **mediador** (grifo nosso) puede intervenir de vez en cuando y hacer algún que otro comentario sobre lo que está ocurriendo o sobre lo que significa, pero en un grupo de carácter más general debería actuar simplemente como un miembro más. Probablemente en un grupo de

una empresa esto no funcionaría porque el mediador no podría ser simplemente un participante de un grupo cuyos objetivos son tan limitados (BOHM, 1996, p. 79).

Este tópico, Bohm finaliza fazendo uma síntese da proposta do diálogo: “Resumiendo, pues, hemos hablado de que lo esencial es llegar a ser capaces de compartir nuestros juicios y nuestras opiniones y de escuchar las creencias de los demás”(BOHM, 1996, p. 81).

- Mais além do diálogo

Perceber a necessidade do processo comunicativo significa, para Bohm, pré-requisito para a mudança; para o diálogo, para o partilhar:

Si realmente pudiéramos comunicarnos, el compañerismo, la participación, la amistad y el amor crecerían más y más. Ése podría ser el camino. Pero ¿comprendemos realmente la necesidad de este proceso? Ésa es la pregunta clave, porque cuando nos demos cuenta de que es absolutamente necesario, entonces estaremos en condiciones de hacer algo al respecto (BOHM, 1996, p. 82).

A importância da comunicação, de compreender sua interrelação com o diálogo, é, em suma, o ponto capital de todo processo, a grande questão, para ser parte da totalidade; do Cosmos.

4.6.3 O diálogo: uma proposta (David Bohm, Donald Factor e Peter Garret)

Este texto caracteriza-se por apresentar a proposta do diálogo de David Bohm, de forma sintética, porém, mantendo o mesmo matiz do texto visto anteriormente, com destaque

para uma espécie de “exercício prático”, como sugestão para a efetiva realização desse diálogo. A seguir, um resumo do mesmo.

a) Diálogo – uma proposta

Bohm e os demais colaboradores deste texto definem o diálogo como:

Diálogo é um caminho de observação coletiva de como valores e intenções escondidas podem controlar nosso comportamento, e como diferenças culturais desapercibidas podem entrar em conflito e oposição sem que nos apercebamos do que está ocorrendo. Desta maneira pode ser visto como uma arena aonde acontece aprendizado coletivo e da qual pode nascer um ampliado, crescente, senso de harmonia, camaradagem e criatividade (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 2).

A essência do diálogo é o aprendizado, de forma participativa e criativa entre iguais. É exatamente esta situação que é prejudicada pela crise comunicativa causada por um defeito no *processo do pensamento humano*, conforme enfatizam os autores: “[...] a penetrante incoerência no processo do pensamento humano é a causa essencial das infundáveis crises que afetam a humanidade” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 2).

Isto remete então à questão do que vem a ser o pensamento, ponto central desta discussão:

Estamos usando a palavra ‘pensamento’ aqui com o significado não somente de produtos de nosso intelecto consciente, mas também sentimentos, emoções, intenções e desejos. [...] Na essência, o pensamento, nesse sentido da palavra, é a resposta ativa da memória em todas as fases da vida. Praticamente todo o nosso saber é produzido, demonstrado, comunicado, transformado e aplicado no pensamento (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 2-3).

Ora, sendo assim, os autores enfatizam que o importante é acompanhar o próprio pensamento; “[...] observá-lo enquanto está precisamente ocorrendo” (BOHM; FACTOR;

GARRET, 1991, p. 3). Para tanto, chamam a atenção para a *Própriocepção*: “Podemos estar cômnicos das ações cometidas por nós enquanto estas estão ocorrendo” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 3). Porém, eles concordam que esta faculdade de percepção no que se refere ao pensamento é muito rara, e por isso agimos de forma incoerente.

b) Por que diálogo

O diálogo é a possibilidade de desenvolver uma nova cultura, coerente, harmônica, sem as desavenças e separações propiciadas pelas crenças e opiniões que não permitem o livre processo comunicacional. Pode possibilitar, ainda, atenção e entendimento do pensamento original, desvelado dos dogmas que o encobrem, conforme destaque a seguir acerca dos resultados possíveis do diálogo:

