

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

WILSON NASCIMENTO SANTOS

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL, ÉTICA, CINEMA E
PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Salvador
2008

WILSON NASCIMENTO SANTOS

**COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL, ÉTICA, CINEMA E
PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador
2008

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

S237 Santos, Wilson Nascimento.
Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica / Wilson
Nascimento Santos. – 2008.
130 f.; + 1 CD + 3 DVD

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2008.

1. Linguagem corporal. 2. Ética. 3. Ludicidade. 4. Cinema na
educação. 5. Prática de ensino. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.


CDD 302.222 - 22. ed.

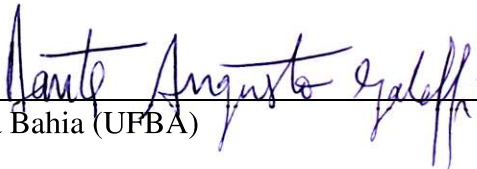
TERMO DE APROVAÇÃO


WILSON NASCIMENTO SANTOS

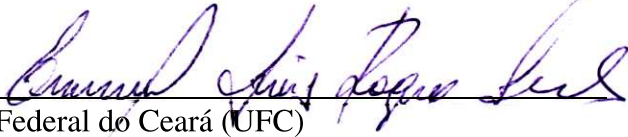
COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL, ÉTICA, CINEMA E PRÁXIS PEDAGÓGICA


Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Cleverson Suzart Silva 
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dante Augusto Galeffi – Orientador 
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Profª Dinéia Maria Sobral Muniz 
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Emanuel Luis Roque Soares 
Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. José Gerardo Vasconcelos 
Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal do Ceará

Salvador, 19 de Dezembro de 2008.

A

Deus, que me sustenta e possibilita mais esta vitória.

Minha mãe, Isaura, em memória, pelo exemplo de vida, amor e dedicação à família.

AGRADECIMENTOS

Relembro-me a caminhada para conclusão do Mestrado. Como foi complicada, árdua e cheia de obstáculos. Não sabia que seria um preparativo para esta nova etapa: o Doutorado. Nessa odisséia, encontrei muitos *monstros* que tentaram me impedir. Porém, consegui realizar essa jornada, graças, em especial, ao apoio divino.

Eu, mais um dentre tantos fenômenos humanos, confirmo em mim que, na existência, o amor e a amizade sempre foram, são e serão decisivos. Cabe, assim, o agradecer, autêntico reconhecer deste processo.

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

A minha família: **Isaura**, minha mãe, em memória, **Florentino**, meu pai; meu irmão **Wellington**, sua esposa **Isabel** e seu filho **Filipe**; e meus irmãos **Ubirajara** e **Isaurita**; pessoas sempre presentes no enredo do meu ser.

Aos professores que passaram por minha existência, desde a infância até o presente momento, o Doutorado. Em especial, àqueles que interagiram mais diretamente neste trabalho:

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

Prof^ª. Dr^ª. Dinéia Muniz, que carinhosamente aceitou estar em mais esta etapa de minha vida.

Prof. Dr. Emanuel Soares, que prontamente atendeu ao convite para participar tanto da qualificação quanto da banca examinadora.

Prof. Dr. Cleverton Suzart Silva e **Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos**, que gentilmente atenderam ao convite para compor a banca.

Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo, que me ouviu, me compreendeu, e auxiliou-me para chegar à conclusão do Doutorado.

Prof. Dr. Cipriano Luckesi, com quem tive a honra de ser discente, tanto na Graduação quanto no Mestrado. Um educador, que, dentre outras coisas, me inspirou a considerar, nesta Tese, o valor da experiência lúdica para a Educação.

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

Prof. Dr. Luiz Felipe Serpa, em memória, por sua vida e suas ideias sobre Educação. Um ser humano que continuará sempre presente na UFBA, bem como na vida daqueles que tiveram a honra e o prazer de conviver com ele.

Prof^ª. Dr^ª. Mary Arapiraca, que, particularmente, com uma expressão, promoveu em mim grande reflexão sobre o Doutorado.

A **Graça, Kátia, Valquíria** e, em especial, a **Nádia**, funcionárias sempre acolhedoras, que muito contribuíram para meu êxito.

A todo corpo docente, de funcionários e discente: da **UNEB**, em particular, o **Campus XI**; do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da **UFBA**. Pessoas que participaram e participam de minha caminhada.

À bibliotecária da FAGED, **Sônia Vieira**, por mais uma vez contribuir para que o estilo acadêmico estivesse plenamente presente neste trabalho.

A **Álvaro Souza**, pela preciosa revisão gramatical e geral, contribuindo para melhoria do texto final desta Tese.

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

A todas e todos que, de alguma maneira, tornaram possível este sonho, meu muito obrigado, e a certeza de que 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

SANTOS, Wilson Nascimento. **Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

A presente Tese teve como meta considerar uma práxis pedagógica, enquanto possibilidade, via comunicação não verbal. Para tanto, destacou-se a Ética e a ludicidade como elementos importantes no processo de fundamentação. A estes se associou, para o efetivo exercício *fenomênico-experiencial*, o cinema. A categoria de construção desta pesquisa envolveu tanto a autobiografia quanto a base fenomenológica e o trabalho teórico clássico. O percurso traçado constou de um resgatar sintético das ideias anteriormente desenvolvidas na Dissertação de Mestrado, referentes à Comunicação não verbal, com ênfase na corporal espontânea, e à Educação. Seguiu-se o destaque de dois exemplos sobre Ética: Epicuro e Jesus; após o que, uma reflexão associada a um relato vivencial sobre a ludicidade. Por fim, considerações sobre Educação e Comunicação, culminando em uma auto-experiência fenomênica na interação com produções cinematográficas. O resultado, ou melhor, proposta final, desse caminhar, foi promover a valorização do ser humano integral: corpo, alma, espírito, racionalidade, sensibilidade e outros rótulos de fragmentos utilizados, considerados simplesmente como elementos constituintes do ser humano; de cada pessoa. Neste sentido, o amor, enquanto ação de fraternidade: o amar, foi o termo em destaque, para se viver, e bem, num reconhecer da necessidade de percepção harmônica, de Ética, na relação *eu-outro-mundo*, sendo o processo educacional, em particular a utilização de diferentes espaços e recursos educacionais, sinalizado enquanto possibilidade para promoção de uma perspectiva fenomênica *autopedagógica* de construção do ser humano sincero, autêntico e ético.

Palavras-chave: Linguagem corporal. Ética. Ludicidade. Cinema na educação. Prática de ensino.

SANTOS, Wilson Nascimento. **Nonverbal communication, ethics, cinema e pedagogic praxis**. 2008. Thesis (Doctorate in Education) – Education College, Federal University of Bahia, Salvador, Bahia, Brazil, 2008.

ABSTRACT

This thesis was aimed at considering the possibility of a pedagogical praxis via nonverbal communication. Ethics and ludicity were pointed out as important, founding elements. Cinema was added to these towards an effective *phenomenic-experiential* exercise. The building categories for this research encompass autobiography, a phenomenological basis and classical theoretical work. Its trajectory draws on a synthetic rescue of ideas previously approached in the master's dissertation concerning nonverbal communication, emphasizing the spontaneous corporal communication, and education, goes on to point out two examples on ethics, namely, Epicurus and Jesus, and then reflects upon a living account on ludicity. Considerations on education and communication follow, and finally a phenomenic self-experience in interacting with cinematographic productions is reported. The result, or rather, the final proposal of such a trajectory was valuing the human being as a whole: body, soul, spirit, rationality, sensitivity and other fragmentary labels usually employed, all considered simply as constitutive elements of the human being, of each person. Accordingly, love, viewed as a fraternity action, the loving action, was the highlighted word towards living, and living well, by recognizing the need for a harmonious perception, for ethics in the *self- other-world* relationship. The educational process in this context, especially by using different educational resources and spaces, is pointed out as a possible tool to promote an *autopedagogic* phenomenic approach to build sincere, authentic and ethical human beings.

Key Words: Body language. Ethics. Ludicity. Cinema in education. Teaching practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	MOTIVAÇÕES E MEMÓRIA: UM CAMINHO	15
2	UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A ESPONTANEIDADE DA COMUNICAÇÃO CORPORAL COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA	18
3	ARTICULAÇÕES REFLEXIVAS PARA O FLUIR DA VIDA	37
3.1	A ÉTICA DE EPICURO	37
3.1.1	Contexto histórico	38
3.1.2	A vida de Epicuro	39
3.1.3	A Filosofia	40
3.1.4	A Canônica	41
3.1.5	A Física	42
3.1.6	A Ética	44
3.1.7	A proposta final epicurista	45
3.2	A ÉTICA DE JESUS	46
3.2.1	Sobre as diferentes traduções da Bíblia	47
3.2.2	Ética no Velho ou Antigo Testamento	51
3.2.2.1	<i>Ética no contexto judaico</i>	52
3.2.2.2	<i>Ética no contexto cristão</i>	56
3.2.3	Ética no Novo Testamento: a pessoa de Jesus	61
3.2.3.1	<i>As palavras e a vida de Jesus</i>	65
3.3	LUDICIDADE E ESPONTANEIDADE DA COMUNICAÇÃO CORPORAL	70
3.3.1	Educação, desenvolvimento humano e ludicidade: teoria e prática	71
3.3.1.1	<i>Um olhar sobre o texto Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade, de Cipriano Carlos Luckesi</i>	71

3.3.1.2	<i>Alguns destaques sobre os processos de desenvolvimento biológico, psicológico, integral, do ser humano</i>	75
3.3.1.3	<i>Reflexões teórico-práticas frente à multifacetária ludicidade</i>	80
3.3.2	Como ocorreu a ludicidade em minha vida, ou... reflexões sobre minha existência lúdica: passado... presente... futuro...	81
3.3.2.1	<i>O processo do lembrar: existência e ludicidade</i>	82
3.3.2.2	<i>Ser integral... cartesianismo... comunicação corporal... algumas considerações</i> ..	83
3.3.3	Educador, educando, atividades lúdicas: um relato sobre a prática educativa na partilha	85
3.3.3.1	<i>A ousadia lúdica no processo: permissão e ação</i>	85
3.3.3.2	<i>Iguinho: uma experiência integral</i>	87
3.3.3.3	<i>Provocações resultantes de uma experiência lúdica</i>	88
4	CINEMA: POSSIBILIDADE ESTÉTICA DE DESENVOLVIMENTO NÃO VERBAL DO PROCESSO EDUCACIONAL	90
4.1	PREÂMBULO: EDUCAÇÃO E PROCESSO COMUNICATIVO	91
4.1.1	Educação e processo comunicativo: uma questão simbólica?	92
4.1.2	Educação e processo comunicativo: uma questão estética?	92
4.1.3	Educação e processo comunicativo: uma questão cultural?	93
4.1.4	Educação e processo comunicativo:	94
4.2	FILME 1: NADA É PARA SEMPRE	96
4.2.1	Apresentação geral de Nada é para sempre	96
4.2.2	Revelações fenomênico-experienciais frente a Nada é para sempre	97
4.3	FILME 2: REINE SOBRE MIM	98
4.3.1	Apresentação geral de Reine sobre mim	99
4.3.2	Revelações fenomênico-experienciais frente a Reine sobre mim	100
4.4	FILME 3: O PEQUENO PRÍNCIPE	102
4.4.1	Apresentação geral de O pequeno príncipe	102
4.4.2	Revelações fenomênico-experienciais frente a O pequeno príncipe	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – Breve relato sobre as tentativas de parcerias para a Tese	115
ANEXO A – Comunicação com a Paramount	118
ANEXO B – Comunicação com a Sony Pictures	125

1 INTRODUÇÃO

Certa feita, em uma aula do Doutorado, a professora Mary Arapiraca disse: “A Pesquisa é sempre um acerto de contas.” Desta expressão, após muito maturar sobre minha existência, desenvolvi que: “Tese é um dar conta de si, em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo”. A *vida* de uma tese configura-se, talvez, simplesmente, nestas expressões, pois fora isso, não seria tese e sim, possivelmente, um conjunto de páginas digitadas, *perdido no espaço*; um *derrubar de árvores*, enquanto *crime ecológico*. É com a ousadia de acreditar que é significativa a produção deste trabalho sobre *Comunicação não verbal, Ética, Cinema e Práxis Pedagógica* que aqui começo a caminhada.

O ser humano parece ter se *esquecido* que é um ser inteiro, com razão, sensibilidade, sentidos, emoções e outros rótulos de fragmentos que não teriam significado e relevância caso não houvesse o sujeito, o ser integral: o fenômeno humano. A comunicação é um sinalizar real e constante desse fato. Ao notar-se a interação com o mundo pela percepção do mesmo, nota-se também as duas faces do processo comunicativo: a verbal e a não verbal, enfatizando-se a não verbal. Assim como o outro provoca um interagir, a natureza também o faz. Acreditar que cada pessoa é um todo com várias características, da mesma sorte que é uma parte, ou seja, está vinculado ao outro e ao mundo, é o início do desenvolver pessoal, que implica benefício para todos.

Compreendendo-se a significância do processo comunicativo, percebe-se sua relação também com a Ética, associada à ludicidade e à estética, como um sentir e ser responsável por tudo que envolve o fenômeno humano, enquanto participante dialeticamente disso. Desse modo, dentre muitas perspectivas para exercitar-se o vivenciar e o desenvolver

de cada pessoa, para o bem viver, nesta Tese, a possibilidade da experiência cinematográfica pode ser um bom começo.

Para tanto, o capítulo imediatamente posterior a esta Introdução trata de um resgate de ideias desenvolvidas no Mestrado. A compreensão dessas ideias auxiliará em toda a leitura da Tese. As noções de espontaneidade e autenticidade; comunicação verbal e não verbal, especificando-se a corporal; fenomenologia; saber ouvir; sermos todos aprendizes; o valor da infância; da liberdade; do emocional; da afetividade; da criatividade e da alegria; dentre outras, estão presentes neste primeiro trabalho. Também uma crítica a respeito do cartesianismo, da dicotomia sujeito e objeto, não se negando o valor do pensamento cartesiano, mas apresentando uma dificuldade gerada por ele, que cobra outros olhares, além desse, para o exercício do conhecimento, algo que caracteriza a multiplicidade facetária humana.

O capítulo seguinte trata do cuidado de apreender a **Ética**¹, em sua condição de ação. Substancialmente, desenvolvem-se duas perspectivas para perceber o mérito de se compreender e viver a Ética neste viés, não relegando outras possibilidades conceituais, mas tão-somente destacando-se pontos decisivos para o percurso temático. A amizade; relação prazer, dor e alegria; autodomínio; filosofia para a liberdade; afetos e emoções; processos mentais (imaginação e razão) e sensação; a Ética vinculada ao prazer para a felicidade; prazer estático ou negativo que implica em felicidade; equilíbrio do corpo e da alma; prudência; controle dos desejos, dentre outras ideias, caracterizam a perspectiva epicurista. A Lei; a amizade; humildade; justiça; misericórdia; paz; felicidade; amor; interesse (vontade, desejo, querer do coração); julgamento; cuidado e prudência, dentre outros pontos, marcam a Ética judaico-cristã, com destaque para Jesus. Enquanto exemplo e possibilidade de realização-ação, a ludicidade é enfatizada, articulada com a Ética e a Comunicação não verbal. As noções conceituais de ser integral; consciência; autodeterminação; interação; plenitude; infância; sensibilidade; criatividade; racionalidade e o brincar possibilitam essa associação.

Após isso, uma reflexão sobre Educação e Comunicação; seu elo e necessários pontos a serem observados: o simbólico, o estético e o cultural. Sendo estes associados ao filosofar; ser integral; contexto geral: cultura e sociedade; diferença e aspectos fenomênicos.

¹ É sabido que a **Ética**, termo com base na língua grega, tem sido foco de muitas teorias e discussões, inclusive com o acréscimo e/ou outro olhar, do termo **moral**, advindo do latim, nesse processo histórico-filosófico reflexivo. Antes que a leitora, ou o leitor, se preocupe, é importante esclarecer que, nesta pesquisa, apenas usar-se-á a palavra Ética. Esta, referindo-se a ação, no sentido de buscar o viver bem, em paz e feliz. Isso envolve a conduta humana, para consigo mesmo, com o outro e com o mundo; também associado ao contexto em que vive o ser humano, podendo, todavia, por sua condição dinâmica, transcendê-lo. O referencial, diretamente relacionado, e ponto maior da Ética, aqui destacado, é o amor. Condição que permite o mútuo viver, o viver bem consigo mesmo e em sociedade. Consultar também notas de rodapé n. 8 e n. 28.

Segue, por fim, a relação *fenomênico-experiencial* com os filmes; o considerar a condição *eu-outro-mundo* como chamada a uma revisão de procedimentos pedagógicos, no respeito ao sujeito que se autodetermina nas relações.

1.1 MOTIVAÇÕES E MEMÓRIA: UM CAMINHO

Parece ser relevante considerar alguns fatores que me levaram a esta produção, bem como realizar esclarecimentos sobre a forma de tudo que está posto neste trabalho. Primeiramente, a própria vida, pessoal e acadêmica, me conduziu até aqui. Do lado acadêmico por já trabalhar com comunicação não verbal desde a Graduação, e o continuar a estar atento à mesma, também em minha condição docente. Do lado pessoal por encontrar, em minhas aventuras no universo não verbal, elementos que se diferenciam da sociedade tão carente de valores de vida, em que nos encontramos, bem como as implicações dessa condição existencial *versus* essa outra possibilidade proposta, que denomino e acredito ser a de sujeitos autênticos e espontâneos, como referencial para a convivência. Associado a isso, em específico, estão as produções cinematográficas, que procuro utilizar, sempre que possível, como atividade acadêmica direta, ou via indicação, para que os discentes, quando tiverem oportunidade, possam assistir e verificar meus comentários correlacionados aos assuntos desenvolvidos em sala de aula, e associá-los às suas vidas, numa experiência própria, que produz auto-reflexão.

Sei que pode parecer utopia para muitos, delírio para outros, mas afinal o que seria do ser humano sem as suas utopias? A graça da existência não está nessa projeção? Ou é melhor acreditar que o mundo é perverso e que o que nos resta é esperar pela morte e que esta não seja dolorida?... (Um pouco dramático, não?).

Aproveito para esclarecer que, em decorrência desse meu olhar (que, espero, não seja somente meu...), a forma de escrita, digitação acadêmica, foi afetada. Como, no percurso da Tese, a valorização dos sentimentos e emoções está em toda a parte, em tudo, pois considero que tudo interage com o sujeito; com o fenômeno humano, a proposta foi uma produção que tanto apresenta fundamentos, em geral tratados na forma clássica acadêmica de escrito impessoal, quanto minhas interferências, escritas em primeira pessoa. (Portanto, não se assuste!).

Outra observação é que, em alguns momentos da Tese, promovo instantes humorísticos, como os parênteses acima. Isso também está vinculado à proposta. Em termos gerais, posso caracterizar este trabalho como um percurso autobiográfico e auto-experiencial, com sustentação fenomenológica, tendo o cuidado na fundamentação teórica argumentativa clássica acadêmica. Assim, um pouco de minhas memórias de vida encontram-se associadas às motivações acadêmicas e pessoais, num método muito particular e sinceramente, respeitoso, daquilo que considero como Doutorado.

Não posso deixar de acrescentar que, nesta trajetória, li centenas de *sites*, dentre as centenas de milhares existentes, sem exagero, principalmente referentes à Ética no contexto judaico-cristão. Percebi, todavia, que minha caminhada teria de ser própria, pois, praticamente todos os *sites* procuravam defender suas doutrinas, o que não é nenhum demérito. Acontece que com esta situação não me senti confortável em citar os que li e descartar o universo que não li (questão Ética). Mas, sem dúvida, cada um, a seu modo, serviu para minha reflexão e maturação sobre e da Bíblia, no sentido de atender ao capítulo em que trato da Ética. Penso, assim, que a multiplicidade de olhares frente ao que deveria ser um ponto comum para o cristianismo: a Bíblia, significa, dentre outros aspectos, também, a característica marcante de cada ser humano: sua subjetividade.

Outro aspecto é o fato de, apesar de encontrar livros que se preocupam com a comunicação corporal, até interessantes, os mesmos parecem estar mais voltados para uma gramática, um objetivar a comunicação não verbal, o que não me pareceu pertinente, para destaque em referências, devido a não harmonia em relação ao foco fenomênico, subjetivo, que considero. Isso não tira o mérito dessas obras, apenas não atendem a minha proposta.

Enfim, considero que o ouvir o outro; a afetividade; o amor; o interesse, enquanto querer, desejar, e o acolhimento, solicitam o viver. E isso, penso, não caberia ou corresponderia a um *manual sobre Pedagogia da comunicação não verbal*, ou algo parecido. Outra pessoa poderia seguir outro caminho e atingir as mesmas questões que aqui me proponho. São múltiplas as opções. Cada sujeito, fenômeno humano, interagindo com o outro e o mundo, constrói sua caminhada.

Para que a proposta aqui apresentada possa mais facilmente fluir, acompanham a Tese, além do CD contendo a Dissertação de Mestrado, os seguintes filmes em DVD²:

- *Nada é para sempre.*

² Houve tentativa, de minha parte, em promover parcerias com as empresas responsáveis pelos filmes, todavia o resultado não foi o esperado. Essa situação encontra-se registrada no Apêndice A e nos Anexos A e B desta Tese.

- *Reine sobre mim.*
- *O pequeno príncipe.*

A expectativa é que a leitora e o leitor que venha a interagir com este trabalho possa ser impactada(o), por meio da sensibilidade que caracteriza o processo fenomênico-experiencial. Que a vida possa se manifestar em profunda e salutar intensidade, é o que desejo a todos e a cada um. Portanto, Boa caminhada!

2 UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A ESPONTANEIDADE DA COMUNICAÇÃO CORPORAL COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA

Conforme anunciado anteriormente, a produção desta Tese de Doutorado está vinculada à produção já realizada da Dissertação de Mestrado. É nesse trabalho que se encontram os fundamentos para a realização do Doutorado. Por conseguinte, este capítulo precisou ser acrescido à presente Tese, estando, ainda, disponível em CD, a íntegra da Dissertação de Mestrado para aquela ou aquele que desejar maiores informações sobre o que aqui segue.

A atividade desenvolvida no Mestrado percorreu os seguintes passos. Primeiro, uma **Introdução** que mostrou a aparente oposição entre comunicação verbal e não verbal, enquanto corporal e espontânea. Isto associado à clássica e tradicional dicotomia considerada cartesiana: sujeito e objeto; corpo e alma; razão e emoção; e uma sinalização, para posterior desenvolvimento, sobre a questão da linguagem e o mérito do sentimento, da emoção, e da expressão do corpo, via Wittgenstein e Merleau-Ponty. Foi destacado o contato direto entre pessoas como ponto crucial para reflexão.

Em seguida, utilizando-se inclusive da *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, foi desenvolvido um esclarecimento sobre a expressão espontaneidade da comunicação corporal, considerada tema-*objeto* do trabalho realizado, chegando, neste trajeto, a sua condição de autenticidade: “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.” (SANTOS, 2003, p. 15)

Por fim, a partir da obra de Machado de Assis intitulada *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, realizou-se uma reflexão sobre a condição humana atual, em seu formalismo comunicacional, em oposição à necessidade de relação interpessoal integral, tendo como ponto forte a comunicação corporal espontânea. Isto posto, descreveu-se um encaminhamento para a sequência do trabalho.

Ainda foi acrescido à Introdução um item sobre perspectivas legais, através do enfoque dado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), referente à Educação Básica, que valoriza a sensibilidade no processo educacional, no intuito de reforçar a importância do ponto central da Dissertação de Mestrado.

O **segundo capítulo** versou sobre o percurso do pesquisador (eu!) em seu anteprojeto. Neste, as hipóteses foram apresentadas, enfatizando as possíveis características do fenômeno humano, que pensa, sente e interage, inclusive no processo pedagógico e, parece evidente, comunicativo. Sendo estes os pontos projetados para serem percorridos na produção da Dissertação de Mestrado. Já nos objetivos, reforçou-se a importância de articular comunicação verbal e não verbal, no pleno ouvir, e também destacar a comunicação corporal e os sentimentos na práxis pedagógica.

Quanto à metodologia, através da Fenomenologia, a preocupação foi focar o fenômeno humano, frente ao processo dialógico verbal e não verbal, com ênfase na relação comunicação corporal e práxis pedagógica. Este capítulo encerrou-se com a apresentação de um breve refletir, referente ao cronograma de atividades, sobre o tempo.

O **terceiro capítulo** apresentou uma preocupação com a comunicação e linguagem, via passeio por vários pensadores, seguindo uma trajetória reflexiva do processo comunicativo verbal para o não verbal, especificamente o corpo. O primeiro pensador em destaque foi Wittgenstein. Organizado seu pensamento em primeiro Wittgenstein, que afirmou a possibilidade de um discurso lógico universal sobre tudo, ou seja, toda realidade expressa nas sentenças, na linguagem que dá conta do mundo; e segundo Wittgenstein, que admitiu não serem as proposições lógicas capazes de atender a tudo. A linguagem verbal teria limites; assuntos, como a sensação, que escapariam dela.

O segundo pensador trazido para reflexão foi Foucault, que analisou os discursos de poder. Estes afetaram, inclusive, o corpo humano, por meio de estrutura disciplinar, uma espécie de ideologia de dominação e comunicação social do corpo. Com o terceiro pensador, Francastel, foi enfatizada a crítica à hegemonia da linguagem verbal no processo comunicativo, mostrando-se a existência e força da comunicação visual e figurativa, a exemplo das artes, finalizando no valor da comunicação corporal nas inter-relações humanas.

Garaudy, o quarto pensador, foi apresentado enquanto aquele que destaca a arte corporal por meio da dança, dando ênfase, neste aspecto, às emoções articuladas aos gestos, enquanto um comunicar, através de atitudes espontâneas do corpo. Em seguida, acrescentou-se um olhar sobre o desenho animado e sua intrínseca relação com as expressões corporais, considerando as produções de Walt Disney. Este promoveu um contato direto de interação comunicativa desenho-telespectador, por intermédio da percepção da espontânea expressividade corpórea dos sentimentos e emoções humanas, aplicando-as aos desenhos.

Finalizando esta etapa, realizou-se, sustentando-se na obra *A Comunicação não-verbal*, da autora Flora Davis, um recorte específico de preocupação com a comunicação corporal, que escapou à leitura científica positivista, devido ao enfoque nas emoções humanas. Todavia, tal situação tem sido ponto de inquietação pessoal, social e científica, na contemporaneidade. Os estudos feitos por vários cientistas, registrados por Davis, em seu livro, enfatizaram o processo comunicacional humano via interação sensível dos envolvidos, seres multissensoriais. Isto pode proporcionar, num futuro próximo, uma melhor harmonia entre intelecto e emoção, ou razão e sensibilidade, para comunicação humana.

Este desfecho atendeu à caminhada proposta no início, de mudança de foco da comunicação verbal para a comunicação não verbal, com ênfase na comunicação corporal espontânea. Tal situação foi, desse modo, remetida para a preocupação fenomenológica tratada a seguir.

Merleau-Ponty e sua *Fenomenologia da percepção*, com recorte para corpo e linguagem, enquanto crítica direta ao dualismo clássico, sujeito x objeto. Eis o que foi enfatizado e mais detalhadamente desenvolvido neste momento: “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.” (SANTOS, 2003, p. 32) Tratou-se de promover, através da percepção, uma harmoniosa dialética do ser humano: razão e sensibilidade; corpo e alma, conforme o trecho a seguir:

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 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. (SANTOS, 2003, p. 33-34)

Merleau-Ponty preocupou-se em centrar sua atenção numa possível *ontologia do sensível*, ser humano no mundo, encarnado, experiência particular eu x mundo; *ser-para-o-mundo*. Assim comentado:

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. (SANTOS, 2003, p. 36)

Nesse pensar, a racionalidade também se vincula ao mundo percebido; subjetividade e objetividade, razão e experiência em interação ou, poder-se-ia dizer: uma nova racionalidade. Esta consideração do pensamento merleau-pontyano é assim apresentada:

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. (SANTOS, 2003, p. 37)

A Filosofia de Merleau-Ponty trouxe à tona o fenômeno, a percepção, enquanto desvelar do mundo que implica na interação *eu-mundo-outro*. Estrutura comportamental; articuladora da razão e da experiência, consciência e existência, no processo perceptivo.

Feitas estas considerações sobre a fenomenologia de Merleau-Ponty, foi promovido um maturar específico no subitem intitulado *o corpo, a expressão e a palavra*, no qual se destacou um capítulo da obra *Fenomenologia da percepção*, que, por sua vez, apresenta a concepção de Merleau-Ponty sobre corpo e linguagem: “[...] 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.” (SANTOS, 2003, p. 38)

Isso implica em tanto a fala conter gesto, quanto o gesto conter fala (expressão). Com um diferencial estruturante, mas não excludente:

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. (SANTOS, 2003, p. 39)

Assim como palavra e a coisa se articulam, a experiência perceptiva e o gesto se articulam, ambos para a compreensão de seu sentido, conforme segue, resumido:

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. (SANTOS, 2003, p. 40)

Isto implica que existe uma dinâmica de mundo, em que o significado está na fala e no gesto, de forma transcendente, através do comportamento e comunicação; todavia, ao mesmo tempo, vincula-se com o sentido, fruto das interações, da percepção do mundo.

A consideração sobre o pensamento de Merleau-Ponty terminou com a retomada do valor da expressão corporal em sua Filosofia da experiência perceptiva. Tal situação foi assim sintetizada:

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. (SANTOS, p. 41-42)

No **quarto capítulo**, procurou-se desenvolver possíveis relações entre o tema comunicação não verbal e Educação e alguns olhares, no sentido reflexivo, mantendo-se o foco na questão da espontaneidade da comunicação corporal e a práxis pedagógica.

Para tanto, o primeiro item versou sobre a possibilidade de vida emocional dos animais, associando isto à comunicação não verbal dos mesmos e sua importância para a própria compreensão da comunicação corporal humana. O fundamento argumentativo foi o livro intitulado *Quando os elefantes choram*, de Jeffrey Masson e Susan McCarthy.

Logo de início, procurou-se esclarecer o antropomorfismo, seu uso no universo científico, por meio da etologia³, como meio de se evitar o reconhecimento dos sentimentos dos animais, separando-os hierarquicamente dos animais humanos. Paralelo a isso, mostrou-se outra possibilidade: da comunicação efetiva e afetiva que existe, segundo afirmam os autores, entre os animais.

