



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

**DULCIENE ANJOS DE ANDRADE E SILVA**

**A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL:  
UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Salvador - Bahia

2004

**DULCIENE ANJOS DE ANDRADE E SILVA**

**A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL:  
UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM LETRAS**

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

Orientação: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

Salvador - Bahia

2004

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

S586 Silva, Dulciene Anjos de Andrade e.

A ludicidade no desenvolvimento da expressão oral: uma experiência com estudantes da graduação em Letras / Dulciene Anjos de Andrade e Silva. – 2004.

289 f.

Orientador: Prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

1. Expressão oral. 2. Ludicidade. 3. Educação integral. 4. Reich, Wilhelm. I. Luckesi, Cipriano Carlos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 469 – 22.ed.

---

Silva, Dulciene Anjos de Andrade e

A Ludicidade no Desenvolvimento da Expressão Oral: uma experiência com estudantes da graduação em Letras / Dulciene Anjos de Andrade e Silva. Salvador: [s.n.], 2004.

289 p.

Orientador: Professor Cipriano Carlos Luckesi.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Expressão Oral. 2. Ludicidade. 3. Educação Integral. 4. Wilhelm Reich. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Luckesi, Cipriano Carlos.

CDD: 469

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DULCIENE ANJOS DE ANDRADE E SILVA**

**A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL:  
UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação

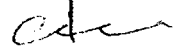
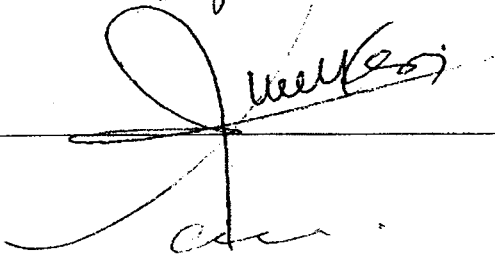
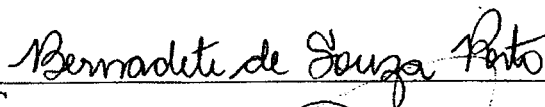
Salvador, 21 de maio de 2004

Banca Examinadora:

Bernadete de Souza Porto  
Doutora em Educação, UFC  
Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi (orientador)  
Doutor em Educação, PUC/SP  
Universidade Federal da Bahia

Ruy Cezar do Espírito Santo  
Doutor em Filosofia da Educação, UNICAMP  
Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP



A meus pais, que me deram o presente da vida.

Àqueles que navegam comigo  
no oceano do pensar, do sentir e do fazer:  
“meus” estudantes.

## AGRADECIMENTOS

Este caminho só foi possível de percorrer com a ajuda de muitos companheiros de viagem. Os meus profundos agradecimentos:

A Cipriano Carlos Luckesi, meu orientador/educador, pela qualidade da sua presença nesta desafiante jornada em direção ao centro do ser. Me acolhendo, sustentando, nutrindo e confrontando, me permitiu manter cada vez mais acesa a chama da vida que pulsa no meu sentir, pensar e fazer em Educação.

A todos os meus companheiros de Laboratório de Expressão Oral do *Campus II* da Universidade do Estado da Bahia, em especial os que estiveram comigo durante o semestre 2003.1, já que pela forma como acolheram o trabalho, confiaram em mim, e aceitaram os desafios da nossa caminhada, me deram força e muito estímulo para seguir adiante.

A Lúcia Helena Pena Pereira e a Telma Nadja Silveira Lélis, amigas-irmãs, pela magnitude do nosso encontro, pela grandeza das nossas trocas, e pela infinita colaboração na construção deste trabalho.

Ao Professor Ruy César do Espírito Santo, pelo grande acolhimento e pela cuidadosa dedicação que sempre me dirigiu nos momentos em que o solicitei, pelos novos horizontes que me trouxe o seu saber, por me ajudar a regar, com sua sabedoria, as sementes da minha busca pela vida vivida e vivente em Educação.

A Paulo Sérgio, Isabela e Rodrigo, pelos anseios e desejos que souberam silenciar na ânsia de meu bem-estar na feitura deste trabalho e pelos momentos de estímulo e carinho que muito me alimentaram ao longo desta caminhada.

À Luz maior que ilumina, direciona e engrandece minha vida.

*Pergunto ao buriti; e o que ele responde é:  
a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e  
não se aparta de sua água – carece de  
espelho. Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem de repente aprende.*

João Guimarães Rosa



## RESUMO

O exercício docente permite constatar que, apesar dos onze anos de convivência com o processo de escolarização formal, os estudantes, ao chegarem à universidade, apresentam uma recorrente dificuldade com relação a sua expressão oral. Ao mesmo tempo em que busca os fundamentos epistemológicos, pedagógicos, lingüísticos e psicológicos das raízes deste problema, esta pesquisa procura compreender as relações entre atividades lúdicas e desenvolvimento da expressão oral. Possui, enquanto objetivo, investigar a relação entre ludicidade e desenvolvimento do potencial expressivo e comunicativo dos estudantes, ou, mais especificamente, compreender como ou de que forma uma prática pedagógica lúdica possibilita o desenvolvimento da expressividade destes indivíduos.