Como o microcosmo da grande cultura, o diálogo permite um largo espectro de possíveis relacionamentos a serem revelados. Pode expor o impacto da sociedade no indivíduo e o impacto do indivíduo na sociedade. Pode expor o poder e como é assumido ou relegado e quão difundidas e infiltradas são as não notadas leis do sistema que constituem nossa cultura. É o mais profundamente interessado na compreensão e entendimento das dinâmicas de como o pensamento concebe tais conexões (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 5).

Em suma, o diálogo não está “pré-ocupado” com nada a não ser o livre processo comunicativo; algo muito difícil em nossa sociedade.

c) Propósito e sentido

O diálogo não precisa de objetivo ou tarefa a ser atingida: dificuldades normalmente surgem, como raiva, conflitos e outras, mas também fazem parte do processo:

Enquanto sensibilidade e experiência crescem, a percepção de sentido compartilhado emerge, no qual as pessoas percebem que não estão nem se opondo umas às outras, nem simplesmente interagindo (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 6).

A tendência é crescer a confiança no grupo. O partilhar sentimentos e pensamentos mais reservados. Assim eles escrevem:

Os participantes verificarão que estão envolvidos em um conjunto que se encontra em constante desenvolvimento e mudança de sentido comum. Um conteúdo de consciência compartilhada emerge e permite um nível de criatividade e *insight* que não é normalmente acessível a indivíduos ou grupos que interagem de modos mais familiares (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 6).

O diálogo continua a avançar, alcançando estágios de *coerência aumentada*, onde os bloqueios do grupo são percebidos e superados. A tentativa é a promoção de algo novo; criativo.

d) O que o diálogo não é

O diálogo não é, conforme cotidianamente lhe é referido: discussão; debate; “bate-papo” ou similares, e sim, segundo os autores: “É, como enfatizamos, primordialmente um meio de exploração do campo do pensamento” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 8).

e) Como iniciar o diálogo

Basicamente, o início do diálogo começa com suspensão: “Suspensão envolve atenção, o ouvir e o olhar e é essencial para a exploração” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 8). O explorar, por sua vez, relaciona-se também ao estado de escuta de si mesmo e do grupo; o se expor; sentir-se e ser sentido. É dar atenção ao processo geral do pensamento

ao sentimento; à interação do grupo, promovendo, assim, uma espécie de *inteligência coerente e coletiva*.

f) Números

Pela prática já desenvolvida pelos autores, é aconselhado que o grupo tenha de “20 a 40 pessoas sentadas em círculo único” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 9), para melhor desenvolvimento geral. Desta forma, as diferenças culturais se apresentarão e o ouvir / participar poderá acontecer de forma mais eficiente.

g) Duração

Com a participação e perseverança frente às possíveis dificuldades, “aproximadamente 2 horas é o tempo ideal de duração” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p.10). Assim, evita-se o cansaço. A frequência dos encontros e a mobilidade dos participantes, bem como outras questões deste tipo dependem mais diretamente do grupo, além de caracterizar a liberdade presente no diálogo.

h) Liderança

Os autores afirmam: “O diálogo é essencialmente uma conversa entre iguais” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 10). Logo, não cabe a figura do líder. Porém, mesmo sendo um *jogo livre* pode ser que, em alguns casos, a figura de um facilitador colabore para iniciar o processo.

i) Assuntos

“O diálogo pode começar com qualquer tópico de interesse dos participantes” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 11). É importante, todavia, que o grupo perceba e declare suas dificuldades em algum assunto, caso apresente-se, para promover o diálogo coerente.

j) Finalizando

Os autores salientam que o que sugerem são, em sua grande parte, propostas, fruto de suas experiências, a serem desenvolvidas e exploradas por cada grupo em particular, não se tratando, portanto, de regras fixas (o que feriria o próprio princípio do diálogo): “O espírito do diálogo é o de um jogo livre, um tipo de dança coletiva da mente que tem o poder imenso e revela um propósito coerente” (BOHM; FACTOR; GARRET, 1991, p. 11).