Destacou-se, ainda, a questão de gênero no que se refere a considerar as mulheres mais propensas, segundo os cientistas, a equívocos antropomórficos devido a seu grau de sensibilidade. É o foco numa suposta ciência objetiva dicotômica sujeito x objeto. Deve-se evitar o estudo de sentimentos nos animais:

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. (SANTOS, 2003, p. 46)

Ainda foi descrito o antropocentrismo como problema real do antropomorfismo; além de uma hipotética mudança de centro do antropomorfismo para o zoomorfismo, como também fonte de equívoco na interpretação do que efetivamente se apresenta:

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. (SANTOS, 2003, p. 47)

No subitem seguinte, o ponto focal foi um pensar sobre a vida emocional dos animais e a questão Ética vinculada ao reconhecimento disso, contra o uso de cobaias nas experiências científicas. Em seguida, procurou-se evidenciar o sentir dos animais, enquanto condição existencial. Logo após, tratou-se de caminhar pelas distintas emoções que os

³ Ciência que estuda o comportamento animal.

diferentes animais podem apresentar e sua semelhança com as emoções humanas, a partir da análise física e comportamental, projetando para o ponto a seguir discutido.

No próximo subitem apresentou-se a distinção entre sentimentos e linguagem, mostrando que os sentimentos não dependem da linguagem ou de estruturas intelectuais para se manifestar.

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, mas seres que têm emoções e que as apresentam em sua existência e na relação com os outros animais, inclusive com o homem. (SANTOS, 2003, p. 52)

Para desenvolver a leitura das emoções, entender o sentir dos animais, um caminho possível passaria pela observação do comportamento, via comunicação não verbal, com ênfase nas expressões corporais. Dessa forma, seria respeitado um critério mínimo subjetivo comum para todos os animais.

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. (SANTOS, 2003, p. 53-54)

Com isso, para concluir esta seção, foi realizada uma reflexão final sobre sentimentos dos animais, comunicação não verbal e, projetando-se, enquanto possível carência, o processo educativo, conforme foi destacado a seguir:

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. (SANTOS, 2003, p. 54)

A seção seguinte tratou do pensamento de Rogers, frente às relações interpessoais e o valor da sensibilidade humana. Através do destaque para o livro intitulado *A Pessoa Como Centro*, de Carl Rogers e Rachel Rosenberg, procurou-se trabalhar o mérito do pleno ouvir no processo comunicativo, partindo de sua psicoterapia centrada no cliente, ainda sendo acrescentadas considerações sobre sociedade, comunicação não verbal e Educação.

Para tanto, o desejo de desenvolver-se foi reconhecido como característica do ser humano. Partindo disso, a relação interpessoal seria possível via empatia: caracterizada pelo estar sensível ao outro, a seus sentimentos e atitudes, priorizando-o, num esforço de evitar, ou até suspender, conceitos prévios, em favor da compreensão do mundo vivido pelo outro. Acrescentou ainda a congruência, enquanto relação de autenticidade emocional, e o interesse solidário ou estima, presente nas relações não verbais. Compreensão e solidariedade em harmonia com o estado empático, no centrar-se no outro:

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. (SANTOS, 2003, p. 58)

Esse processo promoveria a criatividade, autonomia do ser humano autêntico, com implicações em toda a sociedade:

Afirma (Rogers), 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. (SANTOS, 2003, p. 58-59)

Foi acrescentado, como consequência da autenticidade, um processo comunicativo verbal e não verbal que priorize os sentimentos, numa relação social sincera, sem a falsidade e dubiedades vigentes.

Em seguida, procurou-se desenvolver o que seria a Educação para Rogers. Em princípio, uma aprendizagem centrada na pessoa, rompendo com a educação tradicional, que

dá ênfase ao intelecto. Este novo olhar resgataria a condição democrática propagada, de liberdade e responsabilidade, como fundamentais no processo educativo. Para tanto, seria necessário um clima de mútuo aprender, com a participação de toda a sociedade. O foco no conteúdo seria deslocado para o aprendiz, enquanto aquele que quer aprender. Na relação educacional, todos, por fim, seriam aprendizes.

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. (SANTOS, 2003, p. 62)

Acrescendo, sobre o poder e a educação: “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.” (SANTOS, 2003, p. 62) A responsabilidade é o foco harmônico desta relação de poder, nesta possível estrutura política educacional, centrada no aprendiz.

Isto considerou, por conseguinte, a necessidade de se trabalhar com o ser humano integral: cognitivo e sentimental, ou, ainda, definido também como intelectual, afetivo e visceral. Nesse caminhar, é de suma importância a figura do facilitador, que aceita e reconhece o aprendiz:

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. (SANTOS, 2003, p. 63)

Assim, concluindo este tópico, foi considerado que a aprendizagem inteira: cognitiva e afetivo-vivencial, com valorização da comunicação integral, verbal e não verbal, e, mais especificamente, a comunicação corporal espontânea, na perspectiva de Rogers, dar-se-ia via formação de professores e mudança do sistema educacional. Isso resultaria em criatividade, respeito, responsabilidade e autonomia, associada a um desejo geral de desenvolvimento humano, viável, todavia, ainda, em boa medida, estanque por conta da estrutura sociopolítica vigente.

No item seguinte versou-se, inspirado no pensamento humanista de Rogers, primeiramente sobre a perspectiva de Boaventura, referente à escola aberta e à comunicação em sala de aula. Foram destacados: o espaço sala de aula como espaço aberto para o saber; o foco das atividades educacionais no estudante e a valorização do facilitador.

Foram, também, enfatizados o respeito, a confiança e a abertura; essenciais para a Educação aberta. Finalizando com um breve refletir sobre as dificuldades para que isto ocorra, decorrentes da falta de condições que promovam o interesse e desejo pelo saber e pelo convívio em sala de aula, fato manifesto, inclusive de forma não verbal.

Complementando este item, ainda inspirado em Rogers, realizou-se uma descrição sobre o trabalho de Withall, referente ao clima socioemocional em sala de aula, via seminários que foram apresentados em três cidades brasileiras, a saber:

Em Maceió, foram destacados, resumidamente, os pontos referentes ao valor do grupo e de cada componente, sua interação e integração, por meio de atividades; o comportamento observado por intermédio das mensagens verbais e não verbais; responsabilidade do educador, enquanto facilitador do processo; autonomia de todos; autenticidade nas relações; enfim, desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Em Aracaju, repetiu-se boa parte do desenvolvido anteriormente, com alguns incrementos: ênfase às estratégias; incentivo aos estudantes; necessidades humanas para realização de atividades; comunicação harmônica integral, verbal e não verbal; atenção; e, por fim: confiança, respeito e aceitação no processo educacional.

Em Salvador, mais um reforço aos pontos já desenvolvidos, com alguns recortes sobre compromisso, valorização aceitação dos estudantes; com o acréscimo do diálogo, na valorização do intervalo entre as aulas.

Estes momentos propiciaram o perceber que razão e sensibilidade caminham juntas no fenômeno humano, sendo a sala de aula um espaço de necessária interação e promoção de constante comunicação verbal e não verbal, onde a espontaneidade da comunicação corporal muito desvela, propiciando um caminhar no sentido da autenticidade relacional, conforme pode ser mostrado ao final deste item:

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. (SANTOS, 2003, p. 71)

No próximo item, mantendo o sentido do capítulo, a partir da tese de Dinéa Muniz, intitulada *Pedagogia do desejo de ler*, considerou-se a importância, para a comunicação, do interesse e desejo de ler, do exercício visual da leitura. Para isso, o esforço se deu numa experiência piloto, em uma escola pública, de mudança do foco do ensino da língua portuguesa. A questão foi tratá-lo enquanto processo de leitura e não como, classicamente era trabalhado, ensino de gramática. Isso feito por meio de um elo entre psicanálise e educação:

A autora [Muniz] 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. (SANTOS, 2003, p. 73)

Este sujeito-leitor poderia desejar preencher a falta, que, segundo a psicanálise o caracteriza, pela leitura, enquanto um gostar que, ao mesmo tempo é um necessitar.

Adiante, esclareceu-se a relação entre leitura e comunicação não verbal, visto não ser essa uma questão de língua, tão somente, mas de compreensão do texto produzido. Este texto, necessariamente envolveu, tanto para produção, quanto para leitura, linguagem verbal e não verbal:

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. (SANTOS, 2003, p. 74)

Na constituição do leitor, observou-se a comunicação não verbal como de grande importância para o desenvolvimento do desejo de leitura, de compreensão. Tal trilha, também associada às próprias produções dos leitores e a experiências com leitura de filmes exibidos nas atividades desenvolvidas por Muniz:

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. (SANTOS, 2003, p.75)

Ainda acrescentou a importância do professor neste processo, como vital para sua experiência-piloto:

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 pedagógica. (SANTOS, 2003, p. 75-76)

Esta seção foi sintetizada e associada aos textos anteriores deste capítulo, sobre distintos olhares, reforçando-se os méritos da comunicação não verbal e suas implicações em diferentes perspectivas para o desenvolver humano na práxis educativa, conforme segue:

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. (SANTOS, 2003, p. 76)

Na sequência, foi apresentado o item referente a um olhar sobre a Escola *Summerhill*, considerando-se o livro *Liberdade sem Medo (Summerhill)*, de Alexander Neill. Destacou-se a proposta pedagógica de Neill, preocupado com a liberdade e sensibilidade humana, bem como sua relação com o pensamento de Freud e sua crítica à sociedade de massa.

Foi descrito um pouco da vida de Neill, no intuito de associá-la diretamente ao surgimento de *Summerhill*. Em seguida, realizou-se a caracterização da Escola *Summerhill*, com ênfase na proposta de autogoverno:

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. (SANTOS, 2003, p. 79)

Essa assembleia promove os encaminhamentos e julgamentos do que acontece na comunidade escolar, com o cuidado em não cometer injustiças. Sendo excluídos da assembleia os itens referentes à administração geral da Escola, financeira e de pessoal, a cargo de Neill e de sua esposa. Este processo procurou o valorizar o clima socioemocional e cívico:

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. (SANTOS, 2003, p. 80)

A este processo foram acrescentados atendimentos intitulados *lições particulares*, por Neill, de caráter psicoterapêutico, aos estudantes, inspirados no pensamento de Freud. Todavia, o que marcou esta experiência pedagógica, como um todo, para Neill, pode ser resumido em uma associação de liberdade, atenção não-diretiva, valorização emocional e a consequente alegria de viver:

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. (SANTOS, 2003, p. 81)

Ainda na análise sobre a proposta pedagógica de Neill, destacou-se, para finalizar este item, a força do amor humano, e, em particular, da bondade infantil. A isto foi acrescentado um correlacionar com o pensamento de Rogers e um interrogativo pensar sobre estes pontos

como mais facilmente possíveis de serem desenvolvidos, considerando-se a comunicação corporal. Um desfecho focado na articulação harmoniosa e efetiva dos itens que compuseram, até aqui, este capítulo:

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... (SANTOS, 2003, p. 82)

No item seguinte, focou-se, via pensamento de Krishnamurti, o diálogo integral. Sua percepção, enquanto tratar o ser humano uno, com suas diversas, porém não hierárquicas ou separadas, características. Um observar do processo comunicativo e a educação por este viés. Tratado na Dissertação a partir de subitens.

No primeiro subitem, buscou-se um breve perceber referente à leitura de Krishnamurti sobre a comunicação, enquanto forma de viver no mundo. Para tanto, ele alerta para o exercício do escutar e aprender, que carece de um ouvir pleno, sem “pré-conceitos” de qualquer ordem; uma suspensão de juízos. Isso promoveria a comunhão, verdadeira comunicação, tendo o silêncio, enquanto atenção para ouvir a si mesmo ao outro e ao mundo, como referencial para esta realização: “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.” (SANTOS, 2003, p. 86). Esta situação também implica uma ruptura da ideia de autoridade, enquanto guia externo ou interno do ser humano.

O conjunto das condições acima mencionadas permitiria a plena liberdade do caminhar comunicativo, o que implicaria em responsabilidade de todos por tudo. Por fim, o resultado seria a paz, via comunicação.

Após este sintético olhar sobre o pensamento de Krishnamurti, procurou-se no subitem seguinte, considerando a leitura de Bohm, um desenvolver do exercício prático sobre comunicação e diálogo, com base nas ideias de Krishnamurti.

Analisou-se que Bohm considera a comunicação atual falha, devido às interpretações. Isto precisaria ser sanado, via suspensão de juízos prévios e um ouvir interativo, promovendo, deste modo, o que foi chamado de *comunicação criativa; nova*.

A partir do exposto, tratou-se de considerar a natureza do diálogo, como inicialmente uma relação em que todos ganham. Os problemas para sua efetivação vincular-se-iam às estruturas de pensamento, individual e coletiva, e às diferenças culturais que acabam por promover distintas crenças e opiniões.

Observou-se, por outro lado, que a possibilidade de um diálogo correto passaria pela abertura e o compartilhar de nossa consciência, para um pensar em conjunto. O dialogar seria um processo que promoveria o compartilhar pessoal e cultural. Isso sem oposições, considerando a quebra das noções de utilidade e objetividade, bem como a suspensão, via criatividade, de crenças e ideias de necessidades absolutas.

Isso cobraria a *própriocepção do pensamento*, o que foi definido como o perceber-se a si mesmo, em sua totalidade, que promoveria a solução de problemas humanos. Também a participação coletiva, sem juízos individuais, num diálogo autêntico, com a harmonia entre o individual e o coletivo. O resultado deste diálogo seria uma nova cultura.

Em continuação à análise do pensamento de Bohm, destacou-se a possibilidade de princípios elementares que amenizem as dificuldades de se estabelecer o diálogo no grupo, a saber: liberdade de expressão; observação da linguagem corporal, em conjunto com o pensamento; compartilhar crenças contrárias para o exercício e alcance da consciência comum; superar a autodefesa, colocando em estado de verificação as próprias crenças.

Desse modo, o pensamento livre no diálogo promoveria a verdade, ou melhor, um *não caminho*; que não equivale a nenhum dos caminhos postos no grupo, devido às suas divergências e particularidades, mas significa a harmonia do grupo, no compartilhar de todos. Chamou-se, também, a atenção para a sensibilidade, estabelecida como elemento chave da percepção de si, do outro e do grupo, no sentido de evitar a autodefesa e superar as possíveis *dores* no processo do diálogo. Desse modo, afirmou-se sobre o diálogo, de forma sintetizada:

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. (SANTOS, 2003, p. 97)

Esse percurso foi concluído com uma observação frente ao diálogo, em seus limites, vinculados aos limites do grupo, com destaque para o valor do escutar e a postura do mediador que, em situações específicas, pode precisar, para o bem do grupo, ser mais que um participante como os demais. Além disso, enfatizou-se o ponto inicial deste subitem, da articulação entre comunicação, diálogo e partilha: “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.” (SANTOS, 2003, p. 98)

O subitem, a seguir, manteve a leitura de Bohm sobre o diálogo, com base na produção feita pelo próprio David Bohm, Donald Factor e Peter Garret, intitulada *Diálogo: uma proposta*. Tratou-se de uma síntese da proposta de Bohm, na prática, com sua dificuldade: “A essência do diálogo é o aprendizado, de forma participativa e criativa entre iguais.” (SANTOS, 2003, p. 99) Este processo seria prejudicado pelo pensamento, reconhecido como produto humano geral: do intelecto e da sensibilidade; que afetaria a comunicação. A *própriocepção* ajudaria a resolver tal situação, todavia é de difícil realização, frente ao pensamento.

Dessa dificuldade, foi afirmado que o diálogo seria então o ponto de realização de uma nova cultura, focado no livre processo comunicativo. Sem preocupação com propósito e sentido, o processo é que interessa: a livre partilha no grupo de ideias e sentimentos. Isso promove o alcançar, via consciência compartilhada, a criatividade; o novo.

Caracterizou-se que o diálogo não é discussão nem debate, ou algo deste tipo, mas exercício do pensamento humano. Em seguida, descreveu-se o processo prático do diálogo: início pela suspensão, uma abertura ao interagir com o grupo; número médio de 20 a 40 pessoas em círculo; duração de, aproximadamente, duas horas; sem liderança, apenas a figura de um facilitador para momentos, talvez, necessários no processo; sem assunto predeterminado, porém um diálogo coerente. Foi reforçado, ao final deste subitem, que estes pontos não são regras, mas sugestões para o desenvolvimento do diálogo.

No subitem seguinte, foi continuado o esforço em se compreender e trabalhar o diálogo, tendo como referenciais os princípios advindos de Krishnamurti e Bohm. Dessa feita, utilizou-se a leitura de Soares sobre diálogo associado à saúde da humanidade. Enfatizou-se,

em princípio, que existir é relacionar-se; que comunicação, educação e diálogo estão intimamente ligados, podendo ser considerados, inclusive, por este prisma, a mesma coisa por propiciarem o bem de todos.

Destacou-se que a falta de comunicação-comunhão é decorrente da *incomunicação* vigente na humanidade. Isso pode ser revertido via tomada de consciência dessa situação, com conseqüente promoção do diálogo. Este, por sua vez, pode ser desenvolvido através do processo educacional. O diálogo seria um saber ouvir e compreender as múltiplas linguagens (verbal e não verbal) do ser humano.

Mostrou-se que, assim como anteriormente tratado, diálogo não é discussão. O processo dialógico envolve saber ouvir e falar; partilhar para existir, considerando o amor, com base em Paulo Freire, para a aceitação do outro; da diferença.

Ainda foi descrita a prática dialógica desenvolvida por Soares, utilizando-se dos referenciais para o diálogo integral destacados no percurso já tratado desta seção, sendo mais uma vez enfatizados o respeito, a comunhão, a atenção, a organização do espaço, o ouvir e, por fim, uma proposta avaliativa do diálogo para que cada um tenha consciência de sua efetiva participação no mesmo.

No último subitem, reforçou-se a importância do diálogo integral, desenvolvido nos subitens anteriores, como forma de promover uma nova sociedade. Esta superaria o individualismo vigente, resgatando a interação social:

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. (SANTOS, 2003, p. 108)

Sinalizou-se que a educação, com base no pensamento de Krishnamurti, associada à comunicação e ao diálogo, poderia promover esta mudança. Ao mesmo tempo foi mostrado o obstáculo para tal mudança, decorrente da estrutura de controle, por poucos, da educação e também da alimentação, o que serve para manter uma dominação social, acrescido do receio que cada pessoa tem de mudar:

O receio apresentado nada mais é que nossa defesa; bloqueio a mudanças, a riscos de verificabilidade de nossas verdades e ideias. 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. (SANTOS, 2003, p. 109)

Foi destacado que o processo pedagógico da mudança via diálogo, seria, com base na leitura de Soares sobre o pensamento de Krishnamurti, de forma resumida, o transitar da *mente velha condicionada* para a *mente nova criadora*:

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. (SANTOS, 2003, p. 110)

Os obstáculos vinculados às distintas culturas e aos prévios conceitos de cada pessoa poderiam desse modo ser superados.

Ao final, foi retomada a relação entre os variados pontos desenvolvidos, no intuito de atender à proposta da Dissertação:

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. (SANTOS, 2003, p. 110)

Desse modo, este capítulo foi encerrado, mostrando a força e a necessidade de humanização da sociedade. De autenticidade relacional, comunicacional; de valorização do ser humano integral, inteiro, com todas as características que o compõem, e, ao mesmo tempo, o definem. E isso tudo enquanto possibilidade a ser desenvolvida na práxis educativa.

No **último capítulo**, dedicado às considerações finais sobre o trabalho de Mestrado desenvolvido, ratificou-se que a condição fenomênica dos sujeitos solicita, no mínimo, uma educação voltada para conhecer e perceber a si mesmo, ao outro e ao mundo. Isso por meio dos diversos processos comunicativos autênticos, com destaque para o que se intitulou a espontaneidade da comunicação corporal:

A proposta aqui foi apontar para a existência da comunicação corporal espontânea, anterior mesmo às regras conceituais e comportamentais que são estabelecidas 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. (SANTOS, 2003, p. 111-112)

Para terminar, procurou-se sensibilizar cada leitor frente à temática desenvolvida e sua própria condição existencial e relacional.

3 ARTICULAÇÕES REFLEXIVAS PARA O FLUIR DA VIDA

Neste capítulo, considerando os fundamentos tratados anteriormente, o foco é o viver a vida. Isto pautado em ordem de valores para um bem viver, um viver com o outro e o mundo, em harmonia, paz, amor e felicidade. Tal foco vincula-se ao exercício da amizade, da verdade de si, da interação social. Deste modo, serão apresentadas duas perspectivas sobre Ética, dentre tantas possíveis, na intenção de observar, nestas, elos significativos com o tema em questão acerca da *Comunicação não verbal, Ética, Cinema e Práxis Pedagógica*. Em seguida, uma explanação sobre ludicidade, associada à Ética e à comunicação corporal. A ideia é um refletir sobre o tema. É perceber o quão presente está em meio a diversas e até, talvez, distintas abordagens, quer teóricas ou práticas.

3.1 A ÉTICA DE EPICURO

O presente estudo tem como proposta apresentar a Ética sob a ótica de um dos principais filósofos pós-aristotélicos: Epicuro; sendo observado, neste sentido, não somente o tratamento por ele dado a este tema, mas também o contexto histórico que possibilitou o surgimento e propagação de um sistema que se tornou conhecido pela centralização da investigação no ser humano; enquanto indivíduo que precisa e pode alcançar a felicidade, através do conhecimento filosófico; do filosofar, conforme afirmativa do próprio Epicuro:

Nunca se protele o filosofar quando se é jovem, nem canse o fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora de filosofar ainda não chegou ou já passou, assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz. (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 13)⁴

3.1.1 Contexto histórico

A Grécia Antiga foi bastante conhecida por sua prática política. Os cidadãos gregos tinham uma consciência fundamentada na liberdade de expressão, onde a participação plena nas questões sociopolíticas de cada Cidade-Estado significava exatamente a máxima prática da cidadania. O conhecimento tinha como meta o universo político. O orgulho do grego era este senso de liberdade que possuía, de apreensão de sua autonomia nas tradições e direitos como cidadão da polis.

Foi, precisamente, essa liberdade que lhes suprimiram quando da invasão dos povos macedônios e, posteriormente, pelos romanos. O povo grego passou a ser servo de outros povos. Isso ocasionou grandes mudanças no cenário mundial. Ao mesmo tempo em que, devido à sua força cultural, os gregos influenciaram as demais nações, aconteceu também a perda da autonomia política. Essa transição, com o fim da hegemonia geral da Cidade-Estado produziu o que se pode chamar de *crise existencial* no povo grego; ou seja, a supressão do referencial político com a consequente necessidade de algo que venha servir de alento frente a esta nova realidade de vida.

Como resultado do declínio do império grego, o eixo central das questões de estudo filosófico modificou-se: Não está mais em questões políticas universais e sim numa especialização das ciências, e uma abordagem mais subjetiva, na qual o ponto culminante é a elaboração de uma Ética universal e, ao mesmo tempo, pessoal; que atinja o bem individual.

É nesse contexto histórico que surgem as novas escolas filosóficas pós-aristotélicas, preocupadas em tratar o problema ético nessa emergente sociedade. A nova civilização representava o desequilíbrio da antiga polis grega. O cidadão, conhecedor e participante da política de sua comunidade, agora passa a ser apenas mais um indivíduo na multidão de um vasto império. A filosofia desarticulada da política procura responder aos

⁴ Todas as citações desta seção são dos textos de Epicuro, organizados por: E. Joyau, e G. Ribbeck. **Os Pensadores:** Epicuro; Lucrecio; Cícero; Sêneca e Marco Aurélio. Tradução e notas por Agostinho da Silva; Amador Cisneiros; Giulio Davide Leoni e Jaime Bruna. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

anseios desse novo universo, onde o indivíduo apresenta-se carente de orientação para sua conduta. Epicuro foi um dos primeiros filósofos a propor uma solução para tal problema.

3.1.2 A vida de Epicuro

Epicuro (341-270 a.C.) nasceu em Samos (existe a possibilidade de não ter sido em Samos, e sim em Atenas). Dedicou-se à Filosofia a partir dos 14 anos, estudando doutrinas platônicas com Pânfilo e democritianas com Nausífanos. Ensinou Gramática e Filosofia e, aproximadamente em 306 a.C., instalou uma escola de filosofia em Atenas que, devido ao jardim que possuía e onde ministrava suas aulas, ficou conhecida como *o Jardim de Epicuro*, sendo seus estudantes chamados de *filósofos do jardim*. Nessa escola, permaneceu até sua morte.

Segundo alguns historiadores, Epicuro teve desde cedo contato com as doenças e a crença popular, por acompanhar sua mãe Queréstata, uma espécie de vidente e curandeira. Já seu pai, Néocles, foi um discreto mestre-escola.

Na *escola epicurista*, as aulas não seguiam uma norma de horários preestabelecidos para os alunos. Epicuro atendia-os no jardim em tom de amizade, de confraria de amigos que se encontram para conversar. É por isso que os epicuristas eram admirados e respeitados por todos, inclusive seus opositores, pois entre eles havia um laço de amizade forte, representado principalmente pelo próprio Epicuro. Eles se caracterizavam, desse modo, pela não ocorrência de desavenças ou críticas internas.

Nota-se também, em virtude do contexto histórico grego, algo marcante em sua vida, que, sem dúvida, influenciou profundamente sua filosofia; a doença. Possuidor, acreditase, de cálculo renal, ou pedras nos rins, sentia em si mesmo a força da dor no corpo, que poderia afetar-lhe inclusive o espírito. Sua construção filosófica, por conseguinte, seria a possibilidade do pleno equilíbrio; corpo e alma. Atender as dores do corpo e da alma, eliminando-as pela busca do prazer calculado, que ultrapassa tais dores e permite a obtenção da plena felicidade. Assim, escreve: “O limite da magnitude dos prazeres é o afastamento de toda a dor. E onde há prazer, enquanto existe, não há dor de corpo ou de espírito, ou de ambos.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 14) A sua proposta de vida estava voltada para a anulação das dores pelos prazeres calculados, quer sejam presentes, passados (lembranças), ou futuros (esperanças).

Tal filosofia atendia o problema do povo grego que desejava a felicidade, porém não podia exercer a política à qual se acostumara, e nem queria voltar a confortar-se em pensamentos míticos ou místicos. Os fundamentos eram racionais, estabelecidos por um conjunto de regras: pela canônica, uma espécie de teoria do conhecimento, e por uma estrutura física justificadora, sendo a Ética resultado dessa base sólida e coerente ao pensamento grego.

3.1.3 A Filosofia

O caráter de Epicuro representa o maior motivo de credibilidade por seus discípulos. A amizade e amabilidade o distinguem na sociedade. Sua proposta era uma Filosofia que “[...] deveria servir ao homem como instrumento de libertação e como via de acesso à verdadeira felicidade.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. VIII) É através do autodomínio que o ser humano pode libertar-se de falsas opiniões, representadas pelo temor aos deuses⁵ e à morte, desejo ardente de prazeres e pesar pelas dores; e adquirir o verdadeiro conhecimento do mundo real.

A Filosofia epicurista serve assim como mecanismo, instrumento pelo qual o ser humano possa alcançar a felicidade. Afirma Epicuro: “Assim como realmente a medicina em nada beneficia, se não liberta dos males do corpo, assim também sucede com a filosofia, se não liberta das paixões da alma.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 13) Através dela, as falsas opiniões são dissolvidas. O temor aos deuses, por exemplo, não deve existir, visto que os deuses não se preocupam com o mundo humano, conforme ele escreve: “O ser bem-aventurado e imortal (deus) não tem incômodos nem os produz aos outros, nem é possuído de iras ou de benevolências, pois é no fraco que se encontra qualquer coisa de natureza semelhante.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 13) Os deuses representam a própria felicidade, o prazer enquanto virtude, o como se deve agir; o bem viver.

O temor à morte, também, não deve ser considerado, pois não significa nada para o ser humano. Sua existência anula a sensação, logo implica na não existência do ser humano, ao que esclarece Epicuro: “Habitua-se a pensar que a morte nada é para nós, visto que todo o mal e todo o bem se encontram na sensibilidade: e a morte é a privação da sensibilidade.”

⁵ O contexto grego caracteriza-se por uma sociedade com muitos deuses, reconhecida como, historicamente, politeísta. Desse modo, as referências em Epicuro a deus ou aos deuses remontam esta situação.

(JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 13) A morte, portanto, não deve causar aflição às pessoas, pois temer algo que, quando chega, nada significa, não é sensato.

O prazer, por outro lado, é algo acessível. O controle dos objetos de desejo e a eliminação dos objetos de medo propiciam a compreensão dos limites necessários à obtenção do prazer, bem supremo, caracterizado pela ausência de sofrimentos corporais e de perturbações da alma. Nele encontra-se a felicidade. Escreve o filósofo: “Chamamos ao prazer princípio e fim da vida feliz. Com efeito, sabemos que é o primeiro bem, o bem inato, e que dele derivamos toda a escolha ou recusa e chegamos a ele valorizando todo bem com critério do efeito que nos produz.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 17)

Quanto à dor, é considerada causa de grande pesar. Para que seja suprimida, deve ser observada como um mal passageiro, que, com o cálculo do prazer, dos benefícios e prejuízos, não necessita ser temida, mas simplesmente valorizada como possibilidade de bem ainda maior, conforme diz Epicuro: “A imediata desapareição de uma grande dor é o que produz insuperável alegria: Esta é a essência do bem, se o entendemos direito, e depois nos mantemos firmes e não giramos em vão falando do bem.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 17)

Estas questões remetem, sobretudo, ao propósito fim da filosofia epicurista: a Ética. Para fundamentá-la, Epicuro utiliza-se de dois meios: Primeiro, a teoria do conhecimento, a canônica, que trabalha a origem do conhecimento na sensibilidade, na experiência sensível; e a física, para explicar o mundo sem visão sobrenatural, mas corpos materiais e finitos, construídos por átomos agrupados, sem causas finalistas.

3.1.4 A Canônica

A Canônica consiste na lógica ou teoria do conhecimento da filosofia epicurista. Sua função é construir um critério de verdade; as regras que devem nortear o ser humano para a felicidade. Para Epicuro, toda a origem do conhecimento está na experiência sensível. Os corpos produzem imagens que são propagadas no vazio, chamadas *eidôla*. Essas imagens representam os corpos emissores e são captadas e apreendidas pela pessoa, o que permite a construção dos conceitos. Assim, explica Epicuro: “Da superfície dos corpos se desprende um eflúvio contínuo, que se não manifesta como diminuição, visto que se encontra compensado pelo afluxo e conserva durante muito tempo a posição e a ordem dos átomos do corpo sólido.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 14)

A sensação corresponde à captação dessas imagens, que impressionam os sentidos, produzindo na mente humana as representações fantásticas, através da associação de imagens diferentes, para formar uma nova imagem, como, por exemplo, o *minotauro*, metade humano, metade touro, e as representações genéricas ou conceitos, ou ainda, em grego: *prolépsis*, que correspondem às sensações repetidas que, com o tempo, foram guardadas na memória. Os conceitos permitem à pessoa antecipar a sensação dos corpos que já tenham imagem na memória; um exemplo seria dizer: “Esta é uma águia”, o que só poderia ocorrer se o conceito de águia já existisse, por sensações precedentes.