Nas últimas décadas, psicólogos, psicanalistas, sociólogos e pedagogos têm-se debruçado à compreensão da importância da atividade lúdica na dinâmica do desenvolvimento global do indivíduo. Contextualizando algumas destas abordagens, utilizando as contribuições de teorias que inauguraram uma abordagem sistêmica de ser humano e da realidade e, ao mesmo tempo, relacionando os fundamentos psicossomáticos da expressividade pesquisados por Wilhelm Reich com o conceito de ludicidade apresentado por Cipriano Luckesi, esta pesquisa discute os alicerces de uma proposta pedagógica voltada para potencializar a expressão oral dos estudantes. Para o seu desenvolvimento, foi utilizada uma metodologia fundamentada na pesquisa-ação, trabalhando-se empiricamente durante um semestre letivo com estudantes matriculados em Laboratório de Expressão Oral, disciplina até então integrante do currículo mínimo da graduação em Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

O estudo sinaliza que, ao possibilitar a vivência da dimensão totalizante do ser através da experiência integradora do sentir/pensar/fazer, a ludicidade constitui um valioso recurso para recriar nos estudantes a sua espontaneidade, a sua criatividade e autoconfiança e, desta forma, contribuir para que sua expressão oral possa emergir de forma mais inteira e mais significativa.

**Palavras-chave:** Expressão Oral - Ludicidade – Educação Integral - Wilhelm Reich

## ABSTRACT

Teaching experience enables the observation that, despite eleven years of formal schooling, students consistently show, upon entry to university, difficulty in expressing themselves orally. Whilst seeking the epistemological, pedagogic, linguistic and psychological foundations of the roots of this problem, this research attempt to grasp the relationship between ludic activities and development of oral expression. The aim is therefore to investigate the relation between ludicity and development of students' expressive and communicative potential; or, more specifically, to understand how ludic teaching practices enable development of their expressiveness.

In recent decades, psychologists, sociologists and pedagogues have pondered the importance of ludic activities in the dynamics of an individual's all-round development. Contextualizing some of these approaches, using contributions from theories that unveil a systemic approach to human beings and reality whilst, at the same time, linking the psychosomatic foundations of expressiveness researched by Wilhelm Reich with the concept of ludicity presented by Cipriano Luckesi, this study discussed the foundations of a pedagogic proposal geared towards maximizing students' oral expression. During this undertaking, the methodology used was that of Action-Research, working empirically for one academic semester with students enrolled in the Oral Expression Laboratory, one of the modules under the basic curriculum for undergraduates in Modern Languages at Bahia State University.

The research suggests that, upon permitting contact with the whole being through an integrative experience of feeling/thinking/doing, ludicity constitutes a valuable resource for recreating student spontaneity, creativity and self-confidence, thus contributing to the emergence of more complete and meaningful oral expression.

**Keywords:** Oral Expression – Ludicity – Integral Education – Wilhelm Reich

## RESUMEN

El ejercicio de la docencia permite constatar que los estudiantes llegan a la universidad presentando una recurrente dificultad en relación a su expresión oral, no obstante los once años de convivencia en el proceso de escolaridad formal. Esta investigación intenta, al mismo tiempo, buscar los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, lingüísticos y psicológicos de las raíces de este problema y comprender las relaciones entre las actividades lúdicas y el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes. Su objetivo es investigar la relación entre lo lúdico y el desarrollo del potencial de expresión y comunicación de los estudiantes y, más específicamente, comprender de qué manera una práctica pedagógica lúdica permite el desarrollo de la expresividad de los estudiantes.

En las últimas décadas psicólogos, psicoanalistas, sociólogos y pedagogos se han puesto envueltos en la búsqueda de comprender la importancia de la actividad lúdica en la dinámica del desarrollo global del individuo. Enfocando algunos de estas abordajes, utilizando las contribuciones de teorías que inauguraron un abordaje sistémico del ser humano y de la realidad y, al mismo tiempo, relacionando los fundamentos psicosomáticos de la expresividad presentado por Cipriano Luckesi, este trabajo de investigación discute las bases de una propuesta pedagógica que se dirige hacia la potenciación de la expresión oral de los estudiantes.

Basándose en una metodología de investigación-acción, el trabajo empírico fue desarrollado durante un semestre lectivo actuando junto a los estudiantes del Laboratorio de Expresión Oral, asignatura integrante del currículo básico de la formación del Curso de Letras Vernáculas de la Universidad del Estado de Bahía.

El estudio señala que, al posibilitar la experiencia de la dimensión total del ser a través de un vivencia integradora del pensar, sentir y hacer, lo lúdico constituye un valioso recurso para hacer brotar del interior de los estudiantes su espontaneidad, su creatividad y auto confianza y, de esa forma, poder contribuir para que su expresión oral pueda emerger de una forma más amplia y significativa.

**Palavras-llave:** Expresión Oral – Ludicidad – Educación Integral – Wilhelm Reich

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 1  |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |    |
| <b>VISLUMBRANDO UM PROBLEMA, CONSTRUINDO UM CAMINHO</b>   | 6  |
| 1. O problema: sua emergência a partir da experiência pessoal e docente .....   | 6  |
| 2. Laboratório de Expressão Oral: o percurso desenvolvido na construção de uma metodologia voltada para o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes ..... | 8  |
| 3. A natureza da pesquisa: delineando os objetivos e os procedimentos metodológicos .....   | 12 |
| <b>CAPÍTULO II</b>  |    |
| <b>AS RAÍZES DO PROBLEMA: CONFIGURANDO A TEIA DAS RELAÇÕES</b>  | 15 |
| 1. As limitações na expressão oral: um fenômeno, várias faces, múltiplos olhares .....  | 16 |
| 2. As raízes epistemológicas: a origem da fragmentação .....  | 17 |
| 3. As raízes pedagógicas: as implicações do cientificismo e do racionalismo estrito no modelo de educação em vigor... (ou a crise do ensino) .....                                    | 26 |
| 4. As raízes lingüísticas: o ensino de Língua Portuguesa – um entrave ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes ....                                   | 36 |
| 5. As raízes psicológicas: os recalques enquanto limitações ao desenvolvimento da expressividade dos indivíduos .....   | 53 |
| 5.1. A noção de recalque em Freud e suas derivações tendo em vista as limitações no desenvolvimento da expressividade dos indivíduos  | 54 |
| 5.2. Reich, a teoria psicossomática e os fundamentos da expressividade  | 61 |
| 5.3. Boadella e as contribuições da Biossíntese para a compreensão da expressividade dos indivíduos .....   | 72 |
| 6. “Amarrando” a teia das relações .....  | 76 |