4.6.4 O diálogo como atitude existencial indispensável à saúde da humanidade (Noemi Salgado Soares)

Este escrito apresenta uma reflexão geral, acerca do que vem a ser diálogo, seguindo a abordagem de Bohm, e acrescenta, também, uma reflexão estrutural e prática do processo de diálogo interessante para sua melhor compreensão.

Primeiro, Soares utiliza-se de três citações para destacar a importância de alguns termos / significados na compreensão do diálogo:

“Ser é estar em relação, estar em relação é existir” (Krishnamurti)

“A educação é comunicação, é diálogo” (Paulo Freire)

“[...] redescoberta da visão da comunicação humana como diálogo” (Mantagu)

Estas citações, aqui resumidas, fortalecem a compreensão do sentido do diálogo e sua dimensão para o bem da humanidade.

a) Abertura

Soares começa retomando a definição de que “A Vida na existência humana se revela e se oculta na dança das relações” (SOARES, 2000a, p. 3). É o referencial da relação humana para o próprio existir humano. Ela sinaliza a ausência da *comunicação-comunhão* como ponto para gerar a doença da *incomunicação*, que é definida como criação da própria humanidade: “Nós humanidade criamos e continuamos criando-alimentando a doença da *incomunicação* e sofremos todos os seus consequentes sofrimentos” (SOARES, 2000a, p. 3).

O bem ouvir também é importante: sem juízos nem preconceitos, apenas aceitação e partilha com o outro, com o grupo. Isso exige, mais uma vez, o eliminar da doença da *incomunicação*. Soares então acrescenta uma possibilidade de antídoto:

É também na tomada de consciência da inexistência do diálogo, em si mesmo (nas relações consigo e com o outro) e do porquê desta inexistência que o veneno da *incomunicação* poderá, talvez, ser transformado no antídoto que ajudará a promover a saúde humana (SOARES, 2000a, p. 4).

b) O diálogo como antídoto para o veneno da *incomunicação*; o diálogo para a saúde da humanidade.

O processo educacional assume importante papel para a saúde humana. Escreve Soares: “A construção da unidade na reunião das diferenças, talvez seja um dos pré-requisitos

básicos para manutenção de um trabalho pedagógico participativo, essencialmente educativo” (SOARES, 2000a, p. 5). Em seguida, ela retoma a importância do ouvir, neste processo educativo para a saúde humana; o diálogo:

Hoje, aprender a calar para aprender a ouvir o outro, respeitando-o na diferença e na identidade, são atitudes mínimas indispensáveis à abertura-acontecimento do encontro humano consigo mesmo e com a vida também manifesta no semelhante (SOARES, 2000a, p. 5).

Soares finaliza este item destacando sua definição acerca do diálogo, como sendo:

“[...] o significado que se move através da linguagem (linguagem verbal, gestual, silenciosa, visual, auditiva, emotiva, afetiva, sexual, etc.)” (SOARES, 2000a, p. 6).

c) Diferença entre diálogo e discussão

Aqui, Soares, também como Bohm, diferencia diálogo de discussão ou conversa:

“No diálogo predomina o que David Bohm denomina de *ganhar-ganhar*, em oposição ao jogo da discussão onde predomina o *ganhar-perder*” (SOARES, 2000a, p. 7). O diálogo visa o ganhar de todos, quer nos acertos ou erros que ocorram.