As emoções, também chamadas de sensações afetivas, correspondem à prática da vida, que se referem ao prazer ou à dor, portanto fora da análise lógica. O erro está relacionado à opinião, ou juízo. Se a opinião não for divergente à prova dos sentidos, será verdadeira, caso contrário, será falsa, assim observado em um dos fragmentos escritos por Epicuro: “A falsidade ou o erro está sempre no juntar-se de uma opinião.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 14) Sendo a sensação sempre verdadeira, procede dizer que as antecipações produzidas também o sejam. Por meio das antecipações é possível a racionalização dos fenômenos, inclusive os não visíveis, observando-se o critério de comparação com os fenômenos percebidos; ao que diz o filósofo: “A sensação deve servir-nos para proceder, raciocinando, à indução de verdades que não são acessíveis aos sentidos.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 14), e ainda, “É verdadeiro tanto o que vemos com os olhos como aquilo que apreendemos mediante a intuição mental.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 14)

3.1.5 A Física

A Física epicurista tem por objetivo a desmistificação das explicações do mundo, ou melhor, a retirada de toda e qualquer explicação sobrenatural em relação ao mundo e à existência humana. Para tanto, o primeiro princípio será a impossibilidade de qualquer intervenção espiritual no mundo, ao que ele afirma, observando a existência do mal:

Deus, ou quer impedir os males e não pode, ou pode e não quer, ou não quer nem pode, ou quer e pode. Se quer e não pode, é impotente: o que é impossível em Deus. Se pode e não quer, é invejoso: o que, do mesmo modo, é contrário a Deus. Se nem quer nem pode, é invejoso e impotente: portanto, nem sequer é Deus. Se pode e quer, o que é a única coisa

compatível com Deus, donde provém então a existência dos males? Por que razão é que não os impede? (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 20)

Para tais indagações, o próprio Epicuro responde pois acredita que os deuses não têm nenhuma obrigação: Vivem entre os mundos, em plena felicidade; logo, seria contrário a eles, interferir no mundo, porque teriam que assumir uma obrigação. A explicação das coisas apresenta-se, assim, num caráter materialista.

O segundo princípio baseia-se na estrutura atômica do mundo: “Nada provém do nada.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 15), afirma Epicuro, o que implica ser necessária uma criação coerente e ordenada de todas as coisas, uma estrutura mecânica do movimento dos corpos no espaço. Essa criação só é possível pelos átomos que se agrupam, formando os corpos. Os átomos, partículas sólidas, indivisíveis, de inconcebíveis variações de forma pelos sentidos e fora do alcance da percepção humana, movimentam-se no espaço vazio. Possuidores de pesos específicos, estão em constante queda vertical e paralela. Em tal circunstância jamais se encontrariam, conseqüentemente não dariam origem aos corpos. Epicuro então, para explicar o processo que possibilita esse encontro dos átomos, introduz a noção de desvio ou *clinamen*. Esta noção evita o radicalismo da estrutura mecânica do mundo, eliminando o fatalismo, e é justificada pelo livre arbítrio que a pessoa possui para modificar a qualquer momento sua trajetória de vida. Um corpo, sendo formado por átomos, se manifesta esta qualidade de liberdade, é porque os átomos que o integram também a possuem. Portanto, a qualquer momento os átomos podem modificar sua trajetória vertical paralela e chocarem-se com outros, para formação dos corpos. Com isso as concepções finalistas e intervenções da providência divina são anuladas. O nascimento equivale ao agrupamento dos átomos, e a morte à desagregação dos mesmos. A vida eterna dos deuses refere-se ao fato de possuírem átomos especiais que estão em constante renovação. Sua existência é provada também pelas imagens produzidas na mente humana, possuindo a forma humana por ser a mais perfeita e racional das formas.

A alma para ele “[...] é corpórea, composta de partículas sutis, difusa por toda a estrutura corporal, muito semelhante a um sopro que contenha uma mistura de calor [...]” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 16). Nela encontram-se as faculdades fundamentais da pessoa: os afetos ou emoções, os processos mentais (imaginação e razão) e a sensação. Estas faculdades estão também associadas ao corpo. O princípio da vida está em ambos: alma e corpo; de tal forma que a desagregação, ou morte, atinge o todo corpóreo (alma e corpo), pois representa a privação total das sensações.

3.1.6 A Ética

O fim da filosofia epicurista é a Ética, que está fundamentada no prazer. Toda a felicidade refere-se ao prazer. É pelo prazer que se pode fugir às dores, e analisar o bem. Epicuro considera dois tipos de prazeres:

Quando dizemos, então, que o prazer é fim, não queremos referir-nos aos prazeres dos intemperantes ou aos produzidos pela sensualidade, como crêem certos ignorantes, que se encontram em desacordo conosco ou não nos compreendem, mas ao prazer de nos acharmos livres de sofrimentos do corpo e de perturbações da alma. (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 17)

O prazer dos ignorantes é o prazer dinâmico ou positivo, é atender às carências que se manifestam a cada momento, é o gozo e a alegria temporários. Ao contrário, o prazer estável ou negativo, apesar dessa nomenclatura, é aquele que permite a plena felicidade, eliminando-se as perturbações da alma (equilíbrio da alma: *ataraxia*) e as dores do corpo (equilíbrio do corpo: *aponia*).

Para efetivar o prazer estável, é preciso a percepção de quais desejos são de fato vitais, segundo a seguinte análise epicurista: “Alguns dos desejos são naturais e necessários; outros são naturais e não necessários; outros nem naturais nem necessários, mas nascidos apenas de uma vã opinião.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 17) Os desejos que não são naturais nem necessários correspondem a prazeres que acabam resultando em aborrecimentos maiores do que os poucos momentos alegres vividos, como por exemplo: os vícios, as orgias e o gosto pelo luxo; estes devem ser desprezados. Os desejos naturais e não necessários como, por exemplo: ter um meio de transporte próprio na sociedade atual, seria algo natural, mas não necessário à vida, portanto tais prazeres também devem ser deixados. Por fim, os desejos naturais e necessários, presentes no ato de suprir as necessidades básicas da vida; exemplificando: comer e dormir quando se precisa (saúde do corpo); e a felicidade. Tais desejos são os únicos que devem ser atendidos.

A execução dos desejos naturais e necessários, no entanto, precisa ainda passar pelos limites da natureza, pelo cálculo e medida de tais prazeres. Assim as seguintes perguntas devem ser feitas, conforme Epicuro: “Que me sucederá se se cumpre o que quer meu desejo? Que me acontecerá se não se cumpre?” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 18) Estas

perguntas permitem que o ser humano alcance por si mesmo a sua suficiência e não se torne subordinado às necessidades e preocupações com o futuro, características dos insensatos. A prudência ou sabedoria, por ser a *mãe das outras virtudes*, é fundamental para se alcançar a *ataraxia* e a *aponia*, visto que por meio dela os limites e cálculos dos prazeres são concebidos.

A doutrina epicurista também torna nítido o valor da amizade, marco dessa escola: “De todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior é a aquisição da amizade.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 20) A amizade é um bem que deve ser sempre desejado. Apesar de iniciar-se na necessidade do útil, sua solidez está na confiança e na disposição de mútua ajuda. Também são qualidades do sábio: ser honesto e justo. Na relação com os outros, o sábio deve ser generoso: “O sábio que se pôs à prova nas necessidades da vida, melhor sabe dar generosamente que receber: tão grande é o tesouro de íntima segurança e independência dos desejos que em si possui.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 20) O prazer epicurista está presente na solidariedade para com o outro.

Quanto à política, diz Epicuro: “O sábio não participará da vida pública se não sobrevier causa para tal.” (JOYAU; RIBBECK, 1980, p. 19) Ele admite que a política é importante, mais observa que ela é fonte de perturbação para a alma, portanto, só deve se envolver se houver grande necessidade para isso.

3.1.7 A proposta final epicurista

Como se pôde observar durante esta seção, escrever sobre a *Ética de Epicuro* é escrever sobre toda sua Filosofia. Não existe em sua trajetória nem um ponto que não seja base ou meio para fundamentar a *Ética*. Sua intenção é atingir a um grupo social descaracterizado politicamente e carente de um novo veículo racional para ser feliz. Ele próprio, sendo uma pessoa fragilizada fisicamente, acaba procurando também paz para suas enfermidades em seu modo de viver e de perceber o mundo. A filosofia epicurista, uma *Ética* que pode ser considerada humanista e natural, mas de forma alguma finalista, pretende trazer ao ser humano a possibilidade de estar bem consigo mesmo e com o universo, por meio do autocontrole do corpo e da serenidade da alma. A *aponia* e a *ataraxia* são pregadas através da vida simples e regrada, prazerosa em cada momento, acalentada pelos prazeres vividos e pelos vindouros. Nessa escola, a razão e a sensibilidade estão juntas para permitir alcançar a verdade, a valorização humana e a liberdade.

Epicuro pode não ter construído uma Filosofia sólida e polida, como outros filósofos, mas com certeza foi de grande valia na compreensão e propagação de uma construção lógica e ao mesmo tempo sensível, na qual o relacionamento entre pessoas e o pensamento racional elaborado conseguiram conviver em harmonia, numa troca constante; verdadeira interdependência.

Apresentar-se-á, a seguir, no intuito de se continuar a destacar o valor do exemplo vivo, associado aos registros histórico-filosóficos e ou teológicos, outra perspectiva sobre Ética, considerada mundialmente conhecida, ao menos de se ouvir falar. Todavia, perceber-se-á que a Ética transpassa diferentes propostas e, mesmo assim, não se configura paradoxal, enquanto condição elementar de amizade, amor e felicidade.

3.2 A ÉTICA DE JESUS

Cabe, de início, ressaltar que este trabalho não versará sobre história das religiões, decorrente das muitas interpretações da denominada Bíblia, mas, tão-somente, e humildemente, o recorte histórico, com ênfase na pessoa de Jesus e na Ética, tendo como base os escritos bíblicos reconhecidos, em português⁶.

Feita a ressalva acima, e até no observar esta condição, é possível afirmar que, de tantas pessoas que marcaram a história da humanidade, Jesus pode ser considerado, acredita-se, o referencial. Além dos diversos grupos originados após sua interferência no mundo, ele afetou, também, a contagem temporal da sociedade, em geral: antes de Cristo (a.C.), depois de Cristo (d.C.), bem como a vida de muitas sociedades.

Isso posto, será apresentado nesta seção um situar histórico, em um breve caminhar da Ética na Bíblia, do Velho ou Antigo Testamento, ao Novo Testamento, no intuito de focar a Ética de Jesus, não como estrutura teórica, sustentáculo da chamada *Ética Cristã*⁷, mas como condição fenomênica e, ao mesmo tempo, sobrenatural, que significou a vida de

⁶ Para a leitora, ou o leitor, que tenha o interesse em aprofundar-se no conhecimento dos distintos grupos associados a Jesus, aconselha-se a pesquisa de material teológico específico para tanto.

⁷ A expressão *Ética Cristã* será evitada, nesta Tese, devido ao desgaste da mesma, em função das muitas interpretações, distorções e embates que marcaram a trajetória histórica do mundo ocidental.

Jesus. O recorte reflexivo será a própria pessoa de Jesus, sua implicação para a Ética, e o amor⁸, compreendido como condição vital para a felicidade e o conhecimento de Deus⁹.

3.2.1 Sobre as diferentes traduções da Bíblia

Inicialmente, é interessante alertar, considerando a leitura de inúmeros *sites* sobre a Bíblia, vinculados a diversas denominações, além da leitura de Bíblias de estudo, caracterizadas por suas notas, comentários e outros possíveis esclarecimentos, que uma coisa apresenta-se clara: a ideia simples de se adquirir uma Bíblia para leitura ou pesquisa é puro devaneio.

Dessa forma, a opção mais coerente parece ser o texto a seguir, procurando-se mostrar elementos básicos que permitam uma aproximação do texto bíblico, sem adentrar em questões não pertinentes a este trabalho. Como resultado, espera-se evitar, inclusive, confundir ou cansar a leitora, ou o leitor, em meio a tantas possibilidades de tradução, versão ou interpretação da Bíblia. Este esforço, tão-somente voltado para, seguindo elementos em destaque da historicidade bíblica, chegar ao recorte da tradução para a língua portuguesa, em particular, no Brasil.

A Bíblia é assim chamada por corresponder a um conjunto de livros organizados e vinculados a Deus e a Jesus, sendo todos admitidos como de inspiração divina. Apesar de existir, na teoria, uma única Bíblia, para o universo denominado Cristão, existem várias traduções da mesma para outras línguas, fora as línguas originais: Velho ou Antigo Testamento, em hebraico; Novo Testamento, em grego¹⁰. Essas traduções se constituem em um sério problema no sentido de um acordo do texto para cada língua e podem, em alguns casos, inclusive, distorcer pensamentos dos textos originais.

⁸ Nesta pesquisa, a palavra amor é definida tão-somente em seu sentido profundo de fraternidade, bem querer e dedicação, para consigo mesmo, para com o outro, para com o mundo e para com Deus. Ver também a nota de rodapé n. 28.

⁹ O termo Deus refere-se aqui ao Deus judaico-cristão, reconhecido na sociedade ocidental e por boa parte da humanidade. Termo este escrito com inicial maiúscula, conforme é apresentado nas diferentes traduções e versões da Bíblia. Evita-se, desse modo, por não ser pauta da pesquisa, uma discussão sobre o Nome de Deus. Observar também a nota de rodapé n. 23.

¹⁰ Tanto na época antiga quanto na época de Jesus, entre os judeus, também se falava o aramaico. Por conseguinte, há quem considere a existência de escritos sagrados originais nesta língua, que teriam sido, posteriormente, traduzidos para o hebraico ou grego. Para maior aprofundamento, consultar textos que tratem sobre a História da Bíblia.

Dessas traduções resultam a Bíblia reconhecida pelos católicos e a Bíblia reconhecida pelos protestantes¹¹. Basicamente, o que difere uma da outra é o fato da versão da Bíblia católica conter livros e acréscimos a livros, no Velho ou Antigo Testamento, que foram reconhecidos canônicos pelos judeus¹², em Alexandria, no Egito, e, em seguida, pelos católicos: é a denominada versão grega. Tais livros e acréscimos não foram admitidos canônicos pelos judeus, em Jâmnia, na Palestina, e, posteriormente, pelos protestantes: é a denominada versão hebraica. Estes livros são: Tobias, Judite, Primeiro Macabeus, Segundo Macabeus, Sabedoria de Salomão, Eclesiástico (ou Sirácida) e Baruc¹³. Os trechos acrescidos encontram-se nos livros de Ester e Daniel¹⁴.

Por conta disto, o total de livros da Bíblia católica difere do total de livros da Bíblia protestante. O Velho ou Antigo Testamento possui 46 livros para os católicos e 39 livros para os protestantes. O Novo Testamento possui, para ambos, o mesmo número de livros: 27. Desse modo, tem-se 73 livros na Bíblia católica e 66 livros na protestante.

Estes livros e trechos de livros que estão presentes na católica, mas não constam na Bíblia protestante, são denominados deutero-canônicos¹⁵ para os católicos e apócrifos para os protestantes. É interessante salientar, a título de curiosidade, que fora o posto, existem outros livros que não são reconhecidos canônicos por nenhum dos grupos, pois não se admite neles a inspiração divina, característica fundamental dos livros canônicos, ou seja, não pertencem à Bíblia, embora possam possuir certo valor histórico e religioso.

Das diversas traduções existentes no Brasil, podem-se citar as Bíblias reconhecidas e utilizadas pelos católicos, como a Bíblia de Jerusalém, da editora Paulus; a

¹¹ Nesta Tese, considerar-se-á, a título de diferenciação nas traduções, apenas estes dois grupos: católicos e protestantes, por suas tradições históricas e teológicas. Isso não significa que não existam outros grupos, ou outras traduções da Bíblia, ou, ainda, outras definições conceituais para os grupos citados. A título de exemplo, o termo *evangélicos*, que pode significar um terceiro grupo, mais recente, ou um grande grupo envolvendo os protestantes, ou, até, todos os cristãos. Esta discussão, porém, não é pertinente a este trabalho. Indica-se que a leitora, ou o leitor, que tenha interesse neste ponto, procure pesquisas referentes às diferentes religiões no Brasil.

¹² Historicamente, tem-se uma ordem de termos: Hebreu; Israelita; Judeu. Como não há pretensão de se discutir sobre a sinonímia ou não destas palavras na definição do denominado povo escolhido de Deus, será utilizado o termo judeu na forma corrente: vinculado aos demais. Todavia, é bom salientar que existem leituras que restringem esta relação, implicando em outra significação ou amplitude histórica e religiosa, para o povo de Deus. Aconselha-se, a quem desejar maiores esclarecimentos, a pesquisa sobre a história dos povos antigos associados a Deus.

¹³ Existem versões da Bíblia que incluem neste livro (Baruc) a Carta ou Epístola de Jeremias; e outras versões que consideram a Carta ou Epístola de Jeremias como outro livro.

¹⁴ A forma de serem acrescidos os trechos, aos livros de Ester e Daniel, diverge: em algumas Bíblias, estão após os capítulos admitidos por todos os grupos; em outras Bíblias, estão inseridos conforme o contexto; todavia, geralmente distintos por letras associadas aos versículos e ou notas.

¹⁵ Livros que, apesar de dúvidas iniciais, foram reconhecidos pela Igreja Católica como de inspiração divina. É interessante acrescentar que existem outros livros denominados deutero-canônicos pelos católicos. Estes, todavia, são reconhecidos como pertencentes à Bíblia, também pelos protestantes, ou seja, são textos comuns, em geral, às diferentes traduções em português, não precisando, desse modo, serem aqui destacados.

Bíblia Sagrada – Edição Pastoral, da editora Paulus; a Bíblia Sagrada – Tradução da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da editora Canção Nova; a Bíblia do Peregrino, da editora Paulus; a Bíblia – Mensagem de Deus, da editora Loyola; dentre outras.

Entre os protestantes, existem, apesar de grande parte das Bíblias serem oriundas da tradução de João Ferreira de Almeida, diferenças decorrentes da tradução da Bíblia ter sofrido correções, revisões, atualizações, e outras intervenções, conforme as diversas edições e editoras envolvidas, os distintos grupos protestantes e o momento histórico. Isso tem provocado certa discussão teológica, no intuito de saber qual a mais próxima dos escritos sagrados originais, porém há um reconhecer geral do valor da tradução feita para o português, por Almeida. Dentre elas, podem-se citar: a Bíblia de Referência Thompson, edição contemporânea de Almeida, da editora Vida; a Bíblia Sagrada, edição corrigida e revisada fiel ao texto original, da editora Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil (SBTB); a Bíblia Sagrada, revista e corrigida, da editora Sociedade Bíblica do Brasil (SBB); a Bíblia Sagrada NVI (Nova Versão Internacional), da editora Vida; a Bíblia Viva, da editora Mundo Cristão; dentre outras.

Existe também, acrescentando a esta lista de traduções, a tentativa de um acordo em prol de uma Bíblia comum para todo o universo judaico-cristão¹⁶: é a intitulada Bíblia TEB (Tradução Ecumênica da Bíblia), da editora Loyola.

Para escolha da Bíblia traduzida para o português, no sentido de atender a esta Tese, foi utilizado o critério de reconhecimento público dos distintos grupos cristãos¹⁷, das traduções fundamentadas nos textos das línguas originais, também chamados de *Texto Tradicional*, composto pelo *Texto Massorético*, do Velho ou Antigo Testamento, em hebraico, e pelo *Textus Receptus*, do Novo Testamento, em grego.

É pertinente salientar que não se tratou de uma seleção ou rotulação da melhor ou pior tradução da Bíblia, mas apenas de atender às necessidades desta pesquisa. Outros olhares podem divergir da opção aqui realizada, o que não significa nenhum mérito ou demérito a nenhum grupo ou denominação, pois o ponto focal continua sendo o mesmo e comum a todos: Jesus.

Em decorrência do exposto acima, optou-se por utilizar duas traduções reconhecidas e bastante difundidas no Brasil:

¹⁶ Condição, no presente momento, ainda difícil de acontecer, devido às diferenças doutrinárias específicas entre os grupos: tanto judeus quanto os denominados cristãos.

¹⁷ Cristãos são denominados aqueles que seguem a Jesus. Cristo, ou Ungido ou Messias são títulos sinônimos atribuídos a Jesus. O título Cristo foi incorporado pelos gentios ao nome Jesus, que passou a ser conhecido por todos como Jesus Cristo, originando a expressão: seguidores de Cristo, ou cristãos. Ver também nota de rodapé n. 29.

- A Bíblia de Jerusalém, da editora Paulus, respeitada pelo cuidado em buscar os textos bíblicos nos originais, além de utilizar as introduções e notas da versão francesa de mesmo título. Considerada referência para os cristãos católicos.
- A Bíblia Sagrada, traduzida por João Ferreira de Almeida, também bastante respeitada no Brasil, por procurar os textos bíblicos originais. Considerada referência para os cristãos protestantes. Nesse caso, todavia, por essa tradução possuir as tensões citadas anteriormente, será considerado, partindo-se do pressuposto de, possivelmente, estar mais próxima dos originais, a Bíblia Sagrada, edição corrigida e revisada fiel ao texto original, da editora Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil (SBTB)¹⁸, realizando-se, também, para pesquisa, o uso da Bíblia de Referência Thompson, edição contemporânea de Almeida, da editora Vida, respeitada enquanto Bíblia de referência e estudo no universo teológico protestante¹⁹. Serão observadas, ainda, outras versões da Bíblia, utilizadas pelos protestantes, somente a título de comparação, vinculadas à tradução de Almeida.

Acrescento, para finalizar este tópico, um texto que, penso, sintetiza a dificuldade que foi a caminhada até a escolha de uma tradução (ou duas traduções, neste caso) da Bíblia, em decorrência da subjetividade humana e, ao mesmo tempo, talvez até paradoxalmente, a simplicidade que pode ser a Bíblia, na vida humana.

A MELHOR TRADUÇÃO DA BIBLIA

Haviam (sic) quatro sacerdotes que estavam discutindo os méritos de várias traduções da Bíblia. O primeiro achou a versão do Rei James a melhor, por causa da sua simplicidade e do seu lindo Inglês.

O outro gostou mais da versão americana revisada, por ela ser mais literal e mais próxima da versão original em hebreu e em grego.

O terceiro gostou mais da tradução de Moffat, por causa do seu vocabulário atualizado.

O quarto sacerdote ficou em silêncio.

¹⁸ Segundo os grupos protestantes considerados mais tradicionais, esta versão da Bíblia procura o cuidado com o *Texto Tradicional*, nas línguas originais, considerando como base para a língua portuguesa o trabalho da tradução original de Almeida, observando também a tradução inglesa *King James Version*; traduções estas respeitadas por todos os grupos protestantes. Todavia, não significa um consenso entre as distintas denominações, mas apenas uma possibilidade, aqui utilizada, via leitura histórica, sem hierarquização de versões, respeitando-se, novamente, as opiniões diversas.

¹⁹ A Bíblia de Referência Thompson é reconhecida entre os teólogos protestantes como Bíblia de estudo, dentre outras, em que as informações de Thompson procuram auxiliar a sua compreensão, evitando-se comentários ou similares que direcionem a doutrinas específicas.

Quando foi perguntado pelos outros para dar a sua opinião ele respondeu:
"Eu gosto mais da tradução da minha mãe."

Ao escutar isso, os outros falaram:
"Não sabíamos que sua mãe executou uma tradução da Bíblia".

Então, o quarto sacerdote respondeu:
"Sim! Ela transformou a Bíblia em cada dia de sua vida! E isso foi mais convincente que qualquer outra tradução que eu já vi." (CEZAR, 2008, p.1)

Que esta sensível reflexão permita à leitora, ou leitor, caso já não o tenha feito até o presente momento, acolher este trabalho, sabendo que não se pretende uma discussão teórica sobre as distintas traduções bíblicas, mesmo respeitando e reconhecendo-se o alto grau de importância disso, mas tão somente o observar do vivido no contexto bíblico, da Ética em sua essência: a ação.

3.2.2 Ética no Velho ou Antigo Testamento

Classicamente se afirma, no universo cristão, que a Bíblia se divide em dois grandes momentos para a humanidade: a Lei e a Graça. Esta expressão significa que o Velho ou Antigo Testamento caracteriza-se pelo período da Lei, ou seja, o povo diretamente dependente de seguir o Pentateuco²⁰. Tal condição representa a Aliança feita no deserto do Sinai e, especificamente, no monte Sinai, também conhecido como montanha do Sinai, entre Deus e os israelitas, considerados o povo escolhido por Deus. Já o período da Graça, caracteriza-se pelo Novo Testamento, centralizado na vida e sacrifício de Jesus pela humanidade, que constitui uma Aliança com todos os povos da terra que desejem chegar-se a Deus.

Antes de seguir, talvez, apresente-se uma pergunta frente ao exposto acima: e quanto aos judeus? Para dar conta desta questão, acredita-se ser preciso salientar que a condição de leitura acima, sobre a Bíblia, não é reconhecida pelos judeus. Para entender minimamente isso, importante se faz um esclarecer sobre a Bíblia hebraica.

Quando estabelecido o cânon da Bíblia hebraica, em Jâmnia, na Palestina, esta se configurou com um total de 24 livros. Estes livros, devido ao sistema de organização diferenciado do que foi estabelecido posteriormente pelos cristãos, correspondem, em

²⁰ O Pentateuco, denominado também de: Os Cinco Livros de Moisés, ou Os Cinco Livros da Lei, corresponde aos cinco primeiros livros da Bíblia, tanto hebraica quanto ao intitulado Velho ou Antigo Testamento da Bíblia dos cristãos. São eles: Gênesis; Êxodo; Levítico; Números; Deuteronômio.

conteúdo, aos 39 livros do Velho ou Antigo Testamento reconhecido pelos protestantes. A diferença em relação aos católicos permanece a mesma esclarecida anteriormente: o reconhecimento dos livros deuterocanônicos e os acréscimos aos livros de Ester e Daniel. Esses livros, que significam a Bíblia hebraica, foram denominados pelos católicos de protocanônicos²¹. A questão é que os judeus reconhecem apenas enquanto Bíblia, a hebraica, não incluindo o Novo Testamento e, como consequência, a figura messiânica de Jesus.

Considerando a situação acima, podem-se destacar, ao menos, dois diferentes nortes para a Ética: o primeiro é a Ética na Bíblia hebraica. O segundo, a Ética no Velho ou Antigo Testamento. Isso porque a forma de apreensão dos Escritos Sagrados apresenta condições diferenciadas entre os judeus e os cristãos.

3.2.2.1 *Ética no contexto judaico*

No primeiro caso, a Ética foi e é o cumprimento da *Torá*²². Esta significa a própria condição de existência do povo judeu: o louvor ao Todo-Poderoso²³, através da constante leitura, meditação e cumprimento da *Torá*. Para se entender a dimensão disso, de início, é relevante alguns esclarecimentos sobre o que é a *Torá*:

É crença fundamental do judaísmo histórico que a *Torá* nos foi dada no Sinai: o imortal Moisés recebeu-a do Todo-Poderoso, ensinou-nos sua mensagem e entregou-a a nós, seu povo. A *Torá* era constituída por duas partes: a primeira delas, o Pentateuco, ou os Cinco Livros de Moisés, que chamamos de *Torá shebichtav*, a *Torá* escrita. A segunda parte era a *Torá shebealpe*, a *Torá* oral, que continha explicações, interpretações e ensinamentos da *Torá* escrita. A *Torá shebealpe* não deveria ser escrita: era ensinada oralmente, como um complemento da *Torá* escrita. (BUNIM, 2004, p. II)

Assim, compreende-se que a *Torá* envolve tanto a leitura da Lei, intitulada Pentateuco, quanto o ensino da Lei, feita pelos mestres aos alunos:

Moisés ensinou o sagrado Livro da *Torá*, acompanhado por suas interpretações, a seu discípulo Josué. Este então ensinou-as aos Anciãos

²¹ Livros protocanônicos são os que sempre fizeram parte do cânon bíblico, sem questionamento ou qualquer dúvida.

²² *Torá* é um termo hebraico que pode ser entendido por Dirigir, Ensinar, Instruir ou ainda, de modo simplificado, por Lei.

²³ Nesta subseção, considerando-se o contexto judaico, serão utilizados, para referirem-se ao Todo-Poderoso, termos mais próximos à leitura judaica, a exemplo de Criador e Eterno, em decorrência da impronunciabilidade do nome divino. Observar também a nota de rodapé n. 9.

e eles, por sua vez, ensinaram-na a outros. Tudo o que era transmitido oralmente deveria ser repetido e repassado muitas vezes, assegurando-se assim que nada seria esquecido. Esta prática recebeu o nome de *Mishná*, palavra que significa um conjunto de ensinamentos e instruções. (BUNIM, 2004, p. II)

Este profundo exercício da mente promove a Lei a um grau de interiorização que configura o próprio caráter do judeu: um constituir do ser judeu, que está vinculado à constância procedimental dessa *Tradição Oral*.

Para não ser esquecida, devido às dificuldades em executá-la em meio às guerras, perseguições dentre outras questões históricas, a *Tradição Oral* dos judeus precisou ser escrita. Isto configurou um novo livro: o *Talmud*²⁴.