### **CAPÍTULO III**

#### **OLHANDO O ENTORNO: O PENSAMENTO CIENTÍFICO EMERGENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS INDIVÍDUOS. UM PRENÚNCIO AO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE DOS EDUCANDOS?**

78

1. A ciência emergente: uma nova compreensão de mundo e de ser humano .... 78
2. As implicações da nova ciência no pensamento pedagógico: por uma educação que considere o educando em sua totalidade ..... 83
3. A educação que se pensa X a educação que se faz ..... 94

### **CAPÍTULO IV:**

#### **O BRINCAR, A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL: TECENDO OS FIOS**

104

1. O brincar e suas teorias ..... 104
2. A psicanálise e a expressão emocional dos jogos e das brincadeiras ..... 105
3. O brincar como expressão do desenvolvimento das habilidades cognitivas ... 109
4. O brincar e a educação ..... 114
  - 4.1. Jogo: recreação ou normatização a serviço da ação pedagógica docente ..... 117
  - 4.2. O jogo como ação livre e espontânea da criança ..... 119
  - 4.3. Jogo educativo X jogo livre ..... 122
5. Ludicidade: o que é mesmo isto? Uma abordagem a partir da experiência interna ..... 125
6. Por uma educação integral: o lúdico no desenvolvimento da expressão oral 129

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPÍTULO V:</b>   |     |
| <b>DIALOGANDO COM UMA EXPERIÊNCIA</b>  | 134 |
| 1. A caracterização dos sujeitos da pesquisa: quem são estes estudantes? .....   | 134 |
| 2. A coleta de dados .....   | 136 |
| 2.1. As técnicas de coleta de dados utilizadas no início da pesquisa ...   | 136 |
| 2.2. As técnicas de coleta utilizadas ao longo da pesquisa .....   | 140 |
| 2.2.1. As fases do processo de desenvolvimento da expressão oral .....   | 141 |
| 2.2.2. As técnicas de coleta utilizadas durante as fases do processo de desenvolvimento da expressão oral das estudantes ..... | 151 |
| 2.3. As técnicas de coletas utilizadas no final da pesquisa .....  | 153 |
| 3. A análise dos dados .....   | 155 |
| 3.1. O diagnóstico inicial da expressão oral das estudantes .....  | 155 |
| 3.2. O processo de desenvolvimento da expressão oral das estudantes .....  | 182 |
| 3.3. O diagnóstico final da expressão oral das estudantes .....  | 223 |
| <br>   |     |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 248 |
| <br>   |     |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 254 |
| <br>   |     |
| <b>APÊNDICE Nº1:</b> Os anéis musculares e suas expressões psíquicas e emocionais .....  | 262 |
| <br>   |     |
| <b>APÊNDICE Nº 2:</b> A avaliação da disciplina e a auto-avaliação das estudantes ..   | 266 |
| <br>   |     |
| <b>ANEXO Nº1:</b> A estrutura segmentar da couraça .....   | 270 |
| <br>   |     |
| <b>ANEXO Nº2:</b> Textos utilizados na leitura dramática .....   | 272 |

## INTRODUÇÃO

A cosmovisão moderna e positivista, com seus ideais racionalistas e mecanicistas, instituiu na civilização ocidental o fenômeno do reducionismo na ciência, ou melhor, a crença de que todos os fenômenos complexos poderiam ser compreendidos a partir da redução de seus constituintes aos aspectos objetivos e empíricos, nivelando-os a seus correlatos exteriores. Desse modo, toda e qualquer experiência interior e subjetiva foi sendo cada vez mais afastada do território da ciência: os sentimentos, as emoções, a intencionalidade, os afetos, a espiritualidade, tudo que extrapola a percepção objetiva, tudo que se localiza à margem do “estado positivo”, foi banido dos seus domínios, já que não é susceptível de ser registrado através dos nossos órgãos do sentido e/ou suas extensões.

Evidentemente, essa tendência passou não apenas a influenciar os valores e as atitudes de cada cidadão moderno, como também a orientar o próprio conceito de mundo, de realidade e de ser humano, afetando consideravelmente o modelo educacional ocidental e, por conseguinte, o ensino de Língua Portuguesa. Ao destacar a racionalidade e o saber objetivo com os seus expoentes máximos, privilegiando o conhecimento conceitual em detrimento do vivencial e, por conseguinte, desenvolvendo uma metodologia pouco participativa que valoriza a transmissão de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento das habilidades dos indivíduos (principalmente aquelas relacionadas à modalidade oral da língua), esse modelo de educação acabou por gerar uma série de entraves nos estudantes – entraves esses que, certamente, passaram a interferir negativamente no seu potencial comunicativo e expressivo.