Juízos, manipulações, imposições, hierarquias, preconceitos, e afins não são compatíveis com o diálogo. Este precisa de *vivência-abertura* e partilha para acontecer.

d) Síntese de uma abordagem para uma iniciação à aprendizagem da atitude existencial dialógica

É no “desarmar” do indivíduo diante do outro, propiciando um ouvir-falar de partilha que dá-se início o processo dialógico. Soares assim define:

Quando o ser humano vê as perspectivas dos demais como uma contribuição para a construção da sua subjetividade, como tijolo para a construção do seu autoconhecimento e para compreensão da realidade histórico-sócio-cultural que o cerca, quando deixa de considerar as opiniões que diferem das suas como ataque pessoal, ele inicia o processo da aprendizagem em qualquer situação existencial (SOARES, 2000a, p. 8).

Soares ainda destaca a posição de Paulo Freire, que define o amor como base e identidade do diálogo e a importância da humildade para existência do diálogo. Enfim, ela considera que: “O diálogo inaugura o espaço da autêntica aceitação da diferença do outro” (SOARES, 2000a, p. 9).

e) Alguns procedimentos básicos para o exercício do diálogo

Nesta etapa do trabalho, a autora promove considerações práticas acerca do diálogo. Para tanto, esclarece os três itens que acredita centrais no processo, subdividindo-os. A seguir, cito os itens e alguns sub-itens para exemplificação; conforme se encontram no texto:

a) Alguns objetivos do exercício do diálogo:

1. Criar um ambiente adequado para a comunhão através do respeito pelas diferenças do outro.
[...]
7. ouvir o outro.
8. escutar e respeitar diferentes perspectivas apresentadas pelo outro.
[...]
11. criar uma base compartilhada de significados, através da confiança desenvolvida no grupo.

b) Inicialmente, o exercício do diálogo requer, para o seu acontecimento, procedimentos que consistem em:

- a. sentar-se em círculo, sem que haja elementos que obstaculizem a visão entre os participantes;
- b. determinar um limite de tempo para o diálogo;
- [...]

c) Algumas atitudes essenciais para o desenvolvimento do diálogo são:

- [...]
 4. escuta-se sem emitir juízos;
 5. cultiva-se uma atitude de companheirismo;
 [...]
 11. respeitam-se as diferenças;
 [...]
 15. o diálogo é aberto. (SOARES, 2000a, p. 10-11).

f) Avaliação do diálogo

Seguindo o exposto acima, neste tópico a autora apresenta alguns elementos práticos no processo avaliativo do diálogo. Aqui, serão destacados alguns pontos:

- [...]
 Conseguiu-se evitar julgar as declarações de cada participante do diálogo?
 [...]

Alguns exemplos de comentários sobre a avaliação do diálogo que podem ser desenvolvidos em grupo:

- [...]
 3. ‘Estabeleceram-se conversas paralelas.’
 [...]

Alguns exemplos de comentários pessoais sobre a avaliação da participação-vivência interior que podem ser desenvolvidos, pelo participante, dentro de um clima consciente de diálogo interno com ele mesmo, sem a presença dos demais participantes do diálogo:

- [...]
 ‘Nos diferentes momentos do diálogo consegui ficar consciente da minha própria presença no aqui-agora?’ (SOARES, 2000a, p. 11-12).

Com esta análise e dicas procedimentais, na prática do diálogo, Soares encerra seu texto.

4.6.5 O diálogo e suas implicações no campo educacional

Dos textos anteriormente trabalhados, sobre o diálogo integral, nota-se uma preocupação eminente com os problemas relacionais-comunicacionais da humanidade. Os pensadores que discutem este problema, inspirados por Krishnamurti, procuram aclarar o fato de que somos seres carentes do coletivo, do grupo, para interação, crescimento e benefício de todos. O caráter individualista da atual sociedade globalizada é que gera os diversos conflitos e dificuldades sociais.

Em meio a esta situação, o diálogo apresenta-se como possibilidade de restaurar, ou instalar uma nova sociedade, onde o amor, a atenção, o partilhar sem preconceitos sejam referenciais. Para tanto, é necessário sair dos velhos conhecimentos e procedimentos de acordo, para a novidade, o ser criativo, livre, inocente, aberto para ouvir e pronto a relacionar-se consigo mesmo e com os demais.