Como dissemos, Rabi Iehudá Hanassí foi o primeiro (mas de modo algum o último) a violar deliberadamente a proibição da transcrição da Tradição Oral, de modo que “esta *Torá* não fosse esquecida por seu povo”. Sua obra original chamou-se *Mishná*, e é estudada em nossos dias. (As gerações posteriores discutiram a *Mishná* e seus próprios comentários e interpretações deram origem à *Guemará*. Ambas as obras, a *Mishná* e a *Guemará*, formam o *Talmud*). (BUNIM, 2004, p. II)

Neste Livro, o *Talmud*, encontra-se, inserido na *Mishná*²⁵, o *Pirkê Avót*²⁶, que corresponde, enquanto tratado, à essência da Ética judaica: “A *Mishná* [contida no *Talmud*] está dividida em seis seções, ou ordens. A quarta seção, *Nezikim*, embora trate principalmente de danos e compensações, procedimentos judiciais e direito penal, inclui também *Avót*, um tratado sobre valores éticos e conduta moral.” (BUNIM, 2004, p. II) Nele se apreende que ser Ético não é apenas o cumprimento da Lei, mas é viver a Lei, o que significa transcendê-la: “Nossa meta não é simplesmente observar a Lei, embora isto seja importante e fundamental. O objetivo final da *Torá* é transformar o espírito humano, o caráter de cada um de nós em algo belo e divino.” (BUNIM, 2004, p. IV)

Este exercício para apreensão da *Torá* é contínuo. Ao mesmo tempo que envolve singular aproximação, no esforço de cada pessoa em desenvolver-se, em ser Ética, envolve também o coletivo, pois se configura, também, na interação necessária para o conhecimento

²⁴ Esta palavra hebraica pode ser compreendida como Estudo ou Aprendizado. É possível admitir, resumidamente, que o *Talmud* é o livro que promove e exalta a Lei do Criador, interpretando-a, para atender ao povo judeu, e, ao mesmo tempo, fortalecendo toda a *Torá*. Em seu texto são utilizados trechos da *Torá Escrita*, ou seja, o Pentateuco, ou os Cinco Livros de Moisés, ou os Cinco Livros da Lei, para fundamentação das interpretações e procedimentos a serem seguidos pelos judeus.

²⁵ O termo *Mishná* é definido como conjunto de ensinamentos e instruções. Refere-se à *Tradição Oral* judaica.

²⁶ *Pirkê Avót*, traduzido literalmente significa: Capítulos de Pais. Está associado à ideia de ensino da tradição judaica. Envolve os ensinamentos proferidos por vários sábios ou mestres judeus sobre Ética.

da *Torá* e conseqüente desenvolvimento do caráter de cada um. A dinamicidade e pluralidade são marcos desse processo, conforme pode ser observado nos comentários a seguir:

A linguagem da *Torá*, tanto sob a forma escrita quanto sob a forma oral, é multi-facetada: tem profundidades e níveis de significado insuspeitos. Se você tomar o “sentido literal”, tomando-a apenas superficialmente, não verá o esplendor e a glória que oculta.

[...]

É através da linguagem que procuramos compartilhar ideias e pensamentos. Mas as palavras e as orações são somente sinais e símbolos dos pensamentos. Os conteúdos abstratos e fugazes que ocupam nossas mentes são intangíveis: não podem ser tocados, capturados ou retidos. Ao usar palavras, fazemos uma tentativa inadequada de transmitir nossas noções, intenções e percepções. Mas sempre há algum matiz de significado, algum resquício inefável que não pode ser traduzido em palavras para alcançar, assim, a mente do outro.

[...]

Todas as afirmações em *Pirké Avót* têm uma infinidade de explicações e conotações distintas. Em seus comentários, gerações posteriores de eruditos encontraram ricas nuances de significado em cada expressão. Para compreendermos e apreciarmos a riqueza espiritual, o tesouro que constitui *Avót*, devemos buscar os diferentes aspectos de significado em cada uma de suas passagens. (BUNIM, 2004, p. V)

Estes comentários reforçam que, apesar das limitações da linguagem para definir a Ética para o ser humano, é possível uma aproximação desta, a partir do pressuposto de conhecer e meditar na Lei, observar as tradições e o ensino dos sábios da Lei e partilhar com os outros, buscando assim, o caráter de pessoa virtuosa.

Assim, a Ética envolve um pleno viver que pressupõe o esforço e zelo contínuo em aprender e ensinar a Lei, em desenvolver o caráter e em perceber-se co-responsável pela humanidade. Estar sensível a si mesmo, ao outro e ao mundo; reconhecendo todas as coisas como feitas pelo Criador. Dos capítulos que compõem a *Pirké Avót*, abaixo serão destacados alguns trechos, citados por Bunim, no sentido de reforçar o exposto acima sobre a condição humana e a *Torá*.

Frente ao cuidado e prioridade em ensinar e viver a *Torá*: “Rabi Yishmael, seu filho (de Rabi Jochanan ben Berocá), diz: Aquele que estuda visando a ensinar, ser-lhe-á dado aprender e ensinar; e aquele que estuda visando a praticar, ser-lhe-á dado aprender e ensinar, observar e praticar.” (Capítulo 4: *Mishná* 6, apud BUNIM, 2004, p. 220) E ainda: “Rabi Jehudá diz: Sê cuidadoso quanto ao estudo, pois um erro inadvertido no estudo equivale a um pecado intencional.” (Capítulo 4: *Mishná* 16, apud BUNIM, 2004, p. 254) Percebe-se nestes trechos o quanto a *Torá* deve ser estudada, respeitada e vivida.

Quanto ao reconhecimento do amor como vínculo precioso entre o ser humano e seu Criador e sua implicação, na leitura da *Torá*:

Rabi Meir diz: Aquele que se dedica ao estudo da *Torá* (simplesmente) porque a ama, merece grandes recompensas. Além disto, a criação do mundo inteiro é válida (mesmo que seja) só por sua causa. Ele é chamado de amigo e amado. Ama ao Criador e Suas criaturas. É motivo de regozijo para o Criador e para seus semelhantes. (O estudo da *Torá*) reveste de modéstia e temor (a Deus): torna-o justo, devoto, fiel e íntegro. Afasta-o de pecado e o aproxima da virtude. As pessoas se beneficiam com seu conselho e sabedoria, compreensão e segurança, como é dito (em nome da *Torá*) “Meus conselhos e sabedoria; eu sou compreensão e força”. (A *Torá*) lhe proporciona sabedoria, domínio e julgamento analítico (consciosos); os segredos da *Torá* lhe são revelados: ele se torna uma fonte inesgotável, um rio que flui permanentemente. Torna-se modesto e paciente e (facilmente) perdoa ofensas que lhe são dirigidas. (A *Torá*) o engrandece e o exalta acima de toda a Criação. (Capítulo 6: *Mishná* 1, apud BUNIM, 2004, p. 430)

O íntimo relacionamento com a *Torá* permite que o ser humano que a ela se dedica, com amor, possa desenvolver o caráter divino e merecer o cuidado especial do Criador.

A *Torá* é que representa a virtude da pessoa que a segue, tanto a orientando neste mundo, quanto no mundo vindouro, após a morte. Condição esta observada na citação a seguir:

Disse Rabi Josse ben Kisma: Certa vez ia caminhando pela estrada quando um homem me encontrou e me cumprimentou. Eu retribuí seu cumprimento. Ele me disse; “Rabi, de que lugar és tu?” Lhe disse: Sou de uma grande cidade de estudiosos e eruditos escribas²⁷.”(sic) Me disse: “Rabi, desejarias viver conosco em nosso lugar? Então, te daria um milhão de dinares em ouro e pedras preciosos (sic) e pérolas.” Lhe respondi: “Ainda que me desses toda a prata e ouro, e as pedras preciosas e pérolas do mundo, não viveria senão num lugar de *Torá*.” Assim escreveu David, rei de Israel, nos Salmos: “Prefiro a *Torá* de Tua boca à de milhares em ouro e prata.” Ademais, na hora da partida final de um homem, nem a prata nem o ouro, nem as pedras preciosas nem as pérolas o acompanham, mas só a *Torá* e as boas ações, como está escrito: “Te guiarão quando andares, quando dormires te guardarão, e falarão contigo quando despertares”(sic) Te guiarão quando andares neste mundo; quando dormires te guardarão, no túmulo; e falarão contigo quando despertares: no mundo vindouro. Também está escrito: “Minha é a prata, Meu é o ouro – diz o Senhor dos Exércitos”. (Capítulo 6: *Mishná* 9, apud BUNIM, 2004, p. 493)

Para concluir, destaca-se o último trecho do *Pirkê Avót*, que reafirma a condição absoluta do Eterno, sobre toda criatura, retomando a questão básica de finalidade, que pode

²⁷ Os escribas eram reconhecidos como conhecedores da Lei, responsáveis em preservá-la. Para tanto, faziam cópias escritas dos Textos Sagrados e traduções; além de realizarem comentários sobre a Lei e explicações, associando-a à vida do povo, que se configuravam, posteriormente, em tradições.

ser considerada, talvez categoricamente, norteadora de toda Ética judaica: Louvar a glória do Criador!

Tudo que o Santíssimo criou em Seu mundo, o fez somente para Sua glória, conforme se lê: “Tudo o que se chamou por Meu nome, para Minha glória o criei, formei e fiz”; e se acrescenta: “O Eterno reinará por toda a eternidade”. (Capítulo 6: *Mishná* 11, apud BUNIM, 2004, p. 502)

O reconhecimento do Criador, pelo judeu, se dá pelo conhecimento e exercício constante da *Torá*. A Ética judaica configura-se neste reconhecimento, em ser santo, ou seja, em viver para a Glória do Eterno, em todos os momentos da vida que Ele concede a cada pessoa; em amar²⁸ a *Torá*; que significa amar ao Santíssimo.

3.2.2.2 *Ética no contexto cristão*

Compreendendo-se a extensão da Ética no universo judaico, é possível perceber a distância para com a Ética observada no segundo caso, retomando o início dessa seção, via o denominado Velho ou Antigo Testamento. Neste caso, pode-se considerar que a Ética foi, e não é, o cumprimento da Lei. Isso não significa de forma alguma, a anulação da Lei, mas a observação da mesma enquanto vinculada diretamente a um período histórico, anterior à interferência de Jesus, Aquele que é reconhecido no mundo cristão como o Messias²⁹ prometido por Deus.

Nesse período, denominado de Primeira Aliança com Deus, havia uma total e direta dependência do cumprimento do Pentateuco, para o bem do povo. Tal condição representa, de acordo ao já explicado anteriormente, a Aliança feita no deserto do Sinai e, especificamente, no monte Sinai, também conhecido como montanha do Sinai, entre Deus e os israelitas, o povo judeu, reconhecidos, segundo a narrativa bíblica, como o povo escolhido por Deus.

Ora, em sua compreensão das Sagradas Escrituras, os cristãos admitem a veracidade deste contexto judaico, porém, ao admitirem também o Novo Pacto ou Aliança de Deus com a humanidade, reconhecem este momento como passado: Velho ou Antigo Testamento; que corresponderia a uma etapa até a vinda do Messias, Jesus, significando o Novo Pacto ou Aliança com Deus: o Novo Testamento.

²⁸ Amar como exercício pleno do amor. Ver também nota de rodapé n. 8.

²⁹ O termo Messias refere-se ao Ungido de Deus; ao Cristo; O Salvador; Aquele que restaura a ligação entre os homens e Deus, a felicidade e a paz do povo; o Reino de Deus. Ver também nota de rodapé n. 17.

Esta interpretação da Bíblia, pelos cristãos, possibilita entender a Lei como algo de difícil aproximação e execução pelo povo e, ao mesmo tempo, necessária para a sequência do plano de Deus. Esse plano segue da Lei, através do povo escolhido: os judeus; à Graça, via Jesus, no intuito de alcançar toda a humanidade. Desse modo, a Nova Aliança, por intermédio de Jesus, permite a todos os povos, não apenas aos Judeus, mas, inclusive, aos não judeus, também chamados gentios, o acesso a Deus.

Nesta ótica, o Pentateuco, e, em destaque, os dez mandamentos, implicavam, considerados na condição antiga, em aproximação a Deus pela Lei, no esforço humano em atender às exigências divinas estabelecidas, por escrito, para aquele que deseje segui-Lo, que seria, no contexto, o povo de Israel; os judeus. Para compreender este esforço, de início, convém destacar a citação do trecho bíblico que apresenta os dez mandamentos; utilizando-se as duas traduções selecionadas³⁰:

20 O Decálogo – 1 Deus pronunciou todas estas palavras, dizendo: 2 “Eu sou Iahweh teu Deus que te fez sair da terra do Egito, da casa da escravidão.

3 Não terás outros deuses diante de mim.

4 Não farás para ti imagem esculpida de nada que se assemelhe ao que existe lá em cima nos céus, ou embaixo na terra, ou nas águas que estão debaixo da terra.

5 Não te prostrarás diante desses deuses e não os servirás, porque eu, Iahweh teu Deus, sou um Deus ciumento, que puno a iniquidade dos pais sobre os filhos até a terceira e a quarta geração dos que me odeiam, 6 mas que também ajo com amor até a milésima geração para com aqueles que me amam e guardam os meus mandamentos.

7 Não pronunciarás em falso o nome de Iahweh teu Deus, porque Iahweh não deixará impune aquele que pronunciar em falso o seu nome.

8 Lembra-te do dia do sábado para santificá-lo. 9 Trabalharás durante seis dias, e farás toda a tua obra. 10 O sétimo dia, porém, é o sábado de Iahweh teu Deus. Não farás nenhum trabalho, nem tu, nem teu filho, nem tua filha, nem teu escravo, nem tua escrava, nem teu animal, nem o estrangeiro que está em tuas portas. 11 Porque em seis dias Iahweh fez o céu, a terra, o mar e tudo o que eles contêm, mas repousou no sétimo dia; por isso Iahweh abençoou o dia do sábado e o consagrou.

12 Honra teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que Iahweh teu Deus te dá.

13 Não matarás.

14 Não cometerás adultério.

15 Não roubarás.

³⁰ É importante reforçar que o intuito deste modo de citação, utilizando-se, do universo de traduções e versões da Bíblia, ao menos duas traduções dos originais, não é para comparação, no sentido de se definir uma em detrimento da outra, ou das outras que aqui não foram citadas, mas apenas o respeito às traduções e aos diferentes grupos cristãos, além de propiciar à leitora, ou ao leitor, um sinalizar sobre esse fato. Desse modo, procurou-se, tão-somente, a ideia geral em cada trecho citado da Bíblia, frente à temática em questão, voltada para a Ética.

16 Não apresentarás um testemunho mentiroso contra o teu próximo.

17 Não cobiçarás a casa do teu próximo. Não cobiçarás a mulher de teu próximo, nem o seu escravo, nem a sua escrava, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença a teu próximo.” (Êxodo 20, 1-17)³¹. (BÍBLIA, 2002, p. 130-131)

Os dez mandamentos

20 [1] Então falou Deus todas estas palavras, dizendo:

2 Eu *sou* o Senhor teu Deus, que te tirei da terra do Egito, da casa da servidão.

3 Não terás outros deuses diante de mim.

4 Não farás para ti imagem de escultura, nem alguma semelhança *do* que *há* em cima nos céus, nem em baixo na terra, nem nas águas debaixo da terra.

5 Não te encurvarás a elas nem as servirás; porque eu, o Senhor teu Deus, *sou* Deus zeloso, que visito a iniquidade dos pais nos filhos, até a terceira e quarta *geração* daqueles que me odeiam.

6 E faço misericórdia a milhares dos que me amam e aos que guardam os meus mandamentos.

7 Não tomarás o nome do Senhor teu Deus em vão; porque o Senhor não terá por inocente o que tomar o seu nome em vão.

8 Lembra-te do dia do sábado, para o santificar.

9 Seis dias trabalharás, e farás toda a tua obra.

10 Mas o sétimo dia *é* o sábado do Senhor teu Deus; não farás nenhuma obra, nem tu, nem teu filho, nem tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu animal, nem o teu estrangeiro, que *está* dentro das tuas portas.

11 Porque em seis dias fez o Senhor os céus e a terra, o mar e tudo que neles *há*, e ao sétimo dia descansou; portanto abençoou o Senhor o dia do sábado, e o santificou.

12 Honra a teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor teu Deus te dá.

13 Não matarás.

14 Não adulterarás.

15 Não furtarás.

16 Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.

17 Não cobiçarás a casa do teu próximo, não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma do teu próximo. (Êxodo 20: 1-17). (BÍBLIA, 2007b, p. 87-88)

O Pentateuco, como um todo da Lei, apresenta instruções aos judeus, um manual de conduta, que contém como base, exigências caracterizadas por proibições e regras a serem cumpridas pelo povo, conforme pode ser observado no trecho citado acima, sobre *O*

³¹ Como foram observadas, pelo menos, duas formas de citação, referentes ao uso dos sinais, para os Textos Sagrados: uma católica e outra protestante; optou-se por apresentar em cada trecho citado a forma de cada grupo e, em seguida, a localização na tradução bíblica utilizada.

Decálogo, ou *Os dez mandamentos*. O pecado³² está associado, nesta condição, ao não cumprimento da Lei.

Neste contexto, a Ética é o cumprimento da Lei; o cuidado constante para não pecar. Entrementes, considerando que os cristãos diferem dos judeus, dentre outras coisas por não reconhecerem o *Talmud*, esta condição de estar ou não com Deus, mediante esforço do povo e, nos casos devidos, dos líderes religiosos, é admitida como vinculada ao preparativo divino para a chegada do Messias, que promoverá uma nova condição para acesso a Deus.

São limitações humanas, advindas do pecado original de Adão, a ruptura entre o ser humano e Deus e suas implicações, que dificultam ao mesmo, a observância da Lei. Isto é registrado em vários momentos, na Bíblia, em que o povo judeu se desvia da Lei e sofre os castigos decorrentes disso. A Ética humana, desse modo, está ligada ao exercício da Lei; ao deslize, suas consequências, restauração e retomada do caminho de Deus. Dentre outras passagens bíblicas que mostram esta situação, podem-se destacar os trechos seguintes, que se referem à continuidade de um pronunciamento de Deus a Moisés, no Monte Sinai, para ser comunicado por ele, Moisés, aos filhos de Israel:

Bênçãos – [“]3 Se vos conduzirdes segundo os meus estatutos, se guardardes meus mandamentos e os praticardes, 4 então vos darei as chuvas no seu devido tempo, e a terra dará os seus produtos, a árvore do campo os seus frutos, 5 e a debulha se estenderá até a vindima³³ e esta até a sementeira. Então comereis o vosso pão até vos fartardes e habitareis em segurança na vossa terra.

[...]

Maldições – 14 Mas se não ouvirdes e não praticardes todos estes mandamentos, 15 e rejeitardes os meus estatutos, desprezardes as minhas normas e quebrardes a minha aliança, deixando de praticar todos os meus mandamentos, 16 então eu farei o mesmo contra vós.

Porei sobre vós o terror, o definhamento e a febre, que consomem os olhos e esgotam a vida. Debalde sementeis a vossa semente, porque os vossos inimigos a comerão. 17 Voltar-me-ei contra vós e sereis derrotados pelos vossos inimigos. Vossos adversários vos dominarão e vós fugireis sem que haja alguém a vos perseguir.

[...]

43 E a terra, abandonada por eles, cumprirá os seus sábados, enquanto permanecer desolada com a partida deles. Eles, contudo, deverão expiar a sua iniquidade, visto que rejeitaram as minhas normas e desprezaram os meus estatutos.

44 Contudo, não será apenas isto, pois ainda que estejam na terra dos seus inimigos, eu não os rejeitarei e não os aborrecerei a ponto de romper com eles e de invalidar a minha aliança com eles, pois eu sou Iahweh seu Deus. 45 Lembrar-me-ei, em favor deles, da aliança feita com os seus

³² A palavra pecado referir-se-á, nesta Tese, à condição humana que implica, como resultado, o afastar-se de Deus.

³³ A colheita das uvas.

antepassados, que fiz sair da terra do Egito, à vista das nações, a fim de ser o seu Deus, eu mesmo Iahweh.”

46 São estes os estatutos, as normas e as leis que Iahweh estabeleceu entre si e os israelitas, no monte Sinai, por intermédio de Moisés. (Levítico 26, 3-5. 14-17. 43-46). (BÍBLIA, 2002, p. 198-200)

Promessas para os obedientes

3 Se andardes nos meus estatutos, e guardardes os meus mandamentos, e os cumprirdes,

4 Então eu vos darei as chuvas a seu tempo; e a terra dará a sua colheita, e a árvore do campo dará o seu fruto;

5 e a debulha se vos chegará à vindima, e a vindima se chegará à sementeira; e comereis o vosso pão a fartar, e habitareis seguros na vossa terra.

[...]

Advertências para os desobedientes

14 Mas, se não me ouvirdes, e não cumprirdes todos estes mandamentos,

15 E se rejeitardes os meus estatutos, e a vossa alma se enfadar dos meus juízos, não cumprindo todos os meus mandamentos, para invalidar a minha aliança,

16 Então eu também vos farei isto: porei sobre vós terror, a tísica³⁴ e a febre ardente, que consumam os olhos e atormentem a alma; e semeareis em vão a vossa semente, pois os vossos inimigos a comerão.

17 E porei a minha face contra vós, e sereis feridos diante de vossos inimigos; e os que vos odeiam, de vós se assenhorearão, e fugireis, sem ninguém vos perseguir.

[...]

43 E a terra será abandonada por eles, e folgará nos seus sábados, sendo assolada por causa deles; e tomarão por bem o castigo da sua iniquidade, em razão mesmo de que rejeitaram os meus juízos e a sua alma se enfastiou dos meus estatutos.

44 E, demais disto também, estando eles na terra dos seus inimigos, não os rejeitarei nem me enfadarei deles, para consumi-los e invalidar a minha aliança com eles, porque eu *sou* o Senhor seu Deus.

45 Antes por amor deles me lembrarei da aliança com seus antepassados, que tirei da terra do Egito perante os olhos dos gentios, para lhes ser por Deus. Eu *sou* o Senhor.

46 Estes *são* os estatutos, e os juízos, e as leis que deu o Senhor entre si e os filhos de Israel, no monte Sinai, pela mão de Moisés. (Levítico 26: 3-5, 14-17, 43-46). (BÍBLIA, 2007b, p. 152-154)

Entende-se então, considerando a interpretação dos cristãos, a dificuldade de se desenvolver a Ética, pois implica em um processo que pode ser assim caracterizado: a condição de cumprimento da Lei feita por Deus, considerada, assim, externa ao ser humano, para ser atendida pelo coletivo humano, ou seja, os israelitas, enquanto guia de conduta. Isto implica que o esforço de cada um é apenas uma etapa. É no povo, no coletivo, que a sintonia com Deus se estabelece. A ação coletiva, Ética dos filhos de Israel, para com Deus, a

³⁴ Refere-se à pessoa doente, com tuberculose associada à profunda desnutrição.

depende da conduta do povo, resulta em méritos ou deméritos para o bem viver entre os israelitas, e deles com Deus. É este quadro que, compactamente, é percebido como de difícil execução. Neste olhar, tal situação apenas atendeu àquele necessário momento de reordenação da caminhada humana de volta para Deus. A observação desta condição promoverá, assim, o próximo passo: A Nova Aliança com Deus³⁵.

3.2.3 Ética no Novo Testamento: a pessoa de Jesus

No contexto histórico da vinda de Jesus ao mundo, o povo judeu encontrava-se subjugado pelos romanos. Uma grande expectativa da época era a vinda de um Messias libertador do povo deste jugo. Jesus, por suas características, além de aspectos político-religiosos da época³⁶, não foi reconhecido pelos líderes judeus como sendo o Messias de Deus. Entretanto, muitos creram em Jesus. Diversos fatores, dentre os quais, em destaque, o seu amor para com as pessoas e os milagres realizados, levaram àqueles que posteriormente foram denominados cristãos a reconhecer Jesus como o Messias. Isto resultou na Bíblia dos cristãos, significando uma ruptura com o pensamento judaico ortodoxo, sendo Jesus afirmado como aquele que veio para realizar uma Nova Aliança de Deus com a humanidade. A citação a seguir reforça esta situação:

Advento da fé – 23 Antes que chegasse a fé, nós éramos guardados sob a tutela da Lei para a fé que haveria de se revelar. 24 Assim a Lei se tornou nosso pedagogo até Cristo, para que fôssemos justificados pela fé. 25 Chegada, porém, a fé, não estamos mais sob pedagogo; 26 vós todos sois filhos de Deus pela fé em Cristo Jesus, 27 pois todos vós, que fostes batizados em Cristo, vos vestistes de Cristo. 28 Não há judeu nem grego, não há escravo nem livre, não há homem nem mulher; pois todos vós sois um só em Cristo Jesus. 29 E se vós sois de Cristo, então sois descendência de Abraão, herdeiros segundo a promessa. (Gálatas 3, 23-29). (BÍBLIA, 2002, p. 2035)

23 Mas, antes que a fé viesse, estávamos guardados debaixo da lei, e encerrados para aquela fé que se havia de manifestar.

24 De maneira que a lei nos serviu de aio³⁷, para *nos conduzir* a Cristo, para que pela fé fôssemos justificados.

25 Mas, depois que veio a fé, já não estamos debaixo de aio.

³⁵ É interessante relembrar que para os judeus este problema não se configura, pois a *Torá* é o todo do plano divino. Tanto é externa e coletiva quanto interna e pessoal, existindo uma harmonia nisto, enquanto Ética, conforme foi explanado no item anterior.

³⁶ Um exemplo clássico desses aspectos refere-se à tensão provocada pela abertura religiosa que Jesus promoveu, ao considerar que todos, e não apenas os judeus, podem ser filhos de Deus.

³⁷ Preceptor.

26 Porque todos sois filhos de Deus pela fé em Cristo Jesus.

27 Porque todos quantos fostes batizados em Cristo já vos revestistes de Cristo.

28 Nisto não há judeu nem grego; não há servo nem livre; não há macho nem fêmea; porque todos vós *sois* um em Cristo Jesus.

29 E, se *sois* de Cristo, então sois descendência de Abraão, e herdeiros conforme a promessa. (Gálatas 3: 23-29). (BÍBLIA, 2007b, p. 1267-1268)

Esta Nova Aliança traz como centro a justiça de Deus, por meio da fé em Jesus. É pela Graça de Deus, via redenção no sacrifício de Jesus, que todo aquele que crê alcança a glória de Deus. O pecado a que todos estavam submetidos é justificado pela fé em Jesus Cristo; fim, ou finalidade, da Lei.

8 A vida do Espírito – 1 Portanto, não existe mais condenação para aqueles que estão em Cristo Jesus. 2 A Lei do Espírito da vida em Cristo Jesus te libertou da lei do pecado e da morte. (Romanos 8, 1-2). (BÍBLIA, 2002, p. 1978)

8 [1] PORTANTO, agora nenhuma condenação *há* para os que *estão* em Cristo Jesus, que não andam segundo a carne, mas segundo o Espírito.

2 Porque a lei do Espírito de vida, em Cristo Jesus, me livrou da lei do pecado e da morte. (Romanos 8: 1-2). (BÍBLIA, 2007b, p. 1225)

Neste sentido, no enfoque cristão, pode-se apreender que a tradição das obras como justificadoras do povo judeu perante Deus, enquanto uma Ética exterior dos israelitas, pelo esforço humano no cumprimento da Lei feita por Deus, foi modificada para uma Ética interior, que somente é possível pela Graça Divina. Cabe a cada pessoa, em particular, o reconhecimento e aceitação do redentor, Cristo Jesus, para que, como consequência, possa caminhar em harmonia com Deus.

8 Pela graça sois salvos, por meio da fé, e isso não vem de vós, é o dom de Deus; 9 não vem das obras, para que ninguém se encha de orgulho. 10 Pois somos criaturas dele, criados em Cristo Jesus para as boas obras que Deus já antes preparara para que nelas andássemos. (Efésios 2, 8-10). (BÍBLIA, 2002, p. 2041)

8 Porque pela graça sois salvos, por meio da fé; e isto não vem de vós, é dom de Deus.

9 Não vem das obras, para que ninguém se glorie;

10 Porque somos feita sua, criados em Cristo Jesus para as boas obras, as quais Deus preparou para que andássemos nelas. (Efésios 2: 8-10). (BÍBLIA, 2007b, p. 1272)

O ápice deste projeto de vida, de salvação de cada pessoa, é o amor de Deus para com a humanidade e de Jesus Cristo, ao aceitar o sacrifício que envolveu esta condição. A Graça de Deus mediante a fé em Jesus Cristo, exemplo vivo de Ética no mundo, e a orientação constante do Espírito de Deus, configuram, para os cristãos, este projeto de vida como plena realidade. A seguir, duas citações que confirmam os pontos destacados como basilares no universo cristão, ao mesmo tempo que reforçam a análise feita a respeito de uma Ética interior, de cada pessoa, que afeta o mundo.

Sobre o amor de Deus e sua implicação nas relações humanas:

À fonte da caridade – 7 Amados,
amemo-nos uns aos outros,
pois o amor vem de Deus
e todo aquele que ama
nasceu de Deus e conhece a Deus.
8 Aquele que não ama
não conheceu a Deus,
porque Deus é Amor.
9 Nisto se manifestou o amor de Deus por nós:
Deus enviou o seu Filho único ao mundo
para que vivamos por ele.
10 Nisto consiste o amor;
não fomos nós que amamos a Deus,
mas foi ele quem nos amou
e enviou-nos seu Filho
como vítima de expiação pelos nossos pecados.
11 Amados,
se Deus assim nos amou,
devemos, nós também, amar-nos uns aos outros. (1 João 4, 7-11).
(BÍBLIA, 2002, p. 2131)

Deus é amor

7 Amados, amemo-nos uns aos outros; porque o amor é de Deus; e qualquer que ama é nascido de Deus e conhece a Deus.

8 Aquele que não ama não conhece a Deus; porque Deus é Amor.

9 Nisto se manifestou o amor de Deus para conosco: que Deus enviou seu Filho unigênito ao mundo, para que por ele vivamos.

10 Nisto está o amor, não em que nós tenhamos amado a Deus, mas em que ele *nos* amou a nós, e enviou seu Filho *para* propiciação pelos nossos pecados.

11 Amados, se Deus assim nos amou, também nós devemos amar uns aos outros. (1 João 4: 7-11). (BÍBLIA, 2007b, p. 1336)

Sobre a relação entre o Pai, Deus, o Filho, Jesus, e o Espírito Santo, para realização dessa Nova Aliança com o ser humano:

6 Diz-lhes Jesus:

“Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida.

Ninguém vem ao Pai a não ser por mim.

7 Se me conheceis, também conhecereis meu Pai.

Desde agora o conheceis e o vistes”.

[...]

[“]26 Mas o Paráclito³⁸, o Espírito Santo

que o Pai enviará em meu nome,

vos ensinará tudo

e vos recordará tudo o que vos disse.

27 Deixo-vos a paz,

minha paz vos dou;

não vo-la dou como o mundo a dá.

Não se perturbe nem se intimide vosso coração³⁹.[”] (João 14, 6-7. 26-27).

(BÍBLIA, 2002, p. 1879, 1881)

6 Disse-lhe Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade e a vida; ninguém vem ao Pai, senão por mim.

7 Se vós me conhecêsseis a mim, também conheceríeis a meu Pai; e *já* desde agora o conheceis, e o tendes visto.

[...]