O exercício docente tem-me permitido observar que, apesar dos onze anos de convivência com o processo de escolarização formal, os estudantes, ao chegarem à universidade, apresentam uma série de dificuldades com relação à sua capacidade de expressão oral. Após constatar que esse problema atinge até mesmo aqueles que se propõem a ser futuros professores de Língua Portuguesa e/ou Língua(s) Estrangeira(s), no primeiro capítulo deste estudo busco apresentar o percurso que tenho empreendido enquanto professora de Laboratório de Expressão Oral, disciplina que é oferecida aos estudantes do curso de Letras do *Campus II* da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, na tentativa de construir uma metodologia de trabalho que busque alternativas para assegurar o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos.

A partir da concepção de que o ser humano é uma totalidade indivisa, e que, portanto, são muitos os aspectos relacionados aos seus comportamentos, às suas atitudes e aos fenômenos a ele relacionados, busco, no segundo capítulo, observar a conjunção de algumas variáveis que se apresentam relacionadas à origem da questão mencionada. Assim, com o objetivo de melhor esclarecer as raízes do problema, procuro identificar os fundamentos epistemológicos, pedagógicos, lingüísticos e psicológicos relacionados à dificuldade de expressão oral que acomete uma grande parte dos estudantes que chegam à universidade.

Ao buscar, no terceiro capítulo, o suporte de contribuições teóricas que apresentem uma visão menos atomística e racionalista para embasar os pressupostos de uma educação voltada para o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos indivíduos, deparei-me com um movimento científico emergente que, inaugurando uma abordagem sistêmica dos organismos e da realidade, tem apontado para a superação do reducionismo e da neutralidade amplamente disseminados pela ciência moderna.

Longe de significar uma atitude isolada e restrita a um círculo específico da investigação científica, esta tendência que marcou o alvorecer do século XX passou a fazer parte de uma série de iniciativas que se propuseram a compreender de forma mais integrada os pares dissociados pelo pensamento cartesiano e positivista, como corpo e mente, espírito e matéria, inteligência e afetividade... No âmago desses novos olhares, destaca-se a compreensão de que os fenômenos podem e devem ser compreendidos a partir de suas totalidades integradas, cujas propriedades não devem ser reduzidas a unidades menores.

Evidentemente, essa nova abordagem científica também aparece refletida no pensamento educacional e nas propostas pedagógicas que começaram progressivamente a se desenvolver, cuja tendência maior passou a ser a tentativa de libertar a educação da experiência do racionalismo estrito. A educação, então, passa a ser concebida enquanto um instrumento através do qual se pode favorecer o encontro entre os pólos anteriormente dissociados, como o pensar, o sentir e o agir. Entretanto, ainda neste terceiro capítulo, observo que, também na educação, nem sempre a teoria anda em comunhão com a prática, ou seja, nem sempre podemos identificar os pressupostos do novo pensamento educacional na práxis pedagógica que ainda vigora em nossas escolas. Assim, o que poderia ser um prenúncio do desenvolvimento da expressão oral dos educandos fica apenas reduzido a uma dimensão eminentemente teórica e conceitual...



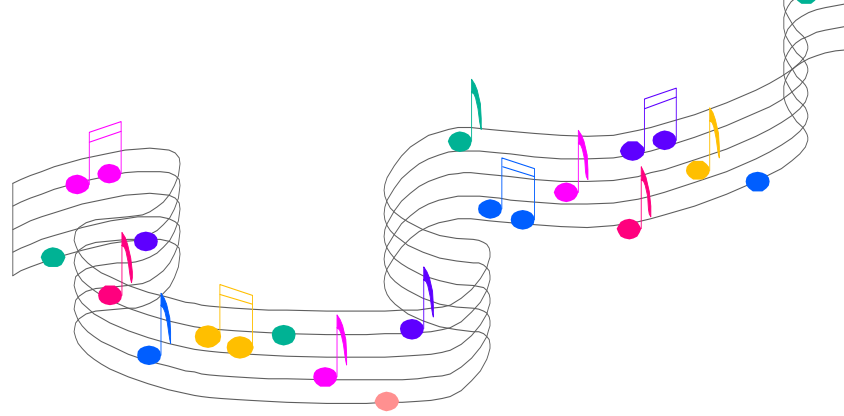
Neste ínterim, entretanto, à esteira do movimento científico emergente, em cujo espectro se inserem as novas formulações da ciência da educação, surgem uma multiplicidade de formulações e publicações que têm buscado compreender a importância do brincar não apenas no processo de desenvolvimento global do ser humano, como também no processo de ensino-aprendizagem. Perseguindo os pressupostos para uma prática educativa que efetivamente busque promover o desenvolvimento integral dos educandos e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos indivíduos, desenvolvo, no quarto capítulo deste estudo, uma breve revisão sobre o brincar na ótica das teorias psicanalítica, cognitivista e educacional.

Ao relacionar os fundamentos psicossomáticos da expressividade discutidos por Wilhelm Reich e seus continuadores com o conceito de ludicidade desenvolvido por Cipriano Luckesi e defendido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (GEPEL) - abordagem que pressupõe a experiência interna do sujeito - apresento, finalmente, os alicerces de uma proposta pedagógica voltada efetivamente para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes.