Esta perspectiva sustenta, inclusive, a interrelação entre educação, comunicação e diálogo. Já que os problemas humanos estão generalizados e de certa forma se difundem no próprio espaço educativo, nada mais coerente que tratar a questão na raiz. É pensando deste modo que Krishnamurti propõe uma total mudança no processo educacional, através do que se pode considerar uma *pedagogia do diálogo*.

Assim aborda Krishnamurti, citado por Soares, a questão educacional:

A educação correta é evidentemente um perigo para os governos soberanos, - e por isso ela é impedida de maneira rude e sutil. A educação e a alimentação, controladas por uns poucos, se tornaram o meio de dominar o homem; e os governos, quer da esquerda, quer da direita, não se interessam, desde que continuemos a ser máquinas eficientes de fabricar mercadorias e balas de fuzil.

Ora, o fato de estar isso acontecendo no mundo inteiro significa que, fundamentalmente, não nos faz diferença – a nós, que somos os cidadãos e os educadores, e também os responsáveis pelos governos existentes – não nos faz diferença se há liberdade ou escravidão, paz ou guerra, bem-estar ou sofrimento para a humanidade. Queremos uma

reformazinha aqui e ali, mas quase todos nós receamos deitar abaixo a presente sociedade para construir uma estrutura completamente nova, porque isso exigiria uma radical transformação de nós mesmos. (KRISHNAMURTI, 1969, p. 81 *apud* SOARES, 2000b, p. 4).

Aqui, se vê claramente a estrutura atual de uma educação em prol de uma ordem hierárquica de dominação e controle social. Frente a isso, o receio que temos de promover uma reforma radical, a novidade, via diálogo, que valoriza a liberdade e criatividade humana, sem as idéias e juízos deste ou daquele indivíduo/grupo sobressaindo-se, mas a relação de iguais em comunicação e comunhão.

O receio apresentado nada mais é que nossa defesa; bloqueio a mudanças, a riscos de verificabilidade de nossas verdades e idéias. Colocar em suspenso os juízos em prol do grupo atinge-nos diretamente e afeta diversos interesses particulares daqueles que tem vantagens com a forma atual de educação.

È interessante ainda acrescentar o escrito de Soares que esclarece os termos capitais para compreensão do pensamento de Krishnamurti e, conseqüentemente, devido a sua forma de consideração da Vida, do Homem e do Mundo, do que poder-se-ia intitular de sua *pedagogia do diálogo*:

1. *Mente velha condicionada* = 'eu' psicológico = memória psicológica, pensamento condicionado, intelecto, 'velho' cérebro programado, acúmulo de conhecimento, tempo psicológico; educação incorreta (tradicional mecanicista) para a sustentação e a manutenção do aprisionamento do ser humano na caverna da 'mente velha condicionada'. Conseqüentemente, continuidade da ignorância-doença humana coletiva, autodesconhecimento da natureza e funcionamento do 'eu' psicológico, pensar condicionado, sofrimento, violência, escravidão ao medo psicológico, conflito, fragmentação, dualidade, ilusão de separação entre observador-observado, ausência de comunicação, impossibilidade de relação; crença, dogma, preconceitos, aprisionamento ao conhecido, busca desesperada da inexistente segurança psicológica; crueldade, auto-ignorância, desintegração à Vida – aprisionamento à continuidade transmilênar da programação coletiva do 'eu' psicológico humano.

2. *Mente nova criadora* = aquietamento da mente velha condicionada através do autoconhecimento = novo cérebro, observação, percepção, aprendizagem, criatividade, liberdade, intuição; educação correta (nova educação) para o conhecimento/compreensão da 'mente velha condicionada'/'eu' psicológico

e para o despertar da mente nova criadora. Consequentemente, revolução na psique humana, insight, pensar correto, inteligência, atenção, silêncio, libertação do passado através da consciência da morte inerente a cada instante-acontecimento-vivido, beleza, humildade, comunicação-comunhão, relação, florescimento da bondade, alegria, potência criadora, aceitação e compreensão da impermanência; amor, meditação, integração à Vida – expansão da consciência humana, abertura para o aberto do Desconhecido. Vida abundante (SOARES, 2000b, p. 8-9).