26 Mas aquele Consolador, o Espírito Santo, que o Pai enviará em meu nome, esse vos ensinará todas as coisas, e vos fará lembrar de tudo quanto vos tenho dito.

A paz de Jesus

27 Deixo-vos a paz, a minha paz vos dou; não vo-la dou como o mundo a dá. Não se turbe o vosso coração, nem se atemorize. (João 14: 6-7, 26-27). (BÍBLIA, 2007b, p. 1164-1165)

Assim, os cristãos entendem ter sido a relação entre o Pai, Deus, e o Filho, Jesus, a manifestação divina na terra, para toda humanidade. A continuidade disso é a presença do Espírito Santo na vida de todas as pessoas que conhecem a Jesus Cristo, proporcionando justiça e paz divinas. O amor é o referencial que possibilita todo o processo de salvação humana, do Velho ou Antigo Testamento ao Novo Testamento. Religar a Deus é amar. A Ética de cada cristão consiste essencialmente nisto: amar.

³⁸ Paráclito pode significar advogado; defensor; mediador; mentor; consolador; intercessor. No contexto cristão, esse termo foi associado tanto a Jesus Cristo, enquanto Advogado da humanidade pecadora, quanto ao Espírito, também chamado de Espírito de Verdade, ou Espírito Santo, que veio ao mundo após Ele.

³⁹ Nesta Tese, será tomada a palavra coração, observando-se a tradição bíblica que a relaciona à pessoa interior, personalidade, sentimentos, caráter e consciência, como referência para a análise da Ética.

3.2.3.1 *As palavras e a vida de Jesus*

Entendendo-se, a partir das ideias acima apresentadas, que a realidade de uma vida em plenitude de justiça está na fé no Filho de Deus, Jesus Cristo, que assumiu o papel de elo entre os seres humanos e Deus, compreende-se que toda a construção Ética de cada pessoa no mundo começa e termina em Cristo Jesus. Desse modo, Ele se apresentou na Terra, fisicamente, e se apresenta, via Espírito Santo, orientando as pessoas como serem suas imitadoras ou seguidoras.

As palavras de Jesus, em um estilo que envolve o uso de aforismos⁴⁰, paradoxos, exageros e parábolas, registradas na Bíblia, instruem o viver humano. Sua vida histórica, acompanhada na época por muitas pessoas, também registrada na Bíblia, exemplifica o caminhar que cada um deve seguir. Em Jesus, palavras e vida, estão em total harmonia. Isto provoca a admiração e, simultaneamente, aceitação dos cristãos. A Ética, nesta perspectiva, pode ser afirmada como pleno agir de cada um, em sintonia com Jesus Cristo, que implica em justiça e paz para todos.

Dentre os vários Escritos Sagrados sobre o que Jesus disse, alguns trechos de um momento referencial, o discurso intitulado *Sermão do monte*, também chamado *Sermão da montanha* ou *Sermão sobre a montanha*, encontram-se a seguir:

2. DISCURSO: O SERMÃO SOBRE A MONTANHA

5 As bem-aventuranças – 1 Vendo ele as multidões, subiu à montanha. Ao sentar-se, aproximaram-se dele os seus discípulos. 2 E pôs-se a falar e os ensinava, dizendo:

3 “Felizes os pobres no espírito,
porque deles é o Reino dos Céus.

4 Felizes *os mansos*
porque *herdarão a terra*.

5 Felizes *os aflitos*,
porque serão consolados.

6 Felizes os que têm fome
e sede da justiça,
porque serão saciados.

7 Felizes os misericordiosos,
porque alcançarão misericórdia.

8 Felizes *os puros no coração*,
porque verão a Deus.

9 Felizes os que promovem a paz,
porque serão chamados filhos de Deus.

10 Felizes os que são perseguidos
por causa da justiça,
porque deles é o Reino dos Céus.

⁴⁰ Aforismos, neste caso, principalmente voltados para as frases curtas, ou máximas, com princípios éticos.

11 Felizes sois, quando vos injuriarem e vos perseguirem e, mentindo, disserem todo o mal contra vós por causa de mim. 12 Alegrai-vos e regozijai-vos, porque será grande a vossa recompensa nos céus, pois foi assim que perseguiram os profetas, que vieram antes de vós.

[...]

O cumprimento da Lei – 17 Não penseis que vim revogar a Lei ou os Profetas. Não vim revogá-los, mas dar-lhes pleno cumprimento, [...]

A nova justiça é superior à antiga – 20 Com efeito, eu vos asseguro que se a vossa justiça não ultrapassar a dos escribas e a dos fariseus⁴¹, não entrareis no Reino dos Céus.

[...]

[6] O verdadeiro tesouro – 19 Não ajunteis para vós tesouros na terra, onde a traça e o caruncho⁴² os corroem e onde os ladrões arrombam e roubam, 20 mas ajuntai para vós tesouros no céu, onde nem a traça, nem o caruncho o corroem e onde os ladrões não arrombam nem roubam; 21 pois onde está teu tesouro aí estará também teu coração.

[...]

7 Não julgar – 1 Não julgueis para não serdes julgados. 2 Pois com o julgamento com que julgais sereis julgados, e com a medida com que medis sereis medidos. 3 Por que reparas no cisco que está no olho do teu irmão, quando não percebes a trave que está no teu? 4 Ou como poderás dizer ao teu irmão: ‘Deixa-me tirar o cisco do teu olho’, quando tu mesmo tens uma trave no teu? 5 Hipócrita, tira primeiro a trave do teu olho, e então verás bem para tirar o cisco do olho do teu irmão.

[...]

A regra de ouro – 12 Tudo aquilo, portanto, que quereis que os homens vos façam, fazei-o vós a eles, pois esta é a Lei e os Profetas.

[...]

24 Assim, todo aquele que ouve essas minhas palavras e as põe em prática será comparado ao homem sensato que construiu sua casa sobre a rocha. 25 Caiu a chuva, vieram as enxurradas, sopraram os ventos e deram contra aquela casa, mas ela não caiu, porque estava alicerçada na rocha. 26 Por outro lado, todo aquele que ouve essas minhas palavras, mas não as pratica, será comparado ao homem insensato que construiu a sua casa sobre areia. 27 Caiu a chuva, vieram as enxurradas, sopraram os ventos e deram contra aquela casa, e ela desmoronou. E foi grande sua ruína!”

Espanto da multidão – 28 Aconteceu que ao terminar Jesus estas palavras, as multidões ficaram extasiadas com o seu ensinamento, 29 porque as ensinava com autoridade e não como os seus escribas. (Mateus 5, 1-12. 17. 20; 6, 19-21; 7, 1-5. 12. 24-29). (BÍBLIA, 2002, p. 1710-1711, 1714-1716)

Sermão da Montanha.

As bem-aventuranças

5 [1] E JESUS, vendo a multidão, subiu a um monte, e, assentando-se, aproximaram-se dele os seus discípulos;

2 E, abrindo a sua boca, os ensinava, dizendo:

3 Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus;

4 Bem-aventurados os que choram, porque eles serão consolados;

⁴¹ Os fariseus formavam um grupo religioso judaico, reconhecido pelo rigor no cumprimento da Lei e atento às tradições desenvolvidas pelos escribas.

⁴² Caruncho é um termo usado para referir-se a insetos que roem e perfuram madeiras e cereais para se alimentar.

5 Bem-aventurados os mansos, porque eles herdarão a terra;
6 Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque eles serão fartos;

7 Bem-aventurados os misericordiosos, porque eles alcançarão misericórdia;

8 Bem-aventurados os limpos de coração, porque eles verão a Deus;

9 Bem-aventurados os pacificadores, porque eles serão chamados filhos de Deus;

10 Bem-aventurados os que sofrem perseguição por causa da justiça, porque deles é o reino dos céus;

11 Bem-aventurados sois vós, quando vos injuriarem e perseguirem e, mentindo, disserem todo o mal contra vós por minha causa.

12 Exultai-vos alegrai-vos, porque é grande o vosso galardão nos céus; porque assim perseguiram os profetas que *foram* antes de vós.

[...]

Jesus veio cumprir a lei

17 Não cuideis que vim destruir a lei *ou* os profetas: não vim ab-rogar, mas cumprir.

[...]

20 Porque vos digo que, se a vossa justiça não exceder *a* dos escribas e fariseus, de modo nenhum entrareis no reino dos céus.

[...]

Os tesouros no céu

[6] 19 Não ajunteis tesouros na terra, onde a traça e a ferrugem *tudo* consomem, e onde os ladrões minam e roubam;

20 Mas ajuntai tesouros no céu, onde nem a traça nem a ferrugem consomem, e onde os ladrões não minam nem roubam.

21 Porque onde estiver o vosso tesouro, aí estará também o vosso coração.

[...]

O juízo temerário

7 [1] NÃO julgueis, para que não sejais julgados.

2 Porque com o juízo com que julgardes sereis julgados, e com a medida com que tiverdes medido vos hão de medir *a* vós.

3 E por que reparas tu no argueiro que *está* no olho do teu irmão, e não vês a trave que *está* no teu olho?

4 Ou como dirás a teu irmão: Deixa-me tirar o argueiro do teu olho, estando uma trave no teu?

5 Hipócrita, tira primeiro a trave do teu olho, e então cuidarás em tirar o argueiro do olho do teu irmão.

[...]

12 Portanto, tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-lho também vós, porque esta é a lei e os profetas.

[...]

24 Todo aquele, pois, que escuta estas minhas palavras, e as pratica, assemelhá-lo-ei ao homem prudente, que edificou a sua casa sobre a rocha;

25 E desceu a chuva, e correram rios, e assopraram ventos, e combateram aquela casa, e não caiu, porque estava edificada sobre a rocha.

26 E aquele que ouve estas minhas palavras, e não as cumpre, compará-lo-ei ao homem insensato, que edificou a sua casa sobre a areia;

27 E desceu a chuva, e correram rios, e assopraram ventos, e combateram aquela casa, e caiu, e foi grande a sua queda.

28 E aconteceu que, concluindo Jesus este discurso, a multidão se admirou da sua doutrina;

29 Porquanto os ensinava como tendo autoridade; e não como os escribas. (Mateus 5: 1-12, 17, 20; 6: 19-21; 7: 1-5, 12, 24-29). (BÍBLIA, 2007b, p. 1032-1033, 1035-1037)

Neste sermão alguns pontos, dentre vários possíveis, podem ser destacados no sentido de desenvolver um olhar mais específico sobre a Ética de Jesus. O primeiro é a humildade. Jesus mostra especial cuidado para com aqueles que passam por dificuldades ou carências, tanto materiais quanto espirituais, pois estes podem mais facilmente ascenderem ao Reino dos Céus, ou Reino de Deus, visto sua condição de mais sensível percepção e querer do amor de Deus.

O segundo refere-se à justiça. Como a justiça plena advém de Deus, o desejo de justiça aproxima a pessoa de Deus e, ao mesmo tempo, promove a misericórdia, terceiro ponto entre os seres humanos e de Deus para com eles. O resultado disto é o quarto ponto, associado a esses, a paz. Aqueles que buscam e promovem a paz, mesmo em meio à aflição, perseguição e sofrimento neste mundo, possuem a felicidade, a bem-aventurança divina, quinto ponto em destaque, que vem através de Jesus Cristo. Ser feliz não é uma condição fruto de um esforço humano temporal e localizado, um estado momentâneo, ser feliz é estar sob a tutela de Jesus Cristo. É Ele que promove esta condição perene, mesmo que existam dificuldades no mundo. A Ética transcende o físico para alcançar o divino.

O amor, sexto ponto em destaque, como já observado em momentos anteriores, é confirmado como referência de tudo o mais. O coração puro, a boa consciência, e a justiça, somente são possíveis em decorrência do amor. O cumprimento de toda Lei e a justiça que a transcenda, são realizáveis graças ao amor. Amor de Deus para com os humanos; a aceitação de Jesus Cristo por cada pessoa; e o conseqüente amor entre os humanos.

O sétimo ponto é o interesse, entendido como vontade, desejo e querer do coração. Para que a Ética de Jesus seja efetivada na vida de cada um, faz-se mister aceitá-Lo de todo coração; dar-lhe total valor. Reconhecer a Jesus é ter pleno interesse por Ele, não dividindo a atenção. Esta condição permite o pleno amor se configurar na pessoa, e por fim, a ação; a Ética.

O oitavo ponto é o julgamento. Na Ética de Jesus pode-se observar uma sequência a ser respeitada para o julgamento humano. Primeiro é preciso o autojulgamento, vinculado à íntima apreensão do amor divino. Logo após, a autocorreção, que promove a percepção do que é justo; correto, com auxílio do Espírito de Deus. Em seguida, relacionar-se com o outro e auxiliá-lo no que for preciso. A este processo articula-se o nono ponto, o comportamento de

amor: o cuidado. O fazer para com o outro, o que for considerado melhor para consigo mesmo. E esta relação começa e termina no amor.

A prudência é o décimo ponto aqui enfatizado. Aquele que é prudente, ouve, conhece, aceita e pratica o sermão de Jesus. O grande valor dado ao discurso que Ele proferiu, tanto na época em que esteve neste mundo, quanto na atualidade, não está, simplesmente, nas palavras registradas na Bíblia, mas na própria vida de Jesus, exemplo vivo e real da relação direta entre seus ensinamentos e a ação.

Para finalizar esta reflexão sobre a Ética de Jesus, é pertinente observar a citação abaixo:

O primeiro mandamento – 28 Um dos escribas que ouvira a discussão, reconhecendo que respondera muito bem, perguntou-lhe: “Qual é o primeiro de todos os mandamentos?” 29 Jesus respondeu: “O primeiro é: *Ouve, ó Israel, o Senhor nosso Deus é o único Senhor, 30 e amarás o Senhor teu Deus de todo teu coração, de toda tua alma, de todo teu entendimento, e com toda a tua força.* 31 O segundo é este: *Amarás o teu próximo como a ti mesmo.* Não existe outro mandamento maior do que este”. (Marcos 12, 28-31). (BÍBLIA, 2002, p. 1778)

O maior mandamento

28 Aproximou-se *dele* um dos escribas que os tinha ouvido disputar, e sabendo que lhes tinha respondido bem, perguntou-lhe: Qual é o primeiro de todos os mandamentos?

29 E Jesus respondeu-lhe: O primeiro de todos os mandamentos é: Ouve, Israel, o Senhor nosso Deus é o único Senhor.

30 Amarás, pois, ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todo o teu entendimento, e de todas as tuas forças; este é o primeiro mandamento.

31 E o segundo, semelhante a este, é: Amarás o teu próximo como a ti mesmo. Não há outro mandamento maior do que estes. (Marcos 12: 28-31). (BÍBLIA, 2007b, p. 1089-1090)

Partindo-se do olhar cristão frente às Escrituras, compreende-se que o afeto; o amor é o cumprimento de toda a Lei. A consciência e fé humanas são impelidas pelo amor de Jesus Cristo, para Deus. Percebe-se, assim, uma Ética que é, ao mesmo tempo, também um plano de resgate da relação entre Deus e os seres humanos. As relações humanas, nesta ótica, mostram a condição de cada um para com Deus.

Considerando-se o exposto anteriormente sobre a Ética, partindo do Velho ou Antigo Testamento até o Novo Testamento, centralizando-se na pessoa de Jesus, o Cristo, pode-se afirmar que a carência Ética entre os seres humanos é decorrente dessa ausência de um referencial simultaneamente divino e humano, que a promova.

A falta do amor, apreendida nessa intensidade, nessa plenitude, mostra, inclusive, os entraves e dificuldades das pessoas de viverem em sociedade; de reconhecerem a si mesmas, aos outros, ao mundo e a Deus, como um todo que requer harmonia por meio de conhecimento, justiça e paz para a felicidade. A condição de uma Ética interior, humana e divina, configurando a pessoa integral, mente e coração, pessoa sensata, que ama ao seu próximo, como princípio e prova de amar a Deus; vivendo o fundamento: o amor, no exemplo de Jesus. Um plano Ético sobrenatural, que atinge o natural; e finalista: eis, pelo posto, a Ética de Jesus.

Nota-se, pelo já explanado neste capítulo, que tanto para Epicuro, quanto para Jesus, guardada as devidas proporções e diferenças, a prudência, o equilíbrio, a sensatez, a amizade e o amor são elementos cruciais para a Ética por eles exercitada; vivida. Independente das distinções entre ambos, referentes à base sobrenatural ou natural, finalista ou não, dentre outros aspectos, estes elementos configuram-se decisivos para que a justiça, a paz e a felicidade possam ser experienciadas.

É possível afirmar que todas as pessoas desejam a felicidade, porém, sem a Ética, este desejo em muito pode ser confundido com egoísmo. Está na condição humana de escolha e interação a ruptura com o egoísmo e o desenvolver da felicidade. Razão e sensibilidade, mente e coração, sujeito integral, ético: em ação; em amor. Na próxima seção, serão desenvolvidas considerações sobre um exercício promotor da felicidade e pertinente, associado, à Ética, no intuito de notar sua viabilidade no universo sentido, vivido por cada ser humano: a ludicidade.

3.3 LUDICIDADE E ESPONTANEIDADE DA COMUNICAÇÃO CORPORAL

Desta seção em diante, parte desta Tese apresentar-se-á em primeira pessoa. Isto porque trata do recorte humano, frente ao vivido, experienciado. Uma tentativa de expor possibilidades de articulação entre Ética, experiência lúdica, e, posteriormente, cinema. A caminhada fenomenológica de um educador, de um sujeito no mundo (eu!). Além disso, em alguns momentos, perpassarão esta caminhada registros em tom humorístico, em harmonia com o proposto. Os itens que se seguem versam sobre minha experiência no conjunto de disciplinas associadas à Ludopedagogia e sua relação com a comunicação não verbal.

3.3.1 Educação, desenvolvimento humano e ludicidade: teoria e prática

É considerado como algo bem comum o ouvir a seguinte frase: “É preciso estudar, ter educação, para se desenvolver na vida”. Isto remete a um paradigma; um dogma social clássico que identifica a maior parte das sociedades atuais. Mas, afinal, o que vem a ser Educação? Que características possui para estar tão intimamente ligada à condição de desenvolvimento do ser humano? Mais ainda: O que vem a ser desenvolvimento humano: uma questão físico-biológica, intelectual, ou o que? Como se não bastasse todas estas indagações, mas uma se apresenta: qual a relação do lúdico com tudo isso? Por que os seres vivos em sua infância, utilizam-se de brincadeiras e/ou jogos em seu processo de interação social?

Tantas questões requereriam uma tese (no mínimo!), no entanto, neste trabalho, a abordagem estará centrada em mostrar um aspecto para tais perguntas: a importância da atividade lúdica no desenvolvimento integral do ser humano. Na síntese prática – teoria, ação – relação – reflexão, observar a valorização do ser integral, corpo, alma e espírito.

Neste presente item, a partir do estudo da disciplina Ludopedagogia I, ministrada pelo Prof. Luckesi, que apresentou um recorte no desenvolvimento psicológico do ser humano e atividade lúdica, pretende-se promover um primeiro momento de reflexão referente ao mérito da ludicidade para o desenvolvimento da comunicação não verbal nos processos educacionais.

Para tanto, este momento foi organizado em três etapas: A primeira trata de uma visão desta temática central, num olhar do texto sobre consciência e ludicidade, de Luckesi. A segunda, um *rápido passeio* sobre assuntos capitais no processo de desenvolvimento biológico, psicológico, integral, do ser humano; principalmente itens como identidade e cultura. Por fim, considerações finais acerca da temática, com ênfase na importância das práticas lúdicas para as pessoas.

3.3.1.1 *Um olhar sobre o texto Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade, de Cipriano Carlos Luckesi*

Neste texto, Luckesi procura fazer uma comparação, um paralelo entre estados de consciência e desenvolvimento humano, pois acredita que “[...] desenvolvimento do ser

humano e desenvolvimento dos estados de consciência são denominações que dizem a mesma coisa, por vias e perspectivas diferentes.” (LUCKESI, 2000, p. 83) Ele compreende o ser humano como ser uno, com dimensões múltiplas, quando afirma: “As dimensões corporal, emocional e espiritual, de fato, são tão somente dimensões de um ser uno e integrado e não partes que podem ser destacadas.” (LUCKESI, 2000, p. 84) Tudo acontece no *bios*, que significa a “[...] síntese e sede de todas as experiências humanas.” (LUCKESI, 2000, p. 84)

Neste sentido, Luckesi afirma que tudo é Consciência, e esta se dá no desenrolar da história: “Em primeiro lugar, assumo que tudo o que existe, de alguma forma, é Consciência e que, na trajetória da história, o Ser, assim, tem se manifestado.” (LUCKESI, 2000, p. 84) História e Consciência desenvolvem-se juntas, em proporção direta. A maturação da consciência implica diretamente em novos e mais desenvolvidos momentos históricos. Para ele, a humanidade é *luz*. A manifestação da *Luz divina* se dá no ser humano, na consciência, no sistema nervoso.

Necessário se faz, no entanto, um processo gradativo de desenvolvimento e manifestação dessa *Luz*, pois, do contrário, o ser humano não a suportará. Existe, assim, um caráter evolutivo humano, para se evitar a *queima do sistema nervoso*: “As informações novas, que nos chegam, ‘não cabem em nossa cabeça’: por isso, as recusamos literalmente. Elas ‘queimariam’ nosso cérebro, caso permitíssemos que elas se manifestassem, de vez.” (LUCKESI, 2000, p. 86) O desenvolvimento científico, por exemplo, é prova desse processo: alguns homens já em condições de apresentar mudanças evolutivas nas ciências, como Einstein e Freud, passaram por inúmeras dificuldades antes de conseguir alcançar e mostrar seus intentos; manifestar novos estados de consciência.

E qual a relação entre consciência e Educação? A Educação deve servir para propiciar o desenvolvimento da consciência, de forma equilibrada, conforme escreve Luckesi:

Assim sendo, estados variados de consciência existem e eles são as múltiplas manifestações do SER, porque o Ser é CONSCIÊNCIA, é LUZ e nosso cérebro, como núcleo de sustentação dos nossos estados de consciência, não suporta mais Luz do que está preparado para fazer. É para isso que deve servir a educação: criar condições, para que, disciplinadamente, cada um de nós possa ter acesso a níveis, cada vez mais sutis, de consciência. (LUCKESI, 2000, p. 87-88)

Luckesi aqui acrescenta ainda que a consciência não é mera abstração, mas sim o ser total, integral, “[...] o que inclui, simultaneamente, as dimensões do corpo, da personalidade (emoção) e da espiritualidade.” (LUCKESI, 2000, p. 88)

Dessa forma, o que se tem no mundo é o desenvolvimento constante da individualidade e do coletivo humano, o presente; a possibilidade da mudança. O processo evolutivo se manifesta em cada um e no todo. Há uma inter-relação das histórias da humanidade e do universo. Porém, Luckesi esclarece que, nesse texto, procurou fixar a atenção na percepção do ser humano individual, cuja referência é a autodeterminação; o estágio de plena consciência. Uma proposta de conhecimento integral e afetivo no curso histórico: o ser sendo. “No decorrer da nossa existência, através de nossas múltiplas interações e práticas existenciais, no espaço e no tempo, vamos constituindo nossa capacidade de manifestar aquilo que somos: LUZ.” (LUCKESI, 2000, p. 88)

Este desenvolvimento consiste em estágios, que significam a tendência humana para a autonomia. É esta *tendência de ser* que move o indivíduo, via interações múltiplas e dialéticas. A ascensão, ou desenvolvimento pessoal, ocorre por meio de dois princípios básicos, conforme descreve:

O desenvolvimento pessoal de cada um de nós pode ser compreendido a partir de dois princípios constitutivos: *o princípio formativo*, pelo qual admitimos que somos seres em movimento, seres em construção permanente, numa trajetória que vai do simples para o complexo, do indiferenciado para o organizado; e *o princípio organizativo*, pelo qual admitimos que nós nos desenvolvemos em nossas interações com o meio, onde se fazem presentes, além do meio natural e social em geral, que tem suas determinações dialéticas específicas, alguns personagens que representam funções essenciais e próximas (por sua vez, também, articuladas com as determinações naturais e sociais), tais como mãe, pai, configuração familiar nuclear e parental, amigos, professores, conselheiros, terapeutas, etc... Nós nos formamos nas interações que estabelecemos com esse meio e com a consciência que vamos desenvolvendo de nós mesmos através deste processo. (LUCKESI, 2000, p. 90)

O ser humano pessoal segue sua trajetória existencial dialeticamente relacionada com o meio sicionatural.

Luckesi exemplifica também as fases do desenvolvimento da inteligência, explicitadas por Piaget, para destacar que além dos níveis sensível e intelectual da consciência, que permitem uma melhor compreensão da mesma, existe um terceiro nível:

Porém, existe um terceiro nível de consciência, que a teoria piagetiana não toca e que vai além da formalidade da inteligência; é a *consciência contemplativa*. São os místicos do ocidente e do oriente que falam deste estado de consciência, devido a vivenciarem-no. (LUCKESI, 2000, p. 94)

Nos níveis relatados por Piaget, vivem-se as relações do cotidiano e as ciências, o pensamento organizado logicamente. Neste nível, porém: “É onde nos abrimos para ‘escutar o Ser’, a essência de cada um de nós, nossos anseios mais profundos.” (LUCKESI, 2000, p. 94)

Isso significa ultrapassar o ego, chegar à *experiência do inefável*. Diz Luckesi: “O testemunho de outros, neste estado de consciência, é tão importante como em qualquer outra experiência do conhecimento, porém, o testemunho não é suficiente para dar ciência do que ele é. Importa experienciá-lo.” (LUCKESI, 2000, p. 95) É o alcançar o *estado contemplativo*, o contato integral com o Ser.

Tal situação é viabilizada, de forma marcante, pelo lúdico. Luckesi promove uma associação entre o lúdico e o estado de consciência da plenitude da experiência:

Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é o lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a ‘plenitude da experiência’. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. (LUCKESI, 2000, p. 96)

Assim sintetiza Luckesi sua compreensão da atividade lúdica como “[...] a ‘plenitude da experiência’ que ela propicia a quem a pratica.” (LUCKESI, 2000, p. 97)

O autor acredita na importância dos jogos, conforme a abordagem piagetiana⁴³, para o desenvolvimento da consciência. Esses devem ser praticados repetidamente para formar o hábito, pois: “O mais difícil não é poder atingir um novo estado de consciência, momentaneamente; o mais difícil é a capacidade de manter-se nele.” (LUCKESI, 2000, p. 99) Os jogos apresentam-se, dessa forma, como de extremo valor para todo o processo do ser humano individual em sua constituição de desenvolvimento dos estados de consciência e trajetória para a plenitude.

Luckesi encerra afirmando que o desenvolver é possibilidade de cada um. O ser já possui as potencialidades para tanto: “Todas as possibilidades de desenvolvimento de nossa consciência estão em nós mesmos, já nos foram dadas.” (LUCKESI, 2000, p. 100) É preciso, no entanto, o exercício, o esforço, a caminhada. As múltiplas possibilidades se apresentam. O cuidado deve estar na busca da plenitude, inteireza do ser. É esta inteireza que a atividade lúdica solicita e que colabora decisivamente para que os seres humanos possam *expressar a*

⁴³ Luckesi refere-se aqui aos jogos de exercício (sensório - motor), simbólicos (fantasia) e de regras (formalidade do pensar). Para melhor compreensão, verificar as definições de jogos para Piaget, em seu livro: *A Formação do Símbolo na Criança*.

LUZ que são. Cabe à Educação a importante tarefa de, sendo lugar de *auto-organização*, promover a manifestação do ser, seu desenvolvimento integral.

3.3.1.2 *Alguns destaques sobre os processos de desenvolvimento biológico, psicológico, integral, do ser humano.*

Após considerar o mérito da consciência; do ser integral, com base em Luckesi, encontram-se, abaixo, algumas alíneas para reflexão, que reforçam o valor da ludicidade como decisiva para o desenvolver humano.

a) Ludoterapia...O psicológico infantil: a terapia não-diretiva.

A terapia não-diretiva é baseada no pressuposto de que o indivíduo tem dentro de si mesmo não só a capacidade de resolver os seus problemas satisfatoriamente, mas também esse impulso de crescimento que faz o comportamento maduro mais satisfatório do que o comportamento imaturo. (AXLINE, 1983, p. 14)

No espaço da criança, seu meio natural, do brincar e do brincar é possível procurar o seu desenvolvimento; a expressão de seus sentimentos, visando à maturidade: o *tornar-se pessoa*.

Libertando-se desses sentimentos (tensão, insegurança, medo, ...) através do brincar, ela (a criança) se conscientiza deles, esclarece-os, enfrenta-os, aprende a controlá-los, ou os esquece. Quando ela atinge uma certa estabilidade emocional, percebe sua capacidade para se realizar como um indivíduo, pensar por si mesma, tomar suas próprias decisões, tornar-se psicologicamente mais madura e, assim sendo, **tornar-se pessoa**. (AXLINE, 1983, p. 15)

A criança pode, assim, desenvolver sua personalidade, expandir suas potencialidades internas, com total colaboração exterior.

b) A importância histórica do jogo.

Reverendo a história do jogo, certificamo-nos de que sua importância foi percebida em todos os tempos, principalmente quando se apresentava como fator essencial na construção da personalidade da criança. (ARAÚJO, 1992, p. 13)

O mais elementar dos referenciais, o jogo, precisa ser constantemente enfatizado, pois, para além da criança, ele é primordial no desenvolvimento humano. O que acontece nas *idades maiores* não é a ausência do jogo, mas mudanças de regras sociais de conduta. É preciso cuidado e atenção para não perder-se o contato com o jogo, com a *eterna atitude infantil do brincar*, propulsora do desenvolvimento humano.

c) Sobre a neurose infantil: a importância do jogo

Observe-se a síntese do pensamento de Aberastury sobre a atenção para a hora do jogo:

Resumindo: a hora de jogo, a construção de casas e a representação do corpo são métodos de observação que utilizamos no diagnóstico das neuroses infantis em crianças com mais de cinco anos; em crianças de menos idade, utilizamo-nos somente da observação da hora do jogo. (ABERASTURY, 1992, p. 59)

Os jogos servem para a identificação de problemas neurológicos de crianças (e mui provavelmente de adultos também). O jogo atinge, nesta análise de Aberastury, o potencial de instrumento médico de diagnose.

d) A formação do indivíduo: construindo a identidade

Na configuração do ser integral, cada pessoa busca desenvolver sua identidade. As interações com os outros e com o mundo contribuem para isso. O esforço está em conseguir apreender-se neste processo:

Entretanto, por mais difícil que seja tornarmo-nos nós mesmos, é ainda mais difícil descobrir em que consiste esse nós – identificar quais os componentes essenciais e quais os secundários de nossa personalidade. Somente se pudermos discriminar com segurança esse traços, teremos conquistado nossa identidade. (BETTELHEIM, 1988, p. 149)

Mesmo com as dificuldades de compreensão, podem ser elencadas a solidariedade na relação pais e filhos, com a participação ativa dos pais, bem como a repetição de comportamentos para formar hábitos, como pontos capitais na construção da identidade de cada um. A estes, acrescentam-se também o *eu corporal*, o respeito ao corpo e à utilização do

livre arbítrio para se perceber os limites do corpo. O esforço consiste neste cuidado para a autocompreensão frente a tudo isso.

e) A formação do indivíduo: brincadeira; ponte para a realidade.