Visando ratificar, retificar ou complementar essas formulações, desenvolvi, com uma turma de estudantes do Curso de Letras da UNEB, a pesquisa empírica apresentada no quinto capítulo. Destaco que, uma vez que a ludicidade conduz os estudantes a um estado de plenitude da sua experiência (plenitude aqui considerada *como a máxima expressão possível da não divisão entre pensamento, sentimento e ação*<sup>1</sup>), uma metodologia que parte de seus pressupostos, e que, portanto, valoriza e cultiva não apenas o intelecto, o pensar dos estudantes, mas também a sua sensibilidade, a sua afetividade e a sua expressividade, contribui efetivamente para o desenvolvimento de sua auto-expressão, assegurando-lhes uma expressão oral mais inteira e significativa.

---

<sup>1</sup> Cf: OLIVEIRA, Washington Carlos. Percebendo a ludicidade na educação. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isto?* Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, pp. 61-91.



*Era uma vez...*

*... uma menina que tinha mania de ser professora.*

*O cheiro de verão mal anunciava a chegada das férias e ela logo tratava de catar pela vizinhança todos os livros usados durante o ano para preparar “as lições” das suas alunas.*

*Largado num canto escuro da velha garagem - o paraíso secreto da brincadeira dos “quatro cantinhos” -, ele usava seus poderes para lhe chamar a atenção. E fez questão de logo exibir suas páginas coloridas no momento mágico em que caiu nas mãos de sua outra metade.*

*Logo, logo, ela deixou de lado todos os livros que havia reunido e começou, com suas*

*“discípulas”, a mergulhar nas palavras quentes, a  
buscar o cheiro das palavras perfumadas, a sentir  
bem o gosto das palavras azedas.*

*(Ah! Um segredo!!! As palavras pesadas e as palavras feias  
eram ditas bem baixinho, para ninguém ouvir...)*

*Cresceram tanto nesta brincadeira que  
de pés no chão tocavam as nuvens lá no céu...*

*Ela, tão una estava, que nem sentiu o tempo passar...*

*(o que era mesmo tempo?)*

*hora de escola outra vez!*

*abrir os ouvidos, acender as luzes para escutar*

*de longe os ruídos da vastidão do mundo ...*

*Mas aquele livro*

*– o nome **c r i a t i v i d a d e** girava*

*da frente para a capa do fundo... –*

*aquelas cores, aquele cheiro, aquela emoção...*

*marcariam para sempre de desejo o gosto de suas aulas...*

## CAPÍTULO I

### VISLUMBRANDO UM PROBLEMA, CONSTRUINDO UM CAMINHO

*Tudo é um entre um milhão de caminhos.. Portanto, você deve sempre manter em mente que um caminho não é mais que um caminho; se achar que não deve segui-lo, não deve permanecer nele, sob nenhuma circunstância. (...) Olhe bem para cada caminho, e com propósito. Experimente-o tantas vezes quanto achar necessário. Depois, pergunte-se, e só a si, uma coisa. (...) Esse caminho tem coração? (...) Se tiver, o caminho é bom; se não tiver, não presta. Ambos os caminhos não conduzem a parte alguma; mas um tem coração e o outro não. Um torna a viagem alegre; enquanto você o seguir, será um com ele. O outro o fará maldizer sua vida. Um o torna forte; o outro o enfraquece.*

Fala de Dom Juan em *A Erva do Diabo*, de Carlos Castañeda.

#### **1. O problema: sua emergência a partir da experiência pessoal e docente**

Os estudantes, quando chegam à universidade, geralmente apresentam bloqueios com relação à sua capacidade de expressão oral. Essa, aliás, foi a minha própria realidade em um período da minha vivência enquanto estudante do curso de Letras da UFBA e do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador. Em várias passagens dessa iniciação acadêmica, uma simples intenção de partilhar alguma reflexão me deixava “com o coração a saltar pela boca”, com a respiração bastante ofegante, com um grande

incômodo na região do estômago. Em outras ocasiões, o fato de estar falando para um grupo que centrava a atenção em mim e em minha fala era o suficiente para provocar “um branco na cabeça”, fazer com que, por mais que eu tivesse o domínio teórico do tema que expunha, o fio condutor do meu raciocínio se perdesse - o que inevitavelmente tornava a minha fala confusa e/ou incompreensível.

Ao longo dos semestres que foram se seguindo, necessariamente tive que desenvolver, por iniciativa própria, algumas estratégias que minimizassem esse impacto e pudessem assegurar a comunicabilidade em meus discursos. Percebi, então, que, quanto mais buscava elementos que instaurassem uma atmosfera mais acolhedora, mais espontânea eu ficava, e com mais segurança e eficácia eu me expressava. Desde então, tornou-se uma referência em minha vivência pedagógica - inicialmente ainda como estudante e, posteriormente, como educadora - a dimensão afetiva e subjetiva no processo de construção do conhecimento.

Quando iniciei minha carreira docente, inicialmente como professora substituta do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 1995, e, a partir de 1996, como professora auxiliar do Departamento de Educação do *Campus* II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pude constatar que a dificuldade que eu vivenciei com relação à minha expressividade, enquanto estudante, não foi uma ocorrência isolada ou restrita a minha pessoa; na realidade, também faz parte da experiência acadêmica de centenas de estudantes com os quais tenho me deparado.