Neste escrito, observa-se que é necessária uma ruptura com a educação vigente. Tomar consciência da mente velha e condicionada e abrir-se, estar livre para o novo, no despertar da mente nova criadora. A educação correta deve promover, portanto, o bem de todos, a quebra das hierarquias e o surgimento de uma sociedade de iguais em direitos e responsabilidades para com a totalidade.

Percebe-se, assim, que observar o diálogo, na ótica dos pensadores presentes nesta obra, é observar a própria necessidade de relacionamento humano genuíno, verdadeiro, correto, honesto, enfim, puro e, em certa medida, inocente. É considerar todos e cada um, responsáveis pela humanidade e seus acontecimentos e conflitos.

Porém, as questões culturais, as crenças e idéias de cada pessoa, os juízos e preconceitos têm sido obstáculos contundentes para o desenvolvimento do diálogo, pois prejudicam a comunicação, a comunhão, a partilha e a abertura para o novo, o criativo.

Neste olhar, a proposta de diálogo desenvolvida por Krishnamurti pode não ser a mais perfeita (por isso mesmo é uma proposta), mas sem dúvida incita a cada ser humano pensar-se e pensar o outro e o mundo; por conseguinte, a necessidade de mudança, do autoconhecimento, do escutar, da atenção, de “baixar a guarda” no diálogo. Este diálogo integral que valoriza, inclusive, o pleno ouvir, lembrando dos ideais de Rogers, a comunicação em todos seus aspectos (verbal e não verbal) e sua relação direta com a Educação, na necessidade de um processo interativo sem as amarras da estrutura educacional vigente. Talvez, a partir desta proposta, o amor, a paz e a harmonia venham a imperar nos indivíduos / coletivo humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui realizadas sobre comunicação, com destaque para valorização da atitude corporal espontânea, possibilitam um olhar para além dos limites da lingüística tradicional em Educação. O estudo teve o intuito de contemplar a espontaneidade da comunicação corporal como aspecto fenomenológico; como referência para justificar a necessidade de um processo pedagógico interrelacional, onde mais que perceber o outro, haja compreensão de que, por muitas vezes, o processo de desenvolver conhecimento não se trata apenas de uma relação ensino-aprendizagem, professor-aluno, nos moldes da Educação tradicional, mas sim, correlação entre sujeitos que se notam e se comunicam por vias não verbais e que, neste campo, ocorre um elevado grau de autenticidade que precisa ser considerado. Citando Serpa⁹, em discurso proferido em sala de aula: "É necessário que estejamos na dobra da porta, nem universitários, nem comunidade [enquanto objeto de estudo]". Neste caso, percebe-se não uma teoria que julga e domina simplesmente ou uma prática vazia, mas relação entre sujeitos; simbiose de conhecimentos, percepções e sentimentos.

A proposta aqui foi apontar para a existência da comunicação corporal espontânea, anterior mesmo às regras conceituais e comportamentais que são estabelecidas

⁹ Prof. Luiz Felipe Perret Serpa, Notório Saber, Docente da Faculdade de Educação da UFBA.

em forma de linguagem verbal. A reflexão sobre o assunto permite uma melhor percepção dos gestos corporais e da práxis pedagógica, pois considera o homem como um ser que se comunica verbalmente, mas, que, ao mesmo tempo, explicita seus sentimentos e desejos pelos movimentos do corpo, pela fala corporal.

Por diferentes formas de abordagem, pertinente a cada autor aqui citado, a questão da comunicação não verbal foi apresentada ou suscitada em meio a outras questões, no intuito de sinalizar sua importância como prática humana e como objeto de estudo, ou melhor, como fenômeno de estudo. A partir das considerações sobre a linguagem e o corpo, com ênfase nos estudos de Merleau-Ponty acerca de uma Fenomenologia da percepção e de alguns pensadores humanistas, com destaque para Rogers e Krishnamurti, constatar a importância do diálogo integral, do pleno ouvir, dos gestos, da linguagem corporal, e suas implicações com a relação eu x outro x mundo e, conseqüentemente, a Educação.