As brincadeiras mudam à medida que as crianças adquirem maior compreensão e problemas diferentes começam a ocupar sua mente. Através da brincadeira, começam a entender como as coisas funcionam: o que pode ou não ser feito com os objetos e como, e os rudimentos do por que sim e do por que não. Brincando com os outros, aprendem que existem regras de sorte e de probabilidade, e regras de conduta que devem ser cumpridas, se quisermos que os outros brinquem conosco. (BETTELHEIM, 1988, p. 164)

Bettelheim enfatiza a importância da brincadeira na construção de limites e o vislumbrar das possibilidades individuais e coletivas. Afinal, brincar é **coisa muito séria** e importante para as crianças (acredito, para qualquer ser humano).

Do mesmo modo que o adulto criativo precisa brincar com ideias, a criança, para formar suas ideias, precisa de brinquedos – e de muita tranquilidade e liberdade de ação para brincar com eles como quiser, e não do jeito que os adultos acham apropriado. É por isso que precisamos dar-lhe essa liberdade, para que sua brincadeira seja bem sucedida e proveitosa. (BETTELHEIM, 1988, p. 172)

A liberdade de ação contribui decisivamente, neste contexto, para o desenvolvimento normal da criança, visto estar relacionado diretamente ao desenvolvimento da criatividade humana.

Bettelheim acredita que o brincar assume ainda a condição de ponte entre a fantasia; o mundo interno e o real; o mundo externo: “A idade das brincadeiras é o tempo certo para construirmos a ponte entre o mundo do inconsciente e o mundo real. De fato, essa é a principal tarefa para o desenvolvimento nessa idade.” (BETTELHEIM, 1988, p. 178)

f) A formação do indivíduo: compreendendo a importância da brincadeira.

Bettelheim diferencia brincadeira de jogo:

Em termos gerais, ‘brincadeira’ refere-se às atividades da criança pequena, caracterizadas por uma liberdade total de regras, excetuando-se as impostas pelo próprio indivíduo que brinca (que, a não ser

que a criança seja compulsiva, podem ser alteradas à vontade); pelo envolvimento solto da fantasia; e pela ausência de objetivos fora da atividade em si. Os 'jogos', por outro lado, são em geral, competitivos e caracterizam-se por regras de consenso, não raro ditadas de fora; por uma exigência de usar os instrumentos da atividade do modo para o qual foram criados, e não como a imaginação ditar; e frequentemente por um objetivo ou propósito externo à atividade em si, como, por exemplo, o de ganhar. (BETTELHEIM, 1988, p. 181)

Ele ainda enfatiza o valor da brincadeira em e para qualquer idade:

Se pudéssemos nos envolver numa brincadeira de criança tão emocionalmente quanto nos jogos dos quais também participamos, reconheceríamos com espontaneidade a importância da brincadeira, que fornece uma ponte emocional entre as diversas idades. (BETTELHEIM, 1988, p. 181)

g) A formação do indivíduo: brincadeira como solução de problemas

Configura-se a brincadeira como condição fundamental para o bem viver da criança. As citações que seguem confirmam tal fato:

Em resumo, brincar é uma atividade com conteúdos simbólicos que as crianças usam para resolver, num nível inconsciente, problemas que não tem condições de resolver na realidade; por meio da brincadeira adquirem uma sensação de controle que na verdade estão longe de possuir. A criança sabe apenas que entra na brincadeira porque é agradável. Não sabe que precisa brincar – uma necessidade que tem sua fonte na pressão de problemas não-resolvidos. Tampouco sabe que seu prazer em brincar origina-se de um sentimento profundo de bem-estar que é o resultado direto de sentir-se no controle das coisas, ao contrário do que acontece nos demais aspectos de sua vida, que são gerenciados pelos pais e outros adultos. Esse prazer é particularmente intenso quando a brincadeira coloca a criança no controle de uma atividade que representa simbolicamente outra em relação à qual ela se ressentia enormemente por ser controlada. (BETTELHEIM, 1988, p. 199)

E continua, adiante:

A dimensão 'mágica' da brincadeira está no sentimento que a criança extrai dela, de que, mesmo sendo apenas uma criança, sujeita às restrições do mundo adulto, subitamente se torna senhora de si. Ela própria estabelece a tarefa, e também a executa sozinha, sem a ajuda de ninguém. Existe mágica maior do que usar um artifício simples, sem significado para qualquer outra pessoa e, por esse mesmo ofício, livrar-se de uma vida de servidão e ingressar numa de liberdade? É um segredo maravilhoso, ainda

mais empolgante porque ninguém pode adivinhá-lo, especialmente os adultos. (BETTELHEIM, 1988, p. 204)

O brincar assume a categoria de atividade terapêutica para a criança, além de atividade extraordinária; mágica, pois a criança controla; domina as regras; cria seu mundo e nele age, sem receios ou restrições. É o espaço de sua liberdade.

h) Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural

Huizinga⁴⁴ considera que tanto o ser humano quanto os demais animais brincam da mesma forma: “Os animais brincam tal como os homens.” (HUIZINGA, 2004, p. 3)

Para ele, o jogo está associado ao espírito: “Mas reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física.” (HUIZINGA, 2004, p. 6)

Os jogos pressupõem, para Huizinga, liberdade, ação voluntária: “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade.” (HUIZINGA, 2004, p. 10)

O jogo tem a capacidade também de envolver o jogador por inteiro: “Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver completamente o jogador.” (HUIZINGA, 2004, p. 11)

O jogo permite ainda uma delimitação espaço temporal; a definição do seu *lugar sagrado*: “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea.” (HUIZINGA, 2004, p. 13) É neste campo que desenvolve seu valor estético, que cativa as pessoas: “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia.” (HUIZINGA, 2004, p. 13) Suas leis são soberanas: “Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade.” (HUIZINGA, 2004, p. 15) Esta estruturação do jogo possibilita a configuração de grupos específicos, de características particulares, pois: “[...] promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.” (HUIZINGA, 2004, p. 16)

⁴⁴ É interessante e relevante observar que nas citações e considerações do trabalho de Huizinga, possivelmente por força de tradução / interpretação feita a seu livro, os termos jogar e brincar estão como palavras semelhantes, o que não é reconhecido em itens anteriores.

3.3.1.3 *Reflexões teórico-práticas frente à multifacetária ludicidade*

Após a observação de tantas variáveis qualificadoras da atividade lúdica em diversas circunstâncias, quer de ordem física, emocional ou espiritual, cabe agora um conclave geral: **Vamos reconhecer e viver o estado de ludicidade!** Num mundo de constante competição, valorização extrema do capital, em detrimento até da própria vida humana; onde estamos sempre com pressa e atrasados, “correndo atrás do prejuízo”, já é mais que tempo de uma parada. “Arrumar a vida”, buscar a organização perdida de cada um e do coletivo. Tudo isso se apresenta nas atividades lúdicas como viável de ocorrer.

É claro que não se trata de uma *mágica* para o bem da humanidade, porém, mais que uma alternativa, trabalhar o lúdico é resgatar valores primordiais de vida, estar predisposto a modificar a ordem de valores existentes, priorizando o bem-estar integral de cada indivíduo e o desenvolvimento pessoal e coletivo. É sorrir e respirar tranquilamente. Harmonia pessoal com a natureza e com a coletividade.

A busca do estado de consciência plena, contemplativa, integral, em harmonia com o Ser, tem na atividade lúdica sua possibilidade de realização. Cabe então à Educação promover isso. Ser o processo educativo um processo de interação de teorias e práticas lúdicas. Local de desenvolvimento da consciência humana; do ser integral (corporal, emocional e espiritual).

Isso posto, agora, com certa liberdade, parece possível desenvolver alguns comentários diretos e práticos sobre a ludicidade, sem o crivo de autores que referendem diretamente meu discurso (claro que é admitido por todos que, indiretamente, nossa condição humana de sociabilidade e integração, não permite um discurso singular. Todo discurso tem traços do contexto em que nos envolvemos).

Vivenciar o estado de ludicidade, via atividades lúdicas, acredito que permite, mesmo que, porventura, não aconteça com toda a inteireza e plenitude desejada por todos, ao menos, momentos de profunda unidade de objetivos, de crescimento pessoal e coletivo. O choro, o sorriso o compartilhar de sentimentos são exemplos que auxiliam na comprovação disso. Tal condição pode promover o crescimento qualitativo do ser humano integral.

Não posso me furtar de lembrar aqui (apesar de ser um momento de *texto livre*) Carl Rogers. Quero apenas destacar a importância da escuta, do saber ouvir o outro, do estar atento ao outro. Isto significa estar atento à vida, à manifestação integral de cada um. Esta postura, em boa medida, *vale mais que mil teorias*.

Creio que um marco de compreensão da atividade lúdica é o notar do despojamento de “pré-conceitos” quando do envolvimento nos jogos e brincadeiras. Para além de uma *simples brincadeira*, esta atitude nos permite desenvolver o nosso *ser criativo*. A criatividade representa uma forma muito interessante de entrelaçar corpo, emoção e espírito. Uma criança criativa inventa seu mundo, cria significações próprias, trabalha seu integral. Talvez este seja um ponto que tenhamos esquecido: **Que somos também crianças.**

Ser criança é se espantar com o mundo, viver a vida em seus momentos, sonhar, perceber o corpo, as emoções, o espírito. No nosso caso, com a vantagem de podermos ampliar nosso desenvolvimento, atingir mais adiantados patamares de consciência. O que não podemos é deixar de lado a aprendizagem plena que desenvolvemos na infância.

Pensamento, sentimento e movimento em harmonia é o alvo. A educação promotora da atividade lúdica, um ótimo caminho a seguir.

3.3.2 Como ocorreu a ludicidade em minha vida, ou... reflexões sobre minha existência lúdica: passado... presente... futuro...

Neste item, considerando o estudo da Ludopedagogia, com recorte nos aspectos socioculturais, pretendo promover um segundo momento de reflexão referente ao mérito da ludicidade para o desenvolvimento da comunicação não verbal nos processos educacionais. O foco de sustentação deste ponto é experimental, vivenciado na disciplina Ludopedagogia II, que foi ministrada pelo Prof. Luckesi, bem como em minhas memórias de infância e ludicidade.

Como eu brinquei? Esta pergunta já se constitui no grande desafio deste texto. Primeiro me é necessário o exercício da memória: rememorar acontecimentos vividos na infância que se encontram de certa forma *arquivados*. Imagine ao acrescentar a esta questão alguns complementos como: onde eu brinquei? Quando? Com quem? Por que? Para que? Dentre outros. Seriam tantas as perguntas que me levariam a crer que a ideia do *Big Brother*⁴⁵ seria interessante para auxiliar minha memória (mera especulação...).

Porém, que exercícios então preciso desenvolver para rememorar? Neste texto, destaco o momento em que retomei fatos lúdicos marcantes de minha história e algumas características do processo lúdico por mim vividas. Acrescento ainda algumas reflexões

⁴⁵ Refere-se à possibilidade de um mundo onde todos são filmados, vigiados pelo olhar do *Big Brother*, que registra tudo e intervém quando acredita necessário para a ordem social.

acerca do presente momento de minha existência e perspectivas futuras, frente à possibilidade de continuar minha caminhada sobre a questão da comunicação não verbal e educação, com ênfase ao processo comunicativo corporal.

3.3.2.1 *O processo do rememorar: existência e ludicidade*

Manhã de sol forte em Salvador. Lá vou eu para mais uma aula de Ludopedagogia; só que dessa vez em outro local: no Jardim de Alá. Confesso que em princípio não achei muito interessante a ideia, pois teria certa dificuldade de acesso, além de uma questão para mim crucial: não teríamos o tão agradável sistema de refrigeração (não sou muito íntimo do sol e do calor, exceto quando não tenho outras atividades de trabalho a realizar imediatamente após, podendo assim dosar a exposição ao sol, usar trajes mais apropriados para esta situação e banhar-me logo em seguida). De qualquer forma, o grupo havia acordado favoravelmente à proposta de Luckesi, e eu, como integrante do grupo, também assumi este compromisso.

Chegando ao local, confirmo minha primeira preocupação: a alta temperatura. No transcorrer do encontro, no entanto, as muitas falas me fazem esquecer um pouco do calor, proporcionando-me um rememorar de minha infância. Eu, que geralmente estava atento para ouvir os demais, sinto-me impulsionado a falar um pouco de minhas lembranças, fazendo associação entre as brincadeiras e o contexto.

Recordo, assim, de uma brincadeira que consistia em saber quanto tempo poderia passar debaixo d'água, sem respirar (fazia este teste imergindo minha cabeça numa lavanderia caseira cheia d'água). Outra brincadeira que lembrei era uma pouco perigosa: colocar bombas ou álcool em formigueiros, no intuito de *guerrear* com as formigas.

Estas brincadeiras que narrei me permitiram, ainda na fala, articulações com o contexto sociocultural. O querer permanecer sob a água, vivo, era uma tentativa de adquirir a característica de *O Homem do Fundo do Mar*⁴⁶, ou seja, de poder respirar sob a água. Isso aconteceu graças à forte influência que a televisão exercia em minha ludicidade. Já a *guerra* contra as formigas associa a dois fatores primordiais: primeiro, o contexto de filmes de

⁴⁶ Um seriado que passava na televisão. Consistia, basicamente, da história de um homem que conseguia viver e respirar dentro d'água.

guerra; a condição da *guerra fria*⁴⁷ entre capitalistas e socialistas. Segundo, devido às formigas representarem perigo às plantas do quintal da residência de meus pais.

De qualquer forma, é evidente a observação de que minhas experiências lúdicas seguiram uma certa ordenação contextual. O fato de meus pais passarem normalmente os dias *fora de casa*, trabalhando, permitia a mim e aos meus irmãos, tomarmos certas decisões de práticas lúdicas, sob a influência de elementos mais presentes, com destaque para a televisão.

Ainda durante nosso encontro no Jardim de Alá, outro momento marcante: o brincar com um *guiador*⁴⁸. Acredito ter sido este momento o auge de meu exercício de rememorar. Em princípio, achei o brinquedo estranho, porém em questão de minutos desenvolvi tamanha habilidade com o mesmo que passei a me questionar se de fato este brinquedo me era estranho, ou não. Assim, lembrei que já havia brincado com este tipo de brinquedo. Isto me proporcionou momentos de ludicidade agradabilíssimos. Um pouco do meu passado passou a se apresentar a mim, enquanto eu brincava com o *guiador*.

Isso, talvez, indique uma grande realidade: de fato é possível rememorar. Melhor que isso; é possível promover o reencontro com nossa ludicidade esquecida. Reencontro esse que, para além de simples memória, constitui em verdadeira reordenação de nossa existência. Articulação entre sensibilidade infantil, criatividade e racionalidade adulta. Existência e ludicidade em harmonia. A possibilidade do ser integral; corpo e alma; razão e sensibilidade.

3.3.2.2 *Ser integral... cartesianismo... comunicação corporal... algumas considerações*

É possível ser **ser integral**? Esta questão deve inquietar a qualquer pensador, não pensador, sujeito, ou até *objeto*... Enfim, deve inquietar a qualquer ser humano. A ideia de sermos pessoas que possuímos alma, corpo, espírito, sensibilidade, sentidos, e outros atributos, é aceita e debatida geralmente em termos de proporcionalidade, distribuição, superioridade, supressão e afins. Porém, talvez, nada incomode tanto quanto pensar em harmonia.

Nossa tradição ocidental cartesiana estipulou que a razão é o que comanda tudo, sendo estes outros itens inferiores a ela. Portanto, neste contexto, a logicidade das ações, o método, a reflexão crítica, são todos méritos da racionalidade humana e constituem o próprio

⁴⁷ Era muito comum em reportagens, filmes, desenhos e na escola, serem retratadas questões sobre os conflitos entre os blocos capitalistas e socialistas. A *Guerra Fria* apresentava-se no cotidiano de nossas vidas.

⁴⁸ *Guiador* é um brinquedo que consiste em uma roda de metal que deve ser conduzida por um pedaço de metal, o qual possui uma extremidade em forma de gancho, para ajustar-se à roda, e a outra extremidade dobrada, para a condutora, ou o condutor, poder apoiar a mão.

existir humano. Os sentidos, sentimentos e afins são, por excelência, enganosos e provocadores de erros na existência humana.

Não quero neste escrito, claro, escrever sobre as discussões entre empiristas e racionalistas, ou outras discussões semelhantes acerca do problema do conhecer. Destaco apenas a nossa herança cartesiana de pensar e agir que, de fato, interfere em nossa percepção do mundo e das coisas.

Posto isso, como tratar a questão do ser integral? Evidente, se apresentou para mim (e para a leitora, ou o leitor; espero...), que a ludicidade é crucial neste processo. O ser que está todo em cada momento de sua vida, que evita ser apenas uma parte, que mergulha em suas práticas existenciais, pode exercitar sua condição de ser integral.

O lúdico considerado essencial para o exercício da integralidade do ser, ou seja, pelas experiências lúdicas exercitar este encontro do eu racionalista com o eu infantil, sem conflitos. Promover o estar inteiro no que desenvolvo; no que vivo. Este é um ponto marcante para minhas considerações de possibilidades de desenvolvimento do trabalho de pesquisa e ação em Educação.

Ainda, uma articulação direta entre Ética e ludicidade, pelas experiências em Ludopedagogia, frente ao fenômeno humano, o ser que se apresenta ao mundo e às coisas, e que nele percebe e é percebido: interage. Este ser integral envolvendo, também inclusive, a questão da comunicação não verbal, em particular, a comunicação corporal, como problema no campo da Educação.

Ora, este problema é percebido no espaço da sala de aula, resultando no afastamento dos sujeitos que nela se encontram, dificultando a constituição de um grupo. Dessa forma, sem elos de ligação, de afetividade e empatia, os indivíduos ali presentes apenas se preocupam em dar conta do conteúdo /disciplina, no sentido da aprovação curricular. Contrário a esta situação, tento apresentar, ou *reapresentar*, a sensibilidade e autenticidade da comunicação não verbal, destacando a corporal, como ponto de consideração para instaurar a ideia de grupo, de conjunto de seres que pensam e sentem, que interagem com o mundo e com o outro. Enfim, a observação de que o ser humano, em geral, aprecia e deseja ser feliz no que faz, tendo harmonia consigo mesmo e com os outros.

Resgatar momentos marcantes de convivência com o grupo, dando destaque para aspectos que promovam o rememorar de experiências lúdicas e, ao mesmo tempo, situando-as em relação aos fatores e momentos socioculturais em que se apresentaram, pode promover uma mudança neste quadro. Um paralelo entre as experiências vividas e a proposta educacional, acreditando que existe harmonia entre elas para configurar-se a Educação.

Para finalizar este item, destaco a liberdade no processo de construção do texto, bem como o presente recebido no curso: dois *guiadores*, que representam para mim a possibilidade de, além de lembrar, interagir experiências com o outro. Não posso, também, deixar de agradecer à pessoa de Luckesi, que em muito tem contribuído para novos tempos na Educação e nas relações humanas. *Valeu!*⁴⁹

3.3.3 Educador, educando, atividades lúdicas: um relato sobre a prática educativa na partilha

É interessante observar, no início desta seção, a afirmativa de Keleman frente ao comunicar; ao expressar comunicativo do corpo:

A anatomia humana é, assim, mais do que uma configuração bioquímica; é uma morfologia emocional. Formas anatômicas específicas produzem um conjunto correspondente de sentimentos humanos. (KELEMAN, 1992, p. 72)

Trata-se de perceber o sujeito integral, em que o corpo comunica a si e ao outro, o que sente, vive; um expressar a vida emocional a todo momento. Entender isso e, simultaneamente, procurar lidar com esta situação para a maturação do ser humano pode ser um caminho para o viver a vida.

Seguindo esta observação, apresenta-se neste terceiro e último momento de reflexão sobre a ludicidade, o estudo da Ludopedagogia, com ênfase nas atividades lúdicas e na prática educativa. Repete-se aqui a articulação entre ludicidade e desenvolvimento da comunicação não verbal nos processos educacionais. O foco de sustentação deste ponto também é experiencial, vivenciado na disciplina Ludopedagogia III, que, como as anteriores, também foi ministrada pelo Prof. Luckesi, e em minhas memórias de infância e ludicidade.

3.3.3.1 A ousadia lúdica no processo: permissão e ação

Criei este tópico, na época da referida disciplina, no intuito de ter a liberdade que desejava para digitar. Pensei em extraí-lo aqui, todavia me parece pertinente, frente à proposta

⁴⁹ Utilizo aqui o significado dado na gíria: **Muito Obrigado!**

de trabalho, que eu o mantenha, para as leitoras e os leitores terem *ciência* do ocorrido, *sem cortes*, na medida do possível, conforme segue.

a) Momento burocrático

Começo este escrito solicitando a autorização do Professor Doutor Cipriano Carlos Luckesi para realizar um relato singular, experiencial, direto e, é claro, irreverente (no sentido de ser livre, em sua forma... também...).

Portanto, assinale com um s (qualquer semelhança com o s de sim é proposital) a resposta desejada:

___ **Autorizo a realização deste relato, conforme declarado anteriormente.**

___ Outra opção (Inspirado nos cupons de sorteios promocionais de supermercados e *cia*).

Acredito que, após esta consulta *imparcial*, estarei autorizado. Sendo assim, prosseguirei este escrito (caso contrário, peço clemência no processo avaliativo ...).

b) A criação da trilha

Estava à procura de inspiração para escrever. Pensei em inúmeras formas, mas nada me satisfazia. Então, o que fazer (música de suspense ao fundo...)? Resolvi rever minhas anotações de sala e eis que em meio às leituras comecei a vislumbrar uma solução, seguindo a seguinte ordem reflexiva:

- Não posso deixar de cumprir o prazo estabelecido pelo professor Luckesi. Não por ser uma ordem, mas em consideração a mim mesmo e a ele.
- Desejo escrever algo que seja significativo, não pelo arcabouço acadêmico, mas por ser um escrito vivo e pulsante.

Já havia tentado iniciar o trabalho com alguns referenciais teóricos, porém sempre era *atrapalhado*. Primeiro, o problema técnico: encontrar equipamento disponível para digitação (estava, no momento, sem microcomputador). Depois, a interferência de algumas pessoas que surgiam enquanto eu pensava sobre o trabalho e *roubavam* minha atenção (parentes, amigos, meu sobrinho). Pois foi exatamente deste enredo que me veio a resposta. Enquanto tomava banho, tive uma ideia (um estalo, uma iluminação, etc.): vou escrever sobre a experiência lúdica que vivenciei com meu sobrinho.

No intuito de amadurecer esta ideia, aproveitei o encontro com uma pessoa muito querida por mim, para dialogar bastante acerca deste propósito, e ela, após vários comentários positivos, muito me entusiasmou no sentido de realizá-lo.

Conversei, em seguida, com minha fonte inspiradora: meu sobrinho, Filipe (*Tio*) que gostou de ser um dos atores deste trabalho. Pronto, posso escrever madrugada adentro uma experiência singular e agradável que acredito muito significará, enquanto atividade de conclusão desta disciplina (aqui, solicito à leitora, ou ao leitor, que responda: Certamente! – Desde já, agradeço!).

3.3.3.2 *Iguinho: uma experiência integral*

A leitora, ou o leitor, deve estar com certa curiosidade sobre a experiência. Mas antes (*ah!*) vou contar um pouco da minha infância, meu crescimento, do nascimento do meu sobrinho (*brincadeirainha!...*).

Em uma das tentativas de utilizar um microcomputador disponível, fui parar na casa do meu irmão. Lá encontrei *Tio*, que, como os sobrinhos em geral, queria *puxar* seu tio (no caso: eu) para brincar com ele. Entendi o fato dele querer jogar comigo, pois, além do fator descrito acima, costumamos brincar, toda vez que o encontro. Como eu precisava fazer meu trabalho (coisa muito séria!...) precisei negociar várias vezes com ele para que pudesse *trabalhar em paz*.

Num dos acordos, disse que após determinado tempo iria brincar com ele. Só que ele constantemente vinha me informar quanto tempo faltava para o horário negociado. Não pude me concentrar e lembrei das histórias de vários pensadores que se isolavam do mundo e das pessoas para escrever...

Chegou o horário tão almejado por *Tio* e ele foi logo conectando o computador na internet e perguntando que jogo eu gostaria de jogar. Deixei por sua escolha (óbvio!). Ele resolveu abrir a página do *Iguinho*.

Começamos com um jogo para descobrir qual a palavra (lembrando aquele *jogo da força*, antigo, em que, a partir de letras e um dado número de tentativas, procura-se descobrir a palavra, antes de ser *enforcado*). Nesse jogo, se ultrapassássemos o total de chances, o *cachorro feroz* comia todos os ossos e o cachorro que defendíamos, *Iguinho*, ficava sem nada.

Experiência curiosa, porque, no início, eu só queria *cumprir tabela*, ou seja, agradar meu sobrinho. Todavia, ainda não havia percebido que tinha em minha frente todo um

desenvolver prático educativo, ocorrendo fora do espaço oficial de ensino (a sala de aula). Estava concentrado em meu objetivo de trabalho e não atento ao mover do mundo ao meu redor. Porém, após certo tempo, já estávamos juntos, integralmente, buscando desvendar as palavras e marcar pontos. Incrível, como se aprende palavras e exercita a memória nesse jogo.

Depois, jogamos dois jogos de memória. É importante salientar o exercício de atenção, amplo, e concentração, restrito, que acontece durante o mesmo. Não há como deixar de ser, de perceber a plenitude da experiência, o entregar-se ao momento. Citando Luckesi (desculpem, mas não resisti à *tentação acadêmica* de inscrever este trecho aqui):

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. (LUCKESI, 2000, p. 21)

Mudamos de jogo. Agora era com alguns subjogos, como tarefas a serem executadas. Durante o mesmo, haviam dicas que seriam cobradas posteriormente. Era um jogo bastante informativo e centrado na questão da Ecologia. Enquanto solucionávamos as etapas, desenvolvíamos atividades motoras (coordenação, rapidez, precisão, etc.); de memória; criatividade; enfim: mais uma atividade integral; lúdica.

Por fim, concluímos este momento de ludicidade, jogando, por sugestão de *Tio*, um pouco de xadrez. Disse-lhe que precisaria voltar a desenvolver meu trabalho e *Tio* concordou. Pensei, em consequência de tudo vivido, como os jogos, além da experiência integral, promovem ainda a inquietação do pesquisador, do ser que deseja conhecer, oferecendo-lhe informações importantes, de forma lúdica, agradável e feliz.

3.3.3.3 *Provocações resultantes de uma experiência lúdica*

Continuo ainda com um turbilhão de informações, dados, citações em meu juízo acadêmico: Campos de experiência na vida (interpessoal e intrapessoal); Anatomia Emocional; sentimento, pensamento e movimento; do brincar (espontâneo) ao jogar (regras); etc. Informações que marcaram minha vida acadêmica, mas que neste texto não detalho, mas incorporo enquanto, também, constituintes do mesmo; marcas experienciais no meu ser.

Dito isso, convido a leitora, ou o leitor, a especular um pouco: A condição educador, educando, não poderia ser, também, ou até simplesmente, uma partilha, na qual a atividade lúdica promoveria esta prática educativa!?... Será que é tão importante que o educando aprenda toda aquela quantidade de conteúdos, que os currículos tradicionais do

sistema educativo direcionam, como se fosse tão-somente um ser memória? Semelhante a um computador? Quanto mais memória mais valorizado... Será isso inteligência, ou ainda exercício da consciência?

Muitas perguntas... Respostas!?!... Diria... reflexões..., provocações... Somos seres humanos: corpo, mente, alma, espírito, e tantas outras partes que são apresentadas, no sentido de se fragmentar o ser. Todavia, quando estamos cansados: é integral; quando estamos felizes: é integral; quando refletimos: é integral. Ou pode uma pessoa dividir-se, prosseguindo uma parte para cada lugar?...

O ser humano remete à consciência de ser integral. Pensar, sentir, perceber, agir, interagir. Todo nosso ser comunica-se. A atividade lúdica pode, portanto, sendo uma possibilidade de experiência plena, exercitar a consciência, em prol do ser integral. Lembrando de outro momento do pensamento de Luckesi (com a devida licença da leitora, ou do leitor):

A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com outro. (LUCKESI, 2000, p. 40)

Esta é, portanto, uma oportunidade agradável de se desenvolver o exercício do convívio, da partilha, do autoconhecimento e do respeito mútuo. Por que não tentar!?!...

Ao terminar este capítulo, é, talvez nitidamente, percebido que a comunicação não verbal, especificando-se a corporal, autêntica e espontânea, para ser vivida por cada pessoa, pressupõe a Ética, em sua condição mais intensa de respeito, amizade e amor, para consigo mesmo e para com tudo que envolve o fenômeno humano. Implica em pessoas integralmente envolvidas na atividade de viver bem; buscar o ser feliz. A ludicidade compreende, por suas características, uma decisiva possibilidade dessa atividade. Para que isso seja promovido no processo educacional, articulando-se os diversos fatores humanos envolvidos e partindo-se da experiência singular para o coletivo, uma perspectiva pode ser a interação com produções cinematográficas; ponto focal da próxima seção.

4 CINEMA: POSSIBILIDADE ESTÉTICA DE DESENVOLVIMENTO NÃO VERBAL DO PROCESSO EDUCACIONAL

Que pessoa nunca foi atingida, a partir da arte fílmica, via seus sentidos, tendo como resultado a expressão emocional de seus sentimentos? Fruto de um inteiro envolver-se com o filme, a expectadora ou expectador vive o filme, compartilha com seus personagens muitos dos momentos apresentados. Projeta-se em alguns deles. De certa forma, desperta para sua própria condição fenomênica; para sua existência.