O meu interesse pela modalidade oral da língua portuguesa já havia se manifestado na estudante do curso de Letras, especificamente na ocasião em que participei, durante os anos de 1989 e 1990, como bolsista do Programa de Iniciação Científica do CNPQ, do Projeto da Norma Lingüística Oral Culta de Salvador (Projeto NURC/SSA<sup>2</sup>), desenvolvido por um grupo de professores do Instituto de Letras da UFBA. Mas o tema da expressividade verbal passou a fazer parte mais sistematicamente das minhas reflexões, dos meus questionamentos e das minhas “experiências” quando me deparei com a disciplina Laboratório de Expressão Oral, integrante do currículo mínimo do curso de Letras da UNEB.

---

<sup>2</sup> Mais adiante, no próximo capítulo, prestarei maiores esclarecimentos sobre este projeto, seus objetivos e sua metodologia.

## **2. Laboratório de Expressão Oral: o percurso desenvolvido na construção de uma metodologia voltada para o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes**

Oferecida aos estudantes do primeiro semestre do curso de Letras Vernáculas, a disciplina Laboratório de Expressão Oral, uma iniciativa pioneira da UNEB, representa um diferencial dessa instituição no que diz respeito não apenas à percepção da problemática vivenciada pelos estudantes, como também à proposição de uma estratégia formal no sentido de buscar minimizar os impactos negativos que tais dificuldades exercem e/ou por ventura venham exercer sobre os educandos - futuros professores de Português e/ou Línguas Estrangeiras. Ao saber da existência de um concurso público para docente nessa área, logo me entusiasmei e, a despeito do pouco tempo que dispunha (faltavam apenas quinze dias para o concurso!), decidi empreender tal tarefa.

Entretanto, a começar pela dificuldade de encontrar autores que tivessem escrito sobre o tema e que pudessem me orientar na preparação dos pontos para o concurso dessa disciplina, desde que essa escolha se fez decisão, minhas ações têm-se configurado como sucessivos desafios. Nomeada oficialmente professora auxiliar, elaborar o planejamento de Laboratório de Expressão Oral não significou um menor desafio, já que a minha formação em Letras não me forneceu subsídios para trabalhar com os propósitos dessa disciplina – o que está longe de ser uma característica ou ocorrência exclusiva do currículo de Letras na instituição na qual me graduei. Como é recente a preocupação da lingüística com a modalidade oral da língua, esse interesse tem-se apresentado, em grande parte, restrito à abordagem fonético/fonológica e/ou ao campo da sociolingüística, como atestam os estudos que, a partir da década de 60, graças ao pioneirismo do prof. Nelson Rossi, têm-se debruçado à descrição da gramática do português falado e, mais recentemente, nas últimas duas décadas, têm-se voltado para a recém inaugurada análise da conversação.

Ao buscar referências com professores que, naquele ou em outros *Campi* da UNEB, também trabalhassem com Laboratório de Expressão Oral, também não obtive nenhuma orientação que me pudesse ajudar na construção de um plano de ensino efetivamente voltado para os objetivos dessa disciplina. Pela própria lacuna também existente em sua formação acadêmica no que diz respeito aos aspectos educacionais e pedagógicos relacionados à linguagem oral, esses profissionais muitas vezes realizavam um trabalho pouco vivencial e predominantemente teórico para uma ementa que propõe *atividades*

*práticas de expressão oral, corporal, dicção, respiração, impostação de voz, postura e desinibição para lidar com o público.*

Ao mesmo tempo em que eu parecia começar da “estaca zero” e me sentia insegura por não dispor de um acervo bibliográfico que orientasse o meu exercício, ou do exemplo de uma iniciativa bem sucedida que apontasse para algumas direções como ponto de partida para o meu trabalho, eu estava convencida da necessidade de desenvolver uma prática na qual os conteúdos a serem trabalhados estivessem vinculados às experiências concretas dos estudantes, de modo a promover uma reflexão constante acerca das relações entre o programa da referida disciplina e as vivências e necessidades individuais desses educandos. O objetivo maior era que esses estudantes pudessem atribuir sentido às suas experiências e, assim, produzir uma aprendizagem que lhes fosse verdadeiramente significativa.

Comecei, então, no primeiro semestre de 1997, propondo uma série de atividades, como dinâmicas e jogos tradicionais comumente presentes no universo infantil que, após serem vivenciados pelos estudantes, proporcionassem uma reflexão sobre a qualidade da experiência individual, sobre os sentimentos que foram vivenciados, sobre as dificuldades enfrentadas e sobre o modo de cada um se expressar nessas e em outras situações do seu cotidiano. “Quem sou eu?” “Como foi para mim o participar desta atividade?” “Como me senti?” “Como reagi às dificuldades?” “Que estratégias busquei para solucionar os problemas?” “Há alguma semelhança entre o meu modo de agir/reagir na atividade e nas situações de interação verbal que fazem parte do meu cotidiano?” “Como costumo expor, no meu dia-a-dia, minhas opiniões, meus anseios, meus sentimentos, minhas reivindicações...?” “Quais são minhas estratégias/reações mais freqüentes nas situações de comunicação oral?” “Como meu corpo reage nessas situações?” “E como me sinto?”

A primeira reação dos estudantes era sempre um grande susto por estarem sendo convidados a refletirem sobre si e a incluírem o seu corpo e os seus sentimentos num espaço onde, tradicionalmente, essas questões costumam ficar “do lado de fora”. Porém, passado o susto inicial, eram notórias a “presença” dos estudantes nas atividades e a seriedade com que partilhavam as múltiplas dificuldades enfrentadas com relação à sua expressividade.