A partir destas observações, inquietar-se com a **espontaneidade da comunicação corporal**, como implicativa no desenvolvimento do processo educacional. Sinalizar esta possibilidade como acréscimo à filosofia da educação, e, mais incisivamente, à práxis pedagógica, foi o que se pretendeu abordar neste trabalho.

Por fim, poder-se-ia perguntar: mas por que não foi acrescido este trabalho de outros pensadores e ou idéias? A isto é possível escrever que, obviamente, muito mais poderia ser acrescido, mas cada leitor, ou até o próprio autor, em outro momento de leitura/pensar, com certeza incluirá seu *Olhar*, tornando este trabalho um espiral ao infinito, enquanto possibilidades, o que atinge de forma condizente a proposta do mesmo: apresentação e provocação sobre um tema inquietante: *Comunicação não verbal e Educação: um olhar* (dentre inúmeras possibilidades) *filosófico sobre a espontaneidade da comunicação corporal como práxis pedagógica*.

A expectativa é exatamente esta: que a presente dissertação tenha, de algum modo, *sensibilizado* pessoas, seres humanos, no sentido mais integral que esta expressão possa significar, no intuito de se perceberem, de perceberem a vida, o outro, o mundo, sua condição fenomênica e relacional com tudo que o cerca e consigo mesmo. Se isto acontecer, terá “valido a pena” (as duras penas) a sua produção em meio a tantos percalços, obstáculos e desafios da contingência humana, presentes em sua elaboração. A todos que a leram, ao chegarem a estas últimas linhas: Feliz *Olhar* (agora revisto e atualizado)!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicolla. **História da Filosofia**. Tradução de Conceição Jardim, Eduardo Nogueira e Nuno Valadas. 4. ed. Lisboa: Presença, 1993. XIV v. Título original: Storia della Filosofia. v. XIV.
- ADLER, Stella. **Técnica da representação teatral**. Tradução de Marcelo Mello. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. Prefácio de Marlon Brando. Título original: The technique of acting.
- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Santiago do Chile: América do Sul, 1988. (Coleção Biblioteca de Ouro da Literatura Universal).
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Educação aberta e comunicação em sala de aula**. Revista da FAEBA. Salvador, ano 3, nº3, p. 55-64, jan./dez. 1994.
- BOHM, David. **Sobre el diálogo**. Barcelona: Kairós, 1996.
- BOHM, David; FACTOR, Donald; GARRET, Peter. **Diálogo : uma proposta**. São Paulo, 1991. Não publicado.
- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução da CEB n. 03**, de 26 de junho de 1998. DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0398.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2001.
- DAVIS, Flora. **A comunicação não-verbal**. Tradução de Antonio Dimas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1979. Título original: Inside intuition: what we know about nonverbal Communication, 1973. (Coleção Novas Buscas em Educação, v. 5).
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FAST, Julius. **Linguagem corporal**. Tradução de Jose Laurenio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1976.
- FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 100).
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Título original: Méthodologie philosophique.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. Tradução de José T. C. Netto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. Título original: Histoire de la folie à l'âge classique. Paris: Gallimard, 1972.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRANCASTEL, Pierre. **Realidade figurativa:** elementos estruturais de sociologia da arte. Tradução de Mary Barros. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo, 1973.

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da Filosofia:** uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** Tradução de Glória Mariani e Antônio Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Título original: Danser sa vie. Paris: Editions du Seuil, 1973.

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1991. Anotações críticas por Valter Kehdi. Título original: Le language du corps. (Série Fundamentos, 70).

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Como viver neste mundo.** Tradução de Hugo Veloso. Rio de Janeiro: ICK, 1976.