A experiência estética que se processa é intensa. A comunicação acontece em todos os níveis, tanto verbal quanto não verbal. Tudo comunica. A exploração da comunicação corporal, também é vivenciada, pois há um comunicar entre personagens e telespectadores, que respondem de forma autêntica e espontânea aos sinais mostrados na tela. A dor de uma tragédia representada provoca naquele que a assiste o constrangimento frente ao sofrimento que, neste grau de comunicação, configura-se real. Do mesmo modo, a alegria contagiante apresentada provoca-lhe o sorriso, um compartilhar a felicidade exposta na produção fílmica. Estes processos dinâmicos se caracterizam pela sensibilidade estética e pela ludicidade de cada ser humano, ambas associadas à Ética.

Este capítulo apresentará considerações sobre educação e processo comunicativo, experiências singulares do autor, interagindo com três filmes, e as reflexões decorrentes disso frente ao já desenvolvido, no sentido de atender à proposta temática: Comunicação não verbal, Ética e Cinema como Práxis Pedagógica.

4.1 PREÂMBULO: EDUCAÇÃO E PROCESSO COMUNICATIVO

Escrever sobre Educação apresenta-se comumente como uma tarefa recheada de controvérsias. Educação formal, informal; tradicional, criativa; e mais uma infinidade de (in)definições, numa avalanche de tentativas de *dar conta do objeto Educação*, no viés característico de nossa sociedade: a autoridade e o poder do discurso científico. Àqueles que esperam nestas linhas nova abordagem da Educação, nos moldes vigentes (uma visão construtivista, por exemplo), perdoem-me, mas aqui apenas será considerada a Educação como processo de conhecer, sede de aprender, característico de todo ser humano, porém não vinculado a este ou àquele conhecimento específico, e sim à mola mestra do conhecer: a curiosidade; o espanto; o desejo; o querer; o interesse. É o impulso do filosofar contido em cada pessoa.

Esclarecido este ponto, agora se convida à leitora ou ao leitor para pensar sobre a expressão *processo comunicativo*. Processo aqui se refere ao movimento, às ações e reações do ser humano, individual e coletivamente; em sociedade. Ora, pensar sobre esta condição faz-se possível exatamente devido ao caráter comunicativo, de acordos que o sujeito possui. Estes acordos permitem, por exemplo, que eu escreva, ou digite, este texto e todos (ou quase todos, ou, quem sabe, alguns...) compreendam o que escrevo, ou digito (o que não significa que concordem; claro), desencadeando assim, um processo ação-reação na leitora, ou no leitor. Este processo comunicativo não tem fronteiras relacionais, podendo surgir tanto dos acordos entre sujeitos, quanto de acordos sujeito-objeto, visto que o ser humano, enquanto fenômeno, ser existente, lançado no mundo, procura interação mútua *eu-outro-mundo*.⁵⁰

Logo, Educação e processo comunicativo, consiste numa observação do sujeito, em constante crescimento, desenvolvimento sensitivo e intelectual. Percepção, razão e criatividade (e demais ramificações: sensibilidade, afetividade, intelecção, intuição...); a consideração do ser humano como ser integral, com inúmeras potencialidades a desenvolver. A seguir, alguns pontos que podem ajudar melhor (ou ainda mais confundir...espero que não!) a compreensão desta temática.

⁵⁰ Esta expressão muito bem apresenta o pensamento filosófico fenomenológico. Refere-se às múltiplas relações do indivíduo humano consigo mesmo, com outros indivíduos e com o mundo que o cerca, suas estruturas socio-culturais e seus contextos objetivos de realidade.

4.1.1 Educação e processo comunicativo: uma questão simbólica?

Uma das grandes tentativas na modernidade é a globalização, a unificação, a construção de uma sociedade de iguais. O discurso científico tem sido um dos mais efetivos meios de propagação e implantação desta proposta. A ideia de uma metalinguagem, uma linguagem que desse conta de todas as outras, também intentou este alvo. O fato, porém, tem sido os conflitos decorrentes de um mundo de diferentes. Cultura, língua, religião, política; sociedades diferentes com cidadãos diferentes. A comunicação racional, abstrata, simbólica, não conseguiu abarcar o todo social, nem o todo sujeito (ser integral). A justificativa dicotômica (corpo e alma), que o racionalismo cartesiano propagou, pode ser eficaz em alguns pontos, porém, parece desmontar-se exatamente neste dualismo.

Considerar, por conseguinte, a leitura e interpretação simbólica, intelectualista, como referência pura para desenvolver a educação e o processo comunicativo, parece ser então um ato temerário, pois corre-se o risco de *coisificar* o sujeito, transformar em objeto um ser subjetivo por excelência.

4.1.2 Educação e processo comunicativo: uma questão estética?

É muito comum associar todo processo de desenvolvimento humano a referências; leituras plásticas: O gosto como forma de hermenêutica da arte; a história da arte, como narrativa da história da humanidade; uma interação sujeito-objeto via corpo, que se comove (move com) aquilo que interage (é como assistir a um filme e reagir a ele).

Esta ordem estética propicia uma comunicação ampla, uma educação fundada em ícones, com bases propagadas e características peculiares de uma comunidade específica. A própria palavra ganha plasticidade fonética e visual, além do caráter semântico. Trata-se de uma gramática plástica, de valor poético perceptivo. A significação, ou sentido, apresenta-se, assim, no jogo da linguagem: indissociável do uso que se faz no jogo, para Wittgenstein; e contida não nas palavras em si, mas entre elas, para Merleau-Ponty⁵¹.

Tal situação amplia o horizonte comunicativo para além da comunicação verbal, destacando a comunicação não verbal, valorativa do corpo, como forma de expressão,

⁵¹ Ver Capítulo 2.

conforme analisada por Merleau-Ponty em seu livro *Fenomenologia da Percepção*, enfocando o valor do corpo como necessário para interação comunicativa do indivíduo com o mundo e o outro.

Para clarificar esta interpretação estética no cotidiano, um bom recorte é o desenho animado. O assistir a um desenho animado, deixando-se envolver pelas estórias e seus personagens se dá, em boa medida, pela expressão corporal que certos desenhos possuem para comunicação fácil e direta com sua telespectadora ou seu telespectador. Isso é possível, graças à observação da comunicação corporal humana, via gestos e expressões faciais, o que promove identidade desenho-telespectador(a).

Exemplos nas produções de Walt Disney podem ser citados para compreender este processo: em *Branca de Neve e os Sete Anões*, tem-se o cuidado com detalhes de sentimentos e emoções humanas, representadas pelos simpáticos anões, a velha feiticeira má, além do aspecto romântico que envolve o príncipe e uma menina; já os personagens Mikey Mouse e Pato Donald configuram-se como caricaturas de expressões humanas. O interessante é que, independente da expressão do personagem ser suave ou exagerada, existe comunicação corporal; existe interação personagens-telespectadores.

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. (SANTOS, 2003, p. 29)

Percebemos, assim, que o enfoque estético, muito mais que acordos simbólicos, de gosto, ou discurso, permite, evitando-se formalismos estéticos, uma maior compreensão do processo comunicativo e educacional do sujeito, pois alarga o campo de acordos, leituras e percepções na relação *eu-outro-mundo*.

4.1.3 Educação e processo comunicativo: uma questão cultural?

Um dos fatores mais estudados na atualidade tem sido a questão cultural. Dentre muitos pontos, apresenta-se evidente a influência cultural como basilar na constituição dos acordos comunicativos e o desenvolvimento educacional dos seres humanos. Marshall McLuhan, em sua obra intitulada *Os meios de comunicação como extensões do homem*,

consegue captar isso de forma bastante apropriada ao considerar o meio como mensagem, porque é o meio que configura, ensina, segundo ele, o usuário como utilizá-lo (o meio), pois convoca o usuário para uma ação. Esta situação acaba possibilitando o que denomina de *duplo vínculo*, caracterizado pela obediência induzida no indivíduo, via estratégia retórica e valores culturais. Um exemplo simples desta condição é uma dada propaganda de cigarro que condiciona a liberdade de uma pessoa ou seu sucesso ao fumo.

Frente ao observado acima e considerando-se os assuntos tratados nesta Tese, fica implícito que discutir sobre cultura acaba por levar às discussões sobre valores. A conduta ética de cada grupo, ou comunidade, determina, em regra geral, as possibilidades socio-comunicativas e educacionais, mantendo, preferencialmente, uma *ordem de poder* muito bem apresentada no livro *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault⁵².

Se os valores de uma cultura influenciam tanto em seu comportamento, isso pode implicar, em boa medida, que também a estética, e a simbologia (abstração) intelectualista, sofrem interferência decorrente desses valores. Isso pode transformar tudo em acordos e discursos relativos a determinadas circunstâncias socioculturais, o que inviabilizaria uma abordagem mais específica para definir a relação educação e processo comunicativo...

4.1.4 Educação e processo comunicativo: ...

Afinal, haveria uma reticência (...) um ponto obscuro, ainda não descoberto para dar conta da relação entre educação e processo comunicativo? Destacados estão, a seguir, alguns itens observados:

- O valor das simbologias e construções abstratas do intelecto humano.
- A importância da abordagem Estética e suas implicações em todo processo de desenvolvimento humano, perceptivo-criativo-racional.
- O processo comunicativo, não simplesmente o aspecto verbal, mas também o não verbal, como conjunto de possibilidades e interações necessário para o desenvolvimento, Educação, do fenômeno humano.
- A força da cultura de cada sociedade e suas consequências (ou causas!?) no viver/existir humano.

⁵² Ver Capítulo 2.

A partir destes pontos não se pode desprezar as reticências no viver humano, as múltiplas possibilidades de educação-comunicação humana, num processo de descoberta, ou melhor, de atenção, (re)consideração, por parte daqueles que desejam perceber os *contrários* como diferentes e não desiguais. No lugar do *só pode haver um* (razão x emoção; cultura A x cultura Z...), novos ângulos que apresentem perspectivas diferentes de leituras e interpretações sociais e individuais, podem propiciar uma consideração dos particulares em suas particularidades e em seu conjunto de valores: multiplicidade e unidade em harmonia. Utópia?... Ela não é conhecida como a plenitude da potencialidade do sujeito?!...

Com estas reflexões básicas sobre Educação e Comunicação, especificando-se a não verbal, articulando-se com a síntese referente à comunicação corporal e a análise sobre Ética e ludicidade, um conjunto do todo já desenvolvido, estão registradas, nas próximas seções a proposta singular da experiência frente a produções cinematográficas. Os filmes selecionados permitirão à leitora ou ao leitor, acredito, um caminhar real de vivência frente ao proposto: Comunicação não verbal, Ética e Cinema como Práxis Pedagógica.

Para tanto, serão descritas as impressões do telespectador (eu!), na interação com cada filme, seguido de observações frente à experiência vivida. A intenção não é promover um manual para acompanhamento de filmes, um processo absoluto para o trabalho em sala de aula, ou algo desse gênero. Trata-se apenas de consolidar a afirmativa do elo entre os pontos destacados na temática e já articulados nesta Tese, bem como apresentar a práxis pedagógica como também práxis *autopedagógica*⁵³ e, ao mesmo tempo, interativa. Espera-se promover o valor que tal experiência singular pode proporcionar no processo educacional do ser humano, enquanto **ser integral**, considerando-se sua individualidade e sociabilidade. Em última instância, pode ser, talvez, uma chamada para se viver autenticamente a vida.

Seguindo esta proposta, evitar-se-á, na medida do possível, descrever partes dos filmes, em particular, o final⁵⁴, todavia, aconselha-se à leitora e ao leitor que, tendo condições, assistam primeiramente aos filmes, que acompanham esta Tese, para apreciar cada obra fílmica sem minha interferência. Em seguida, procedam, também, como autora ou autor.

⁵³ A *autopedagogia* como autodeterminação, consciência de si, não excludente, mas associada, dinâmica, dialética e fenomenicamente ao outro e ao mundo, enquanto condição para a atitude *autopedagógica* do sujeito.

⁵⁴ A título de informação extra, o contar partes de obras (filmes, jogos, livros e outras) que possam revelar o enredo das mesmas, inclusive podendo prejudicar o prazer daquele que ainda não teve contato com a obra, é denominado de *spoiler*. Em geral, evitam-se *spoilers*, porém, comentários e observações sobre a obra, que agregam informações e experiências à mesma, acabam implicando na presença de alguns *spoilers*. O importante é o cuidado em avisar, antecipadamente, para que o outro não *sofra* com isso.

Muito mais que a leitura das próximas linhas, procurem vivenciar os filmes aqui destacados⁵⁵, pois a experiência descrita, fruto de minha caminhada, é coletiva, mas, simultaneamente, é singular; é minha. Eis a dinâmica da existência: sou eu, mas também é você, também é o todo. Ser autêntico, ser integral, envolve compreender-se *eu-outro-mundo*; fenômeno humano. *Boa viagem!*

4.2 FILME 1: NADA É PARA SEMPRE

Este filme é uma produção que mostra a amizade entre irmãos e seu pai, além da relação deles com a natureza. Para sua leitura, será feita a subdivisão em dois tópicos. Primeiro, um situar-se frente ao filme. Em seguida, meu relato *fenomênico-experiencial*, com intervenções sobre o vivenciado, frente aos tópicos estudados.

4.2.1 Apresentação geral de Nada é para sempre

O filme é baseado na autobiografia de Norman Maclean, apresentando a história da família Maclean. São destacados, na produção cinematográfica: a infância de Norman (Craig Sheffer) e Paul (Brad Pitt), educados pelo pai, Reverendo Maclean (Tom Skerrit), com o apoio de sua esposa, Sr^a. Maclean (Brenda Blethyn); e o percurso de suas existências, mostrando a íntima relação entre religião, pescaria, disciplina e opções de vida. O cenário dessa história é a cidade de Missoula, em Montana, U.S.A, no início do século XX.

Na infância, enquanto Paul desenvolveu mais seu espírito de aventuras e riscos, que lhe proporcionavam grande prazer, Norman, mesmo coparticipante das aventuras de Paul, desenvolveu o gosto pela literatura.

No decorrer de suas vidas, Norman acaba por optar pelo estudo acadêmico fora de sua cidade, enquanto Paul prefere permanecer, conseguindo o emprego de repórter.

⁵⁵ Poderiam ser outros filmes, dentre o vasto número de produções cinematográficas. Apenas estes foram utilizados como amostras, recortes, para atender, neste momento, ao que foi proposto. Se desejar, faça sua própria escolha fenomênica para caminhada experiencial.

O retorno de Norman, reencontrando-se com Paul, configura-se como marco de percepção de suas diferenças. Norman mostra-se mais centrado, racionalmente voltado para seu plano de ser professor. Vive sua vida de forma mais comedida. Conhece Jessie Burns (Emily Lloyd), por quem se apaixona, passando a cortejá-la. Percebe que, por não ser muito extrovertido, precisa aprender a lidar com seus sentimentos de forma a poder conquistar Jessie. A poesia serviu-lhe neste momento.

Paul, bastante extrovertido, tem facilidade de lidar com as pessoas. É um conquistador e um contestador. Tensiona hábitos da comunidade e, ao mesmo tempo que é querido pela sua ousadia como repórter, é odiado pelos vícios que adquiriu; em particular: o jogo. A intensidade e desmedida com que se envolve nestas coisas caracterizam sua vida.

O rio, por meio da pescaria, é o elo que une, diretamente, os três, Reverendo Maclean, Norman e Paul, além de ser também conexão deles com os demais personagens. O rio atravessa tudo.

4.2.2 Revelações fenomênico-experienciais frente a Nada é para sempre

Ao assistir ao filme, muitas ideias e sensações se me apresentaram. A fotografia promoveu uma comovente percepção de natureza. A relação com o rio e a pescaria, um enorme significado: natureza-ser humano-Deus.

Observei na natureza, sua condição divina e, simultaneamente, sua dinâmica em meio a tudo que acontecia na vida humana. O movimento do rio, o fluir da vida. O constante devir⁵⁶ que configura a realidade; que não cessa. Apenas nós, seres humanos, em dados momentos, acreditamos que cessou, mas continua a fluir. Há uma ligação entre tudo, em meio ao mover de cada coisa.

Norman e Paul lembraram-me Apolo e Dioniso, deuses da Mitologia Grega. Norman, mais apolíneo, centrado, organizado e racional. Paul, mais dionisíaco, desmedido, festeiro e aventureiro. O importante entre os dois: a harmonia; o estarem juntos. Sem isto, Dioniso sucumbe pela dor de suas ações intempestivas, não medidas; enquanto Apolo mergulha em tristeza por falta de sentido existencial.

⁵⁶ Na Grécia Clássica, Heráclito, pré-socrático, é considerado o precursor da ideia de que o mundo é movimento; devir constante de todas as coisas; tudo está a fluir. Para maior aprofundamento, indica-se a leitura de material referente à História da Filosofia Antiga.

A produção fílmica *Nada é para sempre*, mostrou-me esta condição humana. A divisão, ou fragmentação do ser humano e, pior que isso, a hierarquização desses fragmentos, dificultam o viver. Isso porque tanto a supervalorização da razão esvazia a dinâmica e intensidade de cada dia, quanto a supervalorização dos sentimentos e emoções produzem a dor e o risco absoluto. Harmonizar os fragmentos; saber perceber e exercitar o fenômeno humano é o desafio de todos e de cada um.

Na caminhada, enquanto telespectador, me permiti interagir com o filme. Sorri com as alegrias dos personagens. Fiquei entristecido ao acompanhar suas desventuras. Vivi os papéis dos vários personagens, busquei encontrar-me neles, a cada momento; o outro que me revela. Experiência fenomênica *eu-outro-mundo*.

Com base em tudo desenvolvido nesta Tese, não pude, em momento algum, excluir os elementos estudados. A comunicação não verbal, na fotografia, na música, no não dito dos personagens, em seus corpos. A Ética, no exercício do amor; no amar, que transcende a compreensão e a logicidade racional: simplesmente amar. A ludicidade, que me permitiu *mergulhar* no filme, vivenciando-o como *meu filme*. O conjunto da produção cinematográfica, que impactou meus sentidos.

E a Educação? A práxis educativa está no conhecimento como ferramenta para se viver e não como vida em si. A experiência, neste primeiro filme, possibilita-me observar que a alegria se configura em momentos os mais distintos, todavia, a felicidade ultrapassa estes momentos, pois sem harmonia Apolo-dionisíaca, sem vida integral, é-nos difícilimo o viver. Sem Ética, sem amor, tudo perde sentido de justiça e paz, de respeito, de relação de sujeitos em espaço comum. Prevalece o egoísmo. A articulação Comunicação não verbal, Ética, Cinema e Práxis Pedagógica, pode ser, com a devida sintonia, uma possibilidade para a caminhada do ser integral, uma proposta de vida.

4.3 FILME 2: REINE SOBRE MIM

Quem nunca se sentiu só, ao menos em um dado momento da vida? Um olhar sobre a solidão provocada por uma tragédia na família; associada a outra forma de solidão: em meio à família e ao trabalho. Dois mundos diferentes; um problema comum. Duas dentre várias das formas e intensidades da solidão. Neste segundo filme, a antiga amizade entre duas

peças que se reencontram abre a porta para o enfrentamento da realidade presente de cada um. A estrutura para sua leitura, como no primeiro filme, também far-se-á através da subdivisão em dois tópicos. Primeiro, um situar-se frente ao filme. Em seguida, meu relato *fenomênico-experiencial*, com intervenções sobre o vivenciado, frente aos tópicos estudados.

4.3.1 Apresentação geral de *Reine sobre mim*

O enredo dessa produção cinematográfica sustenta-se na vida de duas pessoas. Charlie Fineman (Adam Sandler), que se isolou da *normalidade social* após um desastre aéreo que vitimou toda sua família; e Alan Johnson (Don Cheadle), que se sente sufocado por sua família e seu emprego, além de encontrar-se sem amigos para desabafar; não conseguindo resolver sua situação.

Charlie *criou* e passou a viver um mundo à parte, onde as prioridades são: reformar a cozinha, tarefa que sempre é desfeita e reiniciada antes da conclusão; assistir a filmes de comédia; ouvir música; tocar bateria e jogar *Shadow of the Colossus*.

Já Alan mantém uma rotina de trabalho, mesmo sofrendo a pressão de seus colegas. Em casa, apesar de amar sua esposa, Janeane Johnson (Jada Pinkett Smith), não consegue desabafar com ela, tentando, assim, um *desabafo informal*, fora do consultório, com a jovem psiquiatra Angela Oakhurst (Liv Tyler). Todavia, nem desse modo Alan consegue se comunicar.

É este ponto que marca todo o desenrolar do filme: existe uma evidente dificuldade de comunicação, que caracteriza tanto Charlie quanto Alan. O encontro dos dois, na sequência do filme, promove uma reviravolta na vida de cada um. O fato de terem sido antigos amigos de faculdade, que há muito tempo não se encontravam, abre perspectivas novas. Este fator, aliado às carências de ambos, permite que promovam uma revisão de suas caminhadas.

Primeiramente, Alan acredita poder ajudar ao amigo Charlie, sob efeito do trauma causado após a morte de seus familiares. Ele adentra na vida pessoal e singular de Charlie, começando a interagir com a mesma. Esta situação permite tanto a Charlie sentir-se bem por poder compartilhar sua vida com um amigo, quanto acaba por também auxiliar Alan, que agora tem um amigo para desabafar e interagir, sem os limites que antes ele mesmo se impunha.

O resultado é observar a força da amizade; do amor como união entre pessoas. Verdadeira terapia de vida; de querer viver, e bem. A psiquiatra, Angela, apresenta-se num importante papel de auxiliar no desvelar do que afeta aos dois: a carência comunicativa; a falta de um amigo, alguém que possa ouvi-los; saber ouvir.

Ainda o destaque para O jogo *Shadow of the Colossus*, que trata de um cavaleiro numa viagem solitária, contando apenas com seu cavalo e uma espada, tendo como missão, derrotar doze *Colossi*, para tentar ressuscitar uma jovem. Este jogo possibilita, de forma lúdica, o enfrentar os *Colossi*, da vida, inicialmente tarefa contínua de Charlie, que, após o encontro, passa a ser também tarefa de Alan. Os dois unidos pela amizade e livre comunicação conseguem força para enfrentar seus *Colossi*.

4.3.2 Revelações fenomênico-experienciais frente a Reine sobre mim

Inicialmente, observei no filme e senti como característico do cotidiano de cada pessoa deste mundo a dificuldade de ser autêntico. Os papéis da vida cobram posturas, respostas, ações que atendam a cada momento; como uma grande peça teatral: o teatro da vida. Acostumamo-nos a isso. Desde criança somos treinados, educados, para o viver um dado papel. A existência é confusa; o ser humano, subjetivo por excelência, sofre a constante tentativa de objetividade; de padronização. O que é *normal* e o que não é; para cada um, e para todos, nos moldes de uma suposta ordem social.

Charlie, ao tentar o seu caminho próprio para enfrentar a tragédia que vive, perde-se do caminhar comum, sai do seu papel. Ao desejar *resgatá-lo*, em princípio, parece que a melhor solução seria simplesmente reconhecê-lo *anormal*, procurar novamente *normalizá-lo*. Passa de largo o respeito a sua dor. Apenas mais adiante é que, via amizade e respeito, a real ajuda se apresenta. Deixá-lo construir seu caminho de vida, cuidando para que consiga, aos poucos, retornar ao *teatro normal*, sem com isso desmontar sua singularidade.

Lembrei-me das vezes em que tentei ajudar pessoas, não observando sua singularidade e sim, o que eu considerava como realidade, *normalidade*, melhor opção, com base no mundo e suas regras, passadas a todos os seres humanos, a todo o momento, nos distintos espaços educacionais. Doce, ou amarga, ilusão de objetividade. O fenômeno humano carece de acordos para conviver, é verdade, mas, simultaneamente, cada um de nós somos singulares, únicos. O respeito a esta condição implica em amizade, em amor. A Ética é-nos crucial para o bem viver *eu-outro-mundo*.

Alan, por sua vez, considerado um sujeito *normal*, por atender ao seu papel profissional e familiar, está tão perdido quanto Charlie. A interação com o modo de viver de Charlie é que o desperta para suas mais profundas inquietações frente à *normalidade*. E, com a ajuda de Charlie, Alan passa a enfrentá-las. Isso reforça o quanto é mútua toda e qualquer relação humana. Apesar de se tentar padronizar: ajudante e ajudado; estes papéis, na subjetividade, no fenômeno existencial dinâmico e dialético, se articulam de tal maneira, que, a depender da intensidade da relação fraternal, não mais são possíveis de serem distintos. O resultado é que, numa relação sustentada por sentimento de amizade, de ser autêntico, cada um sentir-se-á melhor, e refletirão esta condição no coletivo, em tudo que os cerca.

Ainda um ponto muito curioso e importante, retomando a alternativa de vida de Charlie: a reconfiguração de prioridades, para tentar afastar-se do mundo real e de suas dores. A interminável reforma da cozinha traz consigo uma ligação com a dor que ele sente pela perda da família. Autopunição e tentativa de recompensa, frente ao que pensa não ter feito para atender seus familiares.

O exercício do riso, ao assistir aos filmes de comédia, aspecto que lhe permite ter momentos de alegria em meio ao caos de dor em que se encontra. O tocar bateria, que o faz estar em um espaço coletivo, mesmo sem contatos efetivos e afetivos. O estúdio musical, que, com a participação de Alan, vira um momento de grande ludicidade, entrega, que produz alegria. A música que ouve com fones de ouvido, usada para tentar se desconectar do som do mundo, sendo também utilizada para fornecer-lhe alívio e conforto.

Finalmente, O jogo *Shadow of the Colossus*. De forma metafórica, é possível dizer que a tragédia, que resultou na solidão, ou auto-isolamento, é um grande *Colossus* que se apresenta na vida de Charlie. Sem o saber direito de início, apenas posteriormente, também este *Colossus* da solidão afeta a vida de Alan. A arma para enfrentá-lo, por ambos, foi a comunicação integral, verbal e não verbal, pelo exercício da amizade, da Ética, do amor.

A caminhada solitária do cavaleiro, tentando resgatar o que havia perdido, redescobrir-se em meio aos acontecimentos, precisando vencer obstáculos que parecem intransponíveis, assemelha-se com a vida de Charlie e, em boa medida, com a vida de Alan. A consciência de que existe um ponto fraco em cada *Colossus* permite que continuem a enfrentar desafios em busca de viverem bem; de serem felizes. O apoio, via amizade, para a caminhada de cada um é um alento e incentivo decisivos.

O ser integral solicita comunicação integral, verbal e não verbal; razão e sensibilidade em harmonia. Charlie e Alan viveram a Ética, enquanto ação constante, autêntica, sincera e amável; a ludicidade, experienciada, a exemplo, na partilha da música e

do jogo. A práxis pedagógica: mútuo aprendizado; respeitando-se diferentes pessoas, espaços, saberes, que interagiram, resultando em benefícios e desenvolvimento para ambos.

Amor, reine sobre mim. Em meio aos perigos e tragédias da vida. Uma esperança: o amor. O título do filme clama por isso. Impossível, penso, assistir a essa produção e não sentir-se convidado, ou intimado, a repensar sua existência, e a buscar ser autêntico em seu viver.

4.4 FILME 3: O PEQUENO PRÍNCIPE

Antoine de Saint-Exupéry é um escritor mundialmente conhecido pelo clássico livro: *O pequeno príncipe*. A produção cinematográfica de título homônimo, procura mostrar a beleza e atualidade desta obra. Um filme que traz à tona a força da amizade, sua construção e implicações. Um resgate à condição humana infantil, da capacidade criativa, da curiosidade e da interação; exercício existencial difícil, mas não impossível para os adultos. A estrutura para sua leitura, como nos filmes anteriores, consta da subdivisão em dois tópicos. Primeiro, um situar-se frente ao filme. Em seguida, meu relato *fenomênico-experiencial*, com intervenções sobre o vivenciado, frente aos tópicos estudados.

4.4.1 Apresentação geral de O pequeno príncipe

Um piloto (Richard Kiley) sofre um acidente e encontra-se em pleno deserto com seu avião danificado, tendo pouco tempo, antes que sua reserva de água e alimento termine, para consertá-lo. Até aqui, uma situação complicada, mas racional. Porém, surge uma criança, o pequeno príncipe (Steven Warner), do nada, solicitando-lhe que desenhe um carneiro. Agora a narrativa ficou *estranha*.

É nesse contexto de interação entre o piloto e o pequeno príncipe que toda a trama do filme se desenvolve. As revelações das viagens e contatos do pequeno príncipe, ao piloto, ao mesmo tempo que impressionam pela sua condição aparentemente absurda para os adultos, os *seres racionais e objetivos*, impactam pelo profundo grau de flexibilidade e sensibilidade.

Um príncipe, morador de um planeta distante, preocupado em cuidar de seu planeta e de sua única rosa (Donna Mckechnie), percebendo-se carente de maior conhecimento, resolve visitar outros mundos, em busca disso. Após aventuras em planetas menores, com figuras que o fazem pensar sobre as dificuldades dos adultos em viverem e se relacionarem, ele chega à Terra.

Na Terra, conhece uma serpente (Bob Fosse), que lhe oferece a condição de, quando o pequeno príncipe desejar, retornar para casa. Também conhece uma raposa (Gene Wilder), que lhe ensina o segredo de se alcançar uma amizade: cativar; criar laços. Explica-lhe as consequências deste processo: a responsabilidade pelo outro, por aquele que se cativou; a tristeza da partida; a alegria da (re)significação da vida e do mundo pela amizade.

O piloto, ainda um tanto atônito com a situação, à medida que se envolve com o que lhe conta o pequeno príncipe, relembra-se de sua infância e de seu olhar criativo e autêntico, em parte esquecido por conta das relações padronizadas, objetivadas dos adultos. Percebe que para se viver bem, importa querer viver com; conviver; ver o mundo nesta ótica da amizade, do ser integral, sentir-se e sentir o mundo. Assim, pode-se dizer, pelo observado, que um dos pontos cruciais desta produção fílmica está no valor de viver, de ser feliz; que percorre todo o desenvolver do filme. Viver bem é saber ver o mundo, e somente é possível se ver bem através do coração.

4.4.2 Revelações fenomênico-experienciais frente a O pequeno príncipe

Não sei quanto a você, leitora ou leitor, mas este filme traz para mim recordações inúmeras, doces e amargas. Não somente isso, impulsiona-me a caminhar e continuar a (re)significar minha vida, em busca de conhecimento que não é possível senão vivendo; arriscando; cativando; respeitando; sorrindo e chorando. O difícil é o primeiro passo, mas, após realizado, seguem-se grandes caminhadas.

A vida do piloto, criativo e observador, na infância, sendo reordenada, por conta das estruturas já configuradas do que é importante, relevante, e do que não tem valor na sociedade, *soa* muito familiar ao que conhecemos hoje como vida social. A chegada do pequeno príncipe, diferente de todas as outras pessoas com as quais conviveu o piloto, e, paradoxalmente, semelhante a ele e a todas as pessoas, enquanto criança, promove uma reconfiguração e, simultaneamente, um resgate, de valores no piloto.

O pequeno príncipe está sempre curioso e inquieto. Carrega consigo o desejo de entender a Terra, os adultos, sem preconceito para com os demais seres e/ou coisas que são, *normalmente*, negligenciados ou perseguidos pelos humanos. Durante sua caminhada e envolvimento, todavia, não se esquece de seu planeta e de sua rosa. Apreende, graças à abertura feita aos diferentes, o grande valor da amizade; do amor; sendo ele mesmo exemplo de seu aprendizado. As dificuldades da relação não superam o valor que cada um carrega e executa para com seus amigos. Independente de haver ou não perfeição na amizade, existe a sinceridade, autenticidade e intensidade da relação. Isso é que define o ser feliz. O pequeno príncipe entende e vive isso. Por fim, o piloto, inspirado nele, também apreende esta escolha de vida.

Observa-se, ainda, que a comunicação integral: verbal e não verbal, apresenta-se a todo o momento no filme. Os diálogos são cercados por sensibilidade e emoção. Autenticidade de vida. Os valores mais significativos do viver, na simplicidade de sentir o coração, são elementos sustentadores da Ética daqueles que os buscam, transbordantes no pequeno príncipe e contagiantes a quem dele se aproximou, em seu sentir profundo da amizade e de suas implicações.

O amor por prática diária serve como fio condutor de todo o aprendizado. A Práxis Pedagógica mostra-se, mais uma vez, troca de saberes que somente ganham significado pelo respeito, amizade e amor ao outro; à natureza, à própria vida, e que também implicam em *autopedagogia*. A relação entre humanos, com a rosa; a raposa; a serpente; as coisas ao redor. A condição *eu-outro-mundo*. O ser integral, interagindo com tudo, vivendo o fenômeno humano, existência vinculada a esta relação. A cada pessoa, o cativar; o ter tempo; a amizade; o cuidado decorrente disso; a espontaneidade e autenticidade da e na relação; o resgate aos valores do ser humano inocente – infantil. Componentes decisivos para a felicidade; para a integral valorização da vida e de tudo que existe. A harmonia de todas as coisas está no amar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo aqui desenvolvido sobre Comunicação não verbal, Ética, Cinema e Práxis Pedagógica, uma palavra não pode ser esquecida: amor. O conhecimento acadêmico; o viver a vida; o interagir e o interesse, enquanto desejo, querer, vontade do coração, implicam em amar: exercitar o amor. Talvez, de forma bastante sintética, possa se afirmar que isso resume o trabalho apresentado nesta Tese.

A proposta foi, resgatando ideias desenvolvidas ainda no Mestrado sobre comunicação não verbal, chamando a atenção para a corporal espontânea, enfatizar que, para além do conhecimento clássico desenvolvido na Academia, existem outras questões que envolvem o ser humano, as quais precisam de atenção, na tentativa de se viver bem; de ser feliz.

A condição humana atual, caracterizada por relações de distanciamento, máscaras teatrais de vida, e o egoísmo, tem resultado em um mundo de pessoas carentes afetivamente. Isso tem afetado a condição existencial; o viver. São relações esvaziadas de sentido e, em boa medida, regidas por processos comunicativos que acabam por propagar o falsear da vida como meta. O resultado está à vista de cada um, no cotidiano.

Desse modo, valorizada foi a Ética, enquanto ação, percebida nos vivos exemplos de Epicuro e de Jesus, respeitando-se e ressaltando-se as diferenças entre eles, como ponto chave para a interação *eu-outro-mundo*. Do respeito, amizade, e cuidado para com o meio em que se vive, depende uma constituição fenomênica que produza justiça, paz e felicidade. À Ética, associou-se uma consideração de que cada pessoa já foi criança, teve sua infância, viveu uma ludicidade, que não deixou de existir, apenas encontra-se esquecida. Resgatar esse

olhar lúdico, promotor de comunicação integral: verbal e não verbal; sincera, foi posto como tarefa de cada sujeito.

Para tanto, ao refletir sobre a Educação, associada à Comunicação, em seus fatores simbólico, estético e cultural, promoveu-se um revisar da caminhada de todo e qualquer sujeito, na perspectiva de aprendizes, que ao mesmo tempo são autodeterminados, autopedagogos. Uma proposta *fenomênico-experiencial* que encontrou nas produções cinematográficas, um aporte para realização, permitindo um exercício integral humano, pelo *mergulhar lúdico* no processo de interação com a obra fílmica.

Além disso, a não pretensão de se desenvolver um manual de conduta também caracterizou esta pesquisa. Não se tratou de afirmar o que é certo ou o que é errado, mas, considerando o fenômeno humano que é cada pessoa, em sua condição integral: profissional, pessoal, intelectual, espiritual, sensível, dentre outras nomenclaturas de *partes do ser humano*, chamar a atenção para uma práxis pedagógica que prime pela vida; pelo viver bem. O impacto disso pode promover uma sociedade de pessoas espontâneas e autênticas. O amor valorizado, resultando em conhecimento, amizade e felicidade.

Àquela ou aquele que chegou a estas linhas finais: valorize, sim, o conhecimento acadêmico cartesiano, de suma importância para nossa sociedade, não se esquecendo de perceber e valorizar, também, a comunicação não verbal, em particular a corporal espontânea, em sua caminhada. Lembre que você, eu, todos nós, somos seres humanos, seres integrais. Razão, sensibilidade e afins são nomes dados para partes de um conjunto, um todo, que é cada sujeito. Viver é considerar esse conjunto, e o interagir dinâmico e dialético *eu-outro-mundo*. Que seu trajeto *fenomênico-experiencial* seja lúdico, sincero, autêntico e benéfico para você; para todos; para tudo.

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. II e XIV.

ABERASTURY de Pichon Riviere, Arminda. (1) Análise da fobia de uma criança de cinco anos; (2) Nascimento de uma técnica; (3) Duas correntes em psicanálise de crianças. In: ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança**: teoria e técnica. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 21-69.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 32).

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. (1) Algumas considerações históricas; (2) Considerações sobre Piaget e sua teoria; (3) Abordagem sobre aspectos psicomotores. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 11-39.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Santiago do Chile: América do Sul, 1988. (Coleção Biblioteca de Ouro da Literatura Universal).

AXLINE, Virginia Mae. **Ludoterapia**: a dinâmica interior da criança. Belo Horizonte: Interlivros, 1983. p. 09-63.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Coleção Debates; 139).

_____(Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984 (Novas buscas em Educação; v.17).

BETTELHEIM, Bruno. A formação da individualidade. In: BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988. cap. 13-16.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. Nova edição, rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2002. (4. Impressão no Brasil, 2006).

BÍBLIA. Português. **Bíblia de referência Thompson**: com versículos em cadeia temática; Antigo e Novo Testamento. Compilado e redigido por Frank Charles Thompson. Tradução de

João Ferreira de Almeida. São Paulo: Vida, 2007a. Título original: The Thompson chain reference Bible.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição corrigida e revisada fiel ao texto original. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil – SBTB, 2007b.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e corrigida no Brasil. Ed. 1995. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil – SBB, 1995. (Impresso no Brasil, 2006).

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri - SP: Sociedade Bíblica do Brasil – SBB, 1993. (Impresso no Brasil, 2008).

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Educação aberta e comunicação em sala de aula**. Revista da FAEEBA. 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.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUNIM, Irving M. **A Ética do Sinai: ensinamentos dos sábios do Talmud**. Tradução de Dagoberto Mensch. Revisão e edição por David Gorodovits, Jairo Fridlin e Betty Rojter. 3. ed. São Paulo: Sêfer, 2004. Título original: Ethics from Sinai.

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.

CEZAR, Roberto de Albuquerque Cezar. **A melhor tradução da bíblia**. Disponível em: <<http://www.reflexoes.diarias.nom.br/CRISTAS/AMELHORTRADUCAODABIBLIA.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2008.

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.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002 (Coleção Temas & Educação, 3).

EPICURO. **Carta a Meneceu**. Tradução do francês de Ubirajara Rebouças. Salvador, [19—]. Não publicado.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 100).

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

FOLSCHNEID, 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.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. 2. ed., revista. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002 (Série Educação).

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 langage du corps. (Série Fundamentos, 70).

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.03-31 (Coleção Estudos, 4). Título original: Homo Ludens: vom unprung der kultur im spiel

JERPHAGNON, Lucien. **História das grandes filosofias**. Tradução de Luís E. de Lima Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Tradução de Histoire des Grandes Philosophies. Toulouse, 1980 (Coleção Ensino Superior).

JOYAU, E.; RIBBECK, G. **Os pensadores**: Epicuro; Lucrecio; Cícero; Sêneca e Marco Aurélio. Tradução e notas de Agostinho da Silva; Amador Cisneiros; Giulio Davide Leoni e Jaime Bruna. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional**: a estrutura da experiência. Tradução de Myrthes Suplicy Vieira. São Paulo: Summus, 1992. Título original: Emotional anatomy: the structure of experience.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998. (Biblioteca Pioneira de ciências sociais. Educação. Série a pré-escola brasileira).

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.

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury Brasília: Universidade de Brasília, 1988. (Coleção Biblioteca Clássica UnB).

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. Tradução de Fátima Sá Correia; Maria Emília V. Aguiar; José Eduardo Torres e Maria Gorete Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Tradução de Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie, Presses Universitaires de France, 1926.

LOGOS, Enciclopédia luso-brasileira de Filosofia. São Paulo: Verbo, 1989-1992. 5 v.⁵⁷

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: **Ludopedagogia – Ensaios 1**: educação e ludicidade. Salvador: UFBA / FACED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. v. 1, p. 9-41.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludopedagogia – Ensaios 1**: educação e ludicidade. Salvador: UFBA / FACED / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. v. 1, p. 83-102.

⁵⁷ 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.

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.

McLUHAN, Marshall. O meio é a mensagem. In: McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignari. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996. p. 21-37.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003 (Coleção Educação e Arte; v.4).

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).

MILLER, Diane; MARTIN, Pete. **A história de Walt Disney**. Tradução de Paulo Násser. 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).

MONDOLFO, Rodolfo. **O pensamento antigo**. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1967. vol. II. Tradução de Il Pensiero Antigo, 1927.

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

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

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

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e ensino: uma trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção questões da nossa época; v. 79).

PAREYSON, Luigi. O processo artístico. In: PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 137-149.

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).

PESSANHA, José Américo Motta. As delícias do jardim. In: Novaes, Adauto. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 (Coletânea).

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Título original: La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2002.

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.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997 (Série Educação).

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.

ROGERSON, John William. **O livro de ouro da Bíblia**. Tradução de Talita Macedo Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003. Título original: An introduction to the Bible. (livro de Ouro).

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000. Com aquarelas do autor. Título original: Le petit prince.

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

SANTOS, Wilson Nascimento. **Comunicação não verbal e educação**: um olhar filosófico sobre a espontaneidade da comunicação corporal como práxis pedagógica. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

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.

VALVERDE, Monclar. Recepção e sensibilidade. In: VALVERDE, Monclar. **Sentido e plasticidade**. Salvador, [ca. 2000]. Não publicado. (Cap. V).

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).

FILMES EM DVD

NADA é para sempre. Direção: Robert Redford. Produção: Robert Redford e Patrick Markey. Intérpretes: Craig Sheffer; Brad Pitt; Tom Skerritt; Brenda Blethyn; Emily Lloyd e outros. Roteiro: Richard Friedenberg. Música: Mark Isham. [S.l.]: Allied Filmmakers; Columbia Pictures, 1992. 1 DVD (123 min), fullscreen 4x3, color., NTSC. Baseado na história de Norman Maclean. Título original: A river runs through it. (U.S.A.).

O PEQUENO Príncipe. Direção: Stanley Donen. Produção: Stanley Donen e A. Joseph Tandet. Intérpretes: Steven Warner; Richard Kiley; Gene Wilder; Bob Fosse; Donna McKechnie e outros. Roteiro: Alan Jay Lerner. Música: Frederick Loewe. Herts: Paramount Pictures; Stanley Donen Films; Lerner and Loewe's, 1974. DVD (88 min), widescreen, color. Baseado no livro "The little prince" de Antoine de Saint-Exupéry. Título original: The little prince. (England; Tunisia).

REINE sobre mim. Direção: Mike Binder. Produção: Jack Binder e Michael Rotenberg. Intérpretes: Adam Sandler; Don Cheadle; Jada Pinkett Smith; Liv Tyler; Saffron Burrows e outros. Roteiro: Mike Binder. Música: Rolfe Kent. Culver, California; New York: Columbia Pictures; Relativity Media; Madison 23; Sunlight Productions, 2007. 1 DVD (124 min), widescreen, color. Título original: Reign over me. (U.S.A.)

APÊNDICE A – Breve relato sobre as tentativas de parcerias para a Tese

Após muito refletir sobre a relevância de anexar à Tese os filmes trabalhados, resolvi manter contato com as empresas responsáveis pelos mesmos, no sentido de conseguir não somente a doação dos DVDs, mas, e principalmente, apoio à pesquisa, pois valorizou a produção cinematográfica no meio educacional. Frente às dificuldades que sobrevieram nesse percurso, restou-me relatar um pouco de *minha saga*, para que a comunidade acadêmica e geral possam ter conhecimento dessa trajetória.

a) Sobre a tentativa de parceria com a Paramount

Essa tentativa começou com o contato por meio do *site* da empresa e uma negativa, via *e-mail*, da Paramount. Todavia, resolvi procurar contato direto, por telefone. O primeiro trabalho foi localizar o número de telefone correto. Fui para o catálogo *on line* de São Paulo e, via tentativa e erro, consegui um primeiro contato; o Sr. Ricardo, que me orientou a manter contato com a Sr^a Ana Lúcia. Realizamos diálogo por telefone e *e-mail*, sendo às vezes intermediado por Sr^a Flávia, sendo-me solicitado o envio de documentos comprobatórios do Doutorado.

Decorrido algum tempo, recebi a resposta do apoio parcial. Como ainda estava distante do solicitado, procurei reforçar o pedido, incluindo outra possibilidade, via venda dos DVDs. Por fim, a Sr^a Ana Lúcia informou que apenas foi autorizada a realizar o que anteriormente me comunicara. Desse modo, agradei o apoio parcial e fiquei esperando os DVDs, que deveriam chegar até 15 de fevereiro, porém, após novo contato telefônico, obtive da Paramount a informação de que houve um atraso mas que serão enviados. Continuo aguardando.

O fato é que a Paramount, após minha insistência, mostrou preocupação com a parceria, não contribuindo como certamente poderia, mas respeitando o diálogo. A expectativa agora é que cumpra o prometido, visto que não poderei mais aguardar para depositar a Tese.

Encontram-se no Anexo A alguns documentos referentes ao contato que desenvolvi com a empresa Paramount.

b) Sobre a tentativa de parceria com a Sony Pictures

Esse caso foi mais delicado. Primeiramente, obtive por intermédio do *site* da empresa, após longa espera, a resposta, via *e-mail*, de encaminhamento do pedido para outro setor. Não obtendo mais nenhuma notícia, resolvi utilizar o mesmo procedimento realizado para com a empresa anterior, ou seja, procurar um número telefônico para contato, no catálogo *on-line* de São Paulo, via tentativa e erro. Finalmente, localizei um número para contato direto com a Sony Pictures. Ao falar com o Sr. Fábio, fui informado da dificuldade referente ao jogo *Shadow of the Colossus* e do *Console Play Station 2 (PS2)*, por serem importados, desistindo de anexar o jogo à Tese, porém mantendo o curto comentário referente ao mesmo, por sua relevância, ainda esperando, talvez, em outro momento, desenvolver um trabalho específico sobre o referido jogo. Quanto aos filmes, ele me encaminhou para a Sr^a Mônica.

Na busca por comunicação com a Sony Pictures, representada por Sr^a Mônica, sofri em demasia, pois tentei inúmeras vezes o contato telefônico, inclusive em horários marcados, sem obter êxito. Deixei vários recados com a Sr^a Vanessa, sempre atenciosa, todavia, infelizmente, sem poder para decidir o assunto. Também deixei recados com o Sr. Tony e o Sr. Bruno, além dos *e-mails* e das gravações na secretária eletrônica e na caixa postal do telefone celular da Sr^a Mônica. Tudo em vão. Já psicologicamente esgotado, pelo longo tempo sem nenhuma resposta e vendo que já haviam vencido praticamente dois meses de minha defesa sem conseguir depositar a Tese, por conta dessa pendência, recebi um *e-mail* em que a Sr^a Mônica informara a disponibilidade da parceria enviando um DVD de um dos filmes. Entristecido com a situação, procurei saber se não era um equívoco no digitar do *e-mail*, ou algo semelhante, porém, mais uma vez imperou o silêncio. Não consegui me comunicar com ela.

Decidi por fim a esse martírio. Telefonei para a Sony Pictures e procurei a sempre atenciosa Sr^a Vanessa, dialogando com ela toda a situação e informando que compreenderia a resposta da Sr^a Mônica, por *e-mail*, como o efetivo desinteresse, além de um certo descaso, da Sony Pictures para com a parceria solicitada.

Assim, concluí os diálogos com a Sony Pictures, não compreendendo o porquê de uma empresa desse porte agir com tanto desdém para comigo e, por consequência, para com a

Academia, principalmente por não obter respostas efetivas e sinceras por parte de sua representante, a Sr^a Mônica, sobre minha solicitação.

Encontram-se no Anexo B alguns documentos referentes ao contato que desenvolvi com a empresa Sony Pictures.

Considero, por tudo aqui exposto, lamentável o desinteresse acentuado da Sony Pictures, bem como sua falta de atenção para com o trabalho acadêmico. Situação observada, inclusive, pelo fato dessa empresa não conseguir, penso, sequer enxergar a divulgação que significaria para ela a simples demonstração de algum interesse pela parceria.

Finalizo, contabilizando praticamente quatro meses de espera e desgaste, entre o primeiro contato por meio dos *sites* das empresas e os inúmeros telefonemas, sempre realizados por mim, e o resultado presente, que ainda não é o final, pois continuo a aguardar os DVDs da Paramount. Apesar de tudo, creio que essa experiência foi importante para que pudesse ser aqui relatada, favorecendo, talvez, outros pesquisadores em suas caminhadas, na esperança de que, quem sabe em outro momento, a relação entre empresas cinematográficas e Academia possa vir a ser uma salutar e importante realidade.

Acrescento que, por continuar a acreditar na relevância da experiência cinematográfica, mesmo com o relatado acima, efetuei a compra dos DVDs necessários para a entrega da Tese na Universidade e sua distribuição em algumas bibliotecas, mantendo assim minha proposta de trabalho, para que cada leitora ou leitor desta Tese possa realizar seu exercício *fenomênico-experiencial*.

ANEXO A – Comunicação com a Paramount

Prezado(a) Senhor(a),

Sou discente em processo de conclusão do Doutorado em Educação da UFBA. Para tanto, após reunião com o Professor orientador decidi, se possível, anexar à Tese o filme desta distribuidora, intitulado: **O pequeno príncipe**.

Deste modo, solicito da Paramount um número aproximado de vinte cópias desta produção, para que possa, ao final dos trabalhos, realizar a distribuição da Tese com este anexo (filme) nas bibliotecas das Universidades e Faculdades que tenho contato.

Acrescento que, se a banca examinadora assim o julgar, este trabalho poderá ser, ao seu término, indicado para publicação, o que implicará numa salutar e agradável parceria entre autor, Editora e a Paramount.

Certo de contar com o apoio a esta atividade acadêmica,

No aguardo de resposta e pronto para qualquer esclarecimento,

Desde já agradeço,

Wilson Santos

**Atendimento Paramount**

Segunda-feira, 17 de Novembro de 2008 9:48

De: "Paramount" <paramount@sercom.com.br>**Para:** "'Wilson Santos'" <wrnsantos@yahoo.com.br>

Prezado Wilson, bom dia!

Agradecemos seu contato com a Paramount.

Com relação a sua dúvida, informamos que não temos como atender a sua solicitação.

Atenciosamente,

Equipe Paramount

Re: RES: - Yahoo! Mail

Página 1 de 1

**Re: RES:**

Sábado, 20 de Dezembro de 2008 12:19

De: "Wilson Santos" <wrnsantos@yahoo.com.br>

Para: "Silveira, Ricardo - Paramount" <Ricardo_Silveira@Paramount.com>

Olá Ricardo,

Meus telefones para contato são:

(71) 3305-8150

(71) 8815-5659

Muito obrigado pelo apoio,

Um abraço,

Wilson

--- Em **sex, 19/12/08, Silveira, Ricardo - Paramount <Ricardo_Silveira@Paramount.com>** escreveu:

De: Silveira, Ricardo - Paramount <Ricardo_Silveira@Paramount.com>

Assunto: RES:

Para: "Wilson Santos" <wrnsantos@yahoo.com.br>

Cc: "Silva, Analucia - Paramount" <Analucia_Silva@Paramount.com>

Data: Sexta-feira, 19 de Dezembro de 2008, 18:13

Olá Wilson,

Por favor, assim que possível me informe seu telefone para contatá-lo. Vou repassá-lo para a Ana Lúcia quem irá te ajudar com este assunto.

No aguardo do seu retorno.

Atenciosamente,

Ricardo Silveira

De: Wilson Santos [mailto:wrnsantos@yahoo.com.br]**Enviada em:** Wednesday, December 17, 2008 11:37 AM**Para:** Silveira, Ricardo - Paramount**Assunto:**

Prezado Sr. Ricardo,

No arquivo em anexo encontra-se a solicitação que fiz à Paramount, no sentido de uma parceria para efetivação do doutorado.

Certo do seu apoio,

Desde já agradeço,

Wilson Santos

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

This email (including any attachments) is for its intended-recipient's use only.
 This email may contain information that is confidential or privileged.
 If you received this email in error, please immediately advise the sender by
 replying to this email and then delete this message from your system.

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

**Parceria Doutorado**

Terça-feira, 20 de Janeiro de 2009 17:06

De: "Wilson Santos" <wrnsantos@yahoo.com.br>**Para:** analucia_silva@paramount.comSolicitação Paramount.doc (27 KB), Wilson Santos Ata Tese.pdf (671 KB),
Wilson Santos Declaração Doutorado.pdf (379 KB)

Prezada Ana Lúcia,

Conforme acordado por telefone, envio os documentos solicitados.

Desde já agradeço o apoio e parceria,

Um abraço,

Wilson

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

Re: RES: Dvd O pequeno príncipe - Yahoo! Mail

Página 1 de 2


Re: RES: Dvd O pequeno príncipe

Sexta-feira, 30 de Janeiro de 2009 15:25

De: "Wilson Santos" <wrnsantos@yahoo.com.br>

Para: "Silva, Analucia - Paramount" <Analucia_Silva@Paramount.com>

Boa tarde Ana Lúcia,

Sei que você fez o possível para atender minha solicitação de parceria.

Muito obrigado pelo apoio,

Grande abraço,

Wilson

--- Em qui, 29/1/09, Silva, Analucia - Paramount <Analucia_Silva@Paramount.com> escreveu:

De: Silva, Analucia - Paramount <Analucia_Silva@Paramount.com>

Assunto: RES: Dvd O pequeno príncipe

Para: wrnsantos@yahoo.com.br

Cc: "Tartarin, Flavia - Paramount" <Flavia_Tartarin@Paramount.com>

Data: Quinta-feira, 29 de Janeiro de 2009, 10:43

Bom dia Wilson ,

Compreendo sua situação, porém nosso Diretor Geral apenas aprovou o envio de 5 unidades para você.

Quanto à sua solicitação de compra, nós aqui não vendemos diretamente ao consumidor final. Você terá mesmo que comprar nas lojas.

Att.,

Ana Lúcia

De: Wilson Santos [mailto:wrnsantos@yahoo.com.br]**Enviada em:** quarta-feira, 28 de janeiro de 2009 14:40**Para:** Silva, Analucia - Paramount**Assunto:** Dvd O pequeno príncipe

Prezada Ana Lúcia,

Mantive contato telefônico com Sr^a Flávia, que confirmou a condição de disponibilizar cinco DVDs.

Todavia, considerando minha necessidade de vinte DVDs e entendendo a situação, solicito a possibilidade de compra dos DVDs restantes por um preço reduzido, no intuito de atender meu pedido.

Certo de contar, mais uma vez, com sua acolhida e cuidado para comigo,

Desde já agradeço,

Um abraço,

Wilson Santos

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

This email (including any attachments) is for its intended-recipient's use only.
 This email may contain information that is confidential or privileged.
 If you received this email in error, please immediately advise the sender by
 replying to this email and then delete this message from your system.

Re: RES: Dvd O pequeno príncipe - Yahoo! Mail

Página 2 de 2

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

ANEXO B – Comunicação com a Sony Pictures

Prezado(a) Senhor(a),

Sou discente em processo de conclusão do Doutorado em Educação da UFBA. Para tanto, após reunião com o Professor orientador decidi, se possível, anexar à Tese dois filmes desta distribuidora; intitulados:

1. **Nada é para sempre**
2. **Reine sobre mim**

Ainda pretendo anexar o jogo *Shadow of the Colossus*, por estar diretamente associado ao filme *Reine sobre mim* e, também, por contribuir no processo de minha pesquisa. Neste caso, somente poderei realizar este intento se a Sony Pictures puder doar-me o *Console PS2* e o referido jogo, para que possa vivenciá-lo. Posteriormente, assim, poderei acrescentá-lo, em anexo, à Tese.

Deste modo, solicito da Sony Pictures um número aproximado de vinte cópias de cada produção, para que possa, ao final dos trabalhos, realizar a distribuição da Tese com estes anexos (filmes e, se possível, o jogo) nas bibliotecas das Universidades e Faculdades que tenho contato.

Acrescento que, se a banca examinadora assim o julgar, este trabalho poderá ser, ao seu término, indicado para publicação, o que implicará numa salutar e agradável parceria entre autor, Editora e a Sony Pictures.

Certo de contar com o apoio a esta atividade acadêmica,

No aguardo de resposta e pronto para qualquer esclarecimento,

Desde já agradeço,

Wilson Santos

Re: Confirmação de Contato - Yahoo! Mail

Página 1 de 1

**Re: Confirmação de Contato**

Segunda-feira, 24 de Novembro de 2008 10:50

De: "Columbia_Brasil@SPE.SONY.COM" <Columbia_Brasil@SPE.SONY.COM>**Para:** wrnsantos@yahoo.com.br

Olá Wilson,

o filme que você solicitou para seu doutorado é um título que já está em DVD. Como este canal é para contato com o depto de cinema, não podemos ajudá-lo. Encaminhamos seu e-mail aos responsáveis pelo título. Aguarde resposta.

Um abraço,

Equipe Sony Pictures

wrnsantos@yahoo.com.br
17/11/2008 00:51

To columbia_brasil@spe.sony.com
cc
Subject Confirmação de Contato

Contato realizado por: Wilson Santos Prezado(a) Senhor(a), Enviei mensagem, em 06/11, solicitando apoio da Sony para atividade acadêmica (Doutorado), todavia, até o presente momento não obtive resposta. Deste modo, desejo nesta mensagem confirmar meu e-mail, ao mesmo tempo que solicito resposta à mensagem anterior. Tentarei também, pensando ser, talvez, alguma dificuldade neste meio de comunicação, contato telefônico com a Sony. Mais uma vez agradeço a atenção, Wilson Santos

**Solicitação de parceria**

Quarta-feira, 17 de Dezembro de 2008 10:55

De: "Wilson Santos" <wrnsantos@yahoo.com.br>**Para:** monica_santos.giusti@spe.sony.com
solicitação sony.doc (28 KB)

Prezada Mônica,

Mantive contato em novembro com a Sony, por e-mail, no sentido de obter parceria para conclusão de tese de doutorado, conforme documento em anexo. Infelizmente, até o presente momento, apenas recebi um e-mail de redirecionamento de minha solicitação.

Deste modo, e considerando que realizarei minha defesa de tese na próxima sexta-feira, 19 de dezembro de 2008, procuro por meio deste contato firmar parceria, para que possa divulgá-la, na data supra referida, para a Banca de Doutores e comunidade acadêmica.

Certo de contar com seu apoio,

Desde já agradeço,

Wilson Santos

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

**DVDs**

Quarta-feira, 28 de Janeiro de 2009 14:56

De: "Wilson Santos" <wrnsantos@yahoo.com.br>**Para:** "Mônica" <monica_santos.giusti@spe.sony.com>

Prezada Mônica,

Tentei contato telefônico para confirmação de parceria, porém não obtive êxito até o presente momento. Deste modo, reforço minha solicitação, continuando no aguardo de resposta.

Obrigado pela atenção,

Um abraço,

Wilson

Obs.: Continuarei a tentar contato telefônico.

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)

RE: Parceria Doutorado - Yahoo! Mail

Página 1 de 1

**RE: Parceria Doutorado**

Segunda-feira, 9 de Fevereiro de 2009 10:49

De: "Santos.Giusti, Monica" <Monica_Santos.Giusti@spe.sony.com>**Para:** "wrnsantos@yahoo.com.br" <wrnsantos@yahoo.com.br>
image001.gif (2 KB)

Olá Wilson, bom dia.

Desculpe toda a demora.

Poderei enviar a você apenas um DVD do filme Reine Sobre Mim.

Infelizmente não podemos enviar o número que vc necessita.

Vc me manda o seu endereço, por favor?

Desculpe qquer transtorno.

Atenciosamente,

Mônica Santos

55 11 3584-9829

monica_santos.giusti@spe.sony.com



From: Wilson Santos [mailto:wrnsantos@yahoo.com.br]**Sent:** Thursday, February 05, 2009 8:35 PM**To:** Santos.Giusti, Monica**Subject:** Parceria Doutorado

Prezada Mônica,

Sei que você é uma pessoa muito ocupada, todavia preciso de retorno frente ao solicitado e já tratado por telefone. Procurei por várias vezes contactá-la via telefone, deixando recados com Fernanda e em sua secretária eletrônica, via celular, com um colega seu, e não obtive êxito.

Por favor preciso de sua resposta sobre a parceria pois ainda não deposei a Tese, e sou cobrado para fazê-lo, por conta disso.

No aguardo e certo de contar com seu apoio,

Desde já agradeço,

Um abraço,

Wilson

Veja quais são os assuntos do momento no Yahoo! + Buscados: [Top 10](#) - [Celebidades](#) - [Música](#) - [Esportes](#)