Como a própria ementa da disciplina já sugeria a sua afinidade com conteúdos e objetivos que são trabalhados no curso de artes cênicas, comecei a freqüentar as aulas de algumas disciplinas da Escola de Teatro da UFBA, graças à escuta sensível e receptiva da então coordenadora do curso, prof<sup>a</sup> Hebe Alves. Essa experiência me abriu um grande campo para experimentação com os meus educandos, pois, pouco a pouco, ia adaptando e desenvolvendo algumas técnicas de expressão corporal e vocal que, por sua vez, exigiam um

grande treinamento em relaxamento e respiração, proporcionando aos estudantes, de forma mais sistemática e freqüente, o olhar para si, para o seu corpo, para o seu sentir.<sup>3</sup>

O trabalho com dramatização foi especialmente valioso. Além de ter oferecido aos estudantes a possibilidade de compreender como agem e como se sentem em determinadas situações e/ou na interação com determinadas pessoas ou objetos, permitiu que eles entrassem em contato com esses padrões individuais, inclusive possibilitando a experimentação de novas formas de comportamento de modo mais livre e desprovido da censura, proporcionada pelo julgamento e/ou autocrítica, que usualmente acompanham as “novas condutas”.

Uma das dramatizações mais significativas, dentre as que foram realizadas com esses estudantes, tinha por objetivo retratar sua experiência escolar individual no que tange ao desenvolvimento de sua capacidade de expressão oral. As cenas foram surpreendentes, pois apontavam, com certa unanimidade, para uma vivência escolar na qual esses estudantes se limitavam a ouvir o professor e a realizar atividades que lhes exigiam um longo período de silêncio, como copiar exercício do quadro, respondê-los individualmente, fazer ditados, etc. Segundo eles, na maioria das vezes em que lhes era cedida a palavra, predominava uma atmosfera tensa, pois geralmente essas experiências estavam relacionadas às “verificações de aprendizagem” ou às famosas leituras em voz alta. Nessas últimas, eram motivo de risos e/ou represálias aqueles que não conseguissem uma boa fluência e uma pontuação adequada. Aliás, o professor era sempre caracterizado como alguém inacessível, rígido e, em alguns casos, severo no uso das palavras e em seus movimentos corporais. Era também portador de um olhar tão poderoso que, por si só, já impunha o silêncio.

No universo desses estudantes, porém, um número reduzido reproduziu com grande entusiasmo algumas atividades de expressão oral das quais participaram e que, mesmo tendo sido únicas ou esporádicas, ficaram em suas memórias como agradáveis recordações. Relevante é observar que geralmente essas atividades foram realizadas de forma lúdica, algumas inclusive através de alguma modalidade de expressão artística, como coral, dramatizações, “telefone sem fio”, contar/recontar histórias etc.

---

<sup>3</sup> Além da experiência teórico-prática vivenciada por mim nas disciplinas *Fundamentos do Processo de Criação Cênica* e *Fundamentos de Dicção I e II*, integrantes do currículo mínimo de Artes Cênicas (e ministradas, respectivamente, pelas prof<sup>as</sup> Maria Eugênia Milet e Iami Rebouças Freire), três publicações contribuíram em especial para fundamentar este módulo de atividades desenvolvidas na disciplina Laboratório de Expressão Oral. São elas: *Expressão Vocal e Expressão Corporal*, de Maria da Glória Beuttenmüller e Nelly Laport (Rio de Janeiro: Enelivros, 1992); *200 Exercícios e Jogos para o Ator e Não-ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*, de Augusto Boal (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977), e *O Teatro na Educação*, de Paulo Coelho (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978).



Qual seria a razão pela qual os estudantes se recordavam com relativa facilidade dessas atividades? E qual seria a razão pela qual elas ficavam retidas em sua memória como experiências significativas?

Movida pela inquietação que essas experiências despertavam em mim, continuei a desenvolver, ainda nos encontros com esses estudantes (e de forma mais sistemática com os estudantes dos próximos semestres), uma metodologia fundamentada em atividades lúdicas diversificadas para o trabalho com a modalidade oral da língua. A partir de uma variedade de atividades que se alternavam entre si, desde exercícios individuais de relaxamento e respiração até realizações coletivas que proporcionavam o prazer e o envolvimento intenso dos estudantes, fui buscando favorecer a exploração e a utilização de diversos tipos de linguagem para possibilitar o desenvolvimento da auto-expressão desses estudantes.

À medida que as aulas avançavam nos respectivos semestres, chamavam a minha atenção a mobilização dos estudantes e o grau de comprometimento que eles demonstravam no desenvolvimento das atividades, além das crescentes iniciativas de exposição frente ao grupo, socializando sentimentos e pensamentos próprios – o que se traduzia em uma conquista de maior autonomia. Ao longo das atividades que tinham por objetivo avaliar o processo vivenciado na disciplina, deparava-me, com freqüência, com depoimentos que apontavam para uma tomada de consciência dos estudantes a respeito do seu próprio padrão de ser e de se expressar. Vejamos o depoimento de alguns destes educandos:

*O Laboratório de Expressão Oral [LEO] conseguiu (ainda não identifiquei de que forma) me integrar mais socialmente, uma vez que integração social me parece algo difícil para uma pessoa naturalmente introvertida (...). LEO me ajudou a romper com esse monstro chamado timidez; me sinto mais espontâneo com meus colegas e pessoas em geral. (...) Outra satisfação pessoal foi poder ter tido a chance de ajudar outras pessoas a se soltarem, a serem mais espontâneas... isso me ajudou a recuperar minha auto-estima que estava meio fragmentada. (S.S.P/1998)<sup>4</sup>.*

*Quando me matriculei e vi essa disciplina, pensei que seria chata, uma aula de leitura e eu ia me sentir muito inferior não só por não saber ler com uma boa entonação e com uma dicção adequada, mas por gaguejar. No decorrer das aulas, perdi o medo, ou melhor, a vergonha de falar para alguém me ouvir. (B.E/1998).*

*Ontem eu me surpreendi comigo mesma na reunião de colegiado da escola onde eu trabalho: consegui expor o meu pensamento para um grupo de pessoas que nem (sic) convivo todo dia (...), tive a coragem de me posicionar, de dizer o que eu*

---

<sup>4</sup> Uma vez que os relatos muitas vezes apontam questões particulares nem sempre partilhadas publicamente, optei por substituir os nomes dos estudantes cujos depoimentos foram destacados.

*acho sem me deixar abalar por aquele friozinho na barriga que dá quando a gente fala... ou pelo medo do que essas pessoas possam falar sobre mim. (V.E./1999).*

*Entre poemas, papéis e pincéis, fomos gradualmente levados a co-produzir, como resposta aos impulsos metodológicos, aulas cada vez mais engajadas, nas quais o (...) desamoraçar da expressão interior aconteceu naturalmente. Crescemos muito no modo de nos expressar (...) Vejo que as práticas de sala de aula foram, em boa parte do curso, vividas com intensidade e essa intensidade apressou o deixar-fluir que resultou num avanço com relação à libertação da expressão (...) à proporção que descobríamos a importância e a necessidade do uso mais adequado da linguagem... (D.M./2000)*

Tornou-se imperativo para mim formular as seguintes questões, que servem de foco para o presente estudo: qual a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes? E de que forma uma prática pedagógica lúdica possibilita o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e da expressividade dos estudantes?

### **3. A natureza da pesquisa: delineando os objetivos e os procedimentos metodológicos**

Conforme anunciado, as atividades lúdicas realizadas ao longo dos semestres com os estudantes da disciplina Laboratório de Expressão Oral extrapolaram a dimensão disciplinar e, como atestam os depoimentos destacados, atuaram não apenas no desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo desses indivíduos como também em várias instâncias constitutivas de suas individualidades.

O presente estudo, pois, busca compreender teoricamente as relações entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da espontaneidade e da expressividade dos estudantes. Possui, enquanto objetivo, investigar como ou de que forma as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos. Para tanto, propõe-se a:

- Configurar o referencial teórico que alicerça as relações entre ludicidade, educação e expressividade;
- Coletar e interpretar dados e informações que permitam compreender a relação existente entre o exercício de atividades lúdicas e a expressividade oral.

Segundo Sílvio Oliveira, em seu *Tratado de Metodologia Científica*,

as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos<sup>5</sup>.

Identificada com esses propósitos, e concordando também com Menga Lüdke e Marli André<sup>6</sup> quando esclarecem que, nesse tipo de orientação, embora o resultado seja um dado importante, a prioridade recai sobre o processo da pesquisa, sobre os fatos que surgem no seu desenvolver, delimito para este estudo uma abordagem qualitativa.

Para o seu desenvolvimento, elegi uma metodologia fundamentada na pesquisa-ação. Na acepção clássica do termo, a pesquisa-ação caracteriza-se por uma ação transformadora na qual o especialista, distanciado de uma dada situação, propõe modificá-la com uma intervenção que se realiza a partir de um quadro diagnóstico inicial dessa determinada situação. Muito embora também presente como ponto de partida um diagnóstico de uma determinada realidade e a intenção de intervir nessa realidade, a possibilidade de refletir sobre a minha prática e nela promover alterações em função do estudo que vem se desenvolvendo faz com que esta pesquisa incorpore os novos significados atribuídos à pesquisa-ação educacional nas últimas duas décadas, significados esses que se apresentam alicerçados na necessidade de uma “análise interna” da prática

---

<sup>5</sup> OLIVEIRA, Sílvio L. *Tratado de Metodologia Científica*. Projetos de Pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997, p.117.

(Apesar de conhecer as atuais normas da ABNT, que orientam que não mais sejam anunciadas as referências completas do autor e obra em nota de rodapé, e que igualmente indicam que as notas sejam elencadas ao final do texto, opto por padronizar aqui nesta dissertação esta formatação peculiar, que contraria àquela orientação. Considero essa alternativa que ora adoto bastante oportuna, uma vez que contribui para uma leitura mais fluente do texto, evitando a “quebra” do ritmo da leitura e minimizando consideravelmente o potencial dispersivo do leitor. Neste modelo, o leitor não mais necessita deslocar a sua atenção para as páginas finais do volume para recorrer às informações suplementares ao texto principal, nem para obter as informações que identificam autor e obra).

<sup>6</sup> LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1996.

docente e que instituem a noção de professor-pesquisador, reclamando a implicação e a intervenção do docente enquanto elemento co-partícipe no processo de pesquisa<sup>7</sup>.

Desse modo, em consonância com as fases que compõem a pesquisa ação<sup>8</sup>, proponho trabalhar, durante um semestre letivo, com 13 alunos matriculados no curso de Letras Vernáculas da UNEB. A expectativa final é mostrar como uma disciplina, a exemplo de Laboratório de Expressão Oral, pode se beneficiar de atividades lúdicas como um recurso básico para interceder face às dificuldades de expressão oral dos educandos, propiciando meios para que esses sujeitos possam criar e recriar sua expressividade oral.

---

<sup