_____. **A educação e o significado da vida.** São Paulo: Cultrix, 1969.

KURTZ, Ron; PRESTERA, Hector. **O corpo revela:** um guia para a leitura corporal. 2. ed. Tradução de Maria Aparecida Barros Libanio. São Paulo: Summus, 1989. Ilustrações por Mick Brady e Lynda Braun. Título original: The body reveals: what your body says about you. (Novas Buscas em Psicoterapia, 36).

LOGOS, Enciclopédia luso-brasileira de Filosofia. São Paulo: Verbo, 1989-1992. 5 v.¹⁰

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2003. Revisão e sugestões de Isnaia Veiga Santana.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos:** teatro. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

MASSON, Jeffrey Moussaieff; MCCARTHY, Susan. **Quando os elefantes choram:** a vida emocional dos animais. Tradução de Sirley Marques Bonham. São Paulo: Geração Editorial, 1997. Título original: When elephants weep.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Título original: Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard, 1945. (Coleção Tópicos).

_____. **Textos escolhidos.** Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar e Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Seleção de textos e consultoria sobre vida e obra de Merleau-Ponty por Marilena de Souza Chauí. (Coleção Os Pensadores).

¹⁰ A publicação dos cinco volumes desta enciclopédia foi concluída no ano de 1992, conforme a seguinte ordem: Vol. 1 - 1989; Vol. 2 - 1990; Vol.3 - 1991; Vol. 4 - 1992; Vol. 5 - 1992.

MILLER, Diane; MARTIN, Pete. **A História de Walt Disney**. Tradução de Paulo Nasser. Rio de Janeiro: Vecchi, 1960. Título original: The Story of Walt Disney.

MILLER, George A. (org.). **Linguagem, psicologia e comunicação**. Tradução de Alvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976. Revisão técnica de linguística por Marisa Nascimento Silva.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2 v.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo**: radical transformação na teoria e na prática da educação. Tradução de Nair Lacerda. 16.ed. São Paulo: IBRASA; Rio de Janeiro: FENAME, 1976. Título original: Summerhill. (Biblioteca Temas Modernos, 20).

_____. **Liberdade sem excesso**. Tradução de Nair Lacerda. 4.ed. São Paulo: IBRASA, 1969. (Biblioteca Psicologia e Sexo, 27).

_____. **Um mestre na encruzilhada**: entre o amor e a falsa disciplina. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1978. (Biblioteca Psicologia e Educação, 91).

OLIVEIRA, Ana Claudia de. **Fala gestual**. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Coleção Estudos: Arte, 128).

PEARS, David Francis. **As idéias de Wittgenstein**. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1989. (Série Mestres da Modernidade).

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio R. **Comunicação não-verbal**: gestualidade brasileira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Comunicação do corpo**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios, 185).

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ROGERS, Carl Ransom. **Tronar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981. (Série Psicologia e Pedagogia).

ROGERS, Carl Ransom; ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

SALZER, Jacques. **A expressão corporal**: uma disciplina da comunicação. Tradução de Juracy Daisy Marchese. São Paulo: DIFEL, 1983.

SOARES, Magda et al. **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau**. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1981.

SOARES, Noemi Salgado. **O diálogo como uma atitude existencial indispensável à saúde da humanidade**: algumas reflexões sobre alguns procedimentos para a prática do diálogo. Salvador, nov. 2000a. Não publicado.

_____. **Breve síntese de uma interpretação a respeito de algumas abordagens de Jiddu Krishnamurti sobre o significado da Educação.** Salvador, dez. 2000b. Não publicado.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987. Título original: Improvisation for the theater.

WITHALL, John. **Seminário sobre o clima sócio-emocional da sala de aula.** Maceió, Aracaju e Salvador. 1986. Não publicado.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** Tradução de José Carlos Bruni. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Título original: Philosophische untersuchungen. Consultoria sobre vida e obra de Wittgenstein por Armando Mora D'Oliveira. (Coleção Os Pensadores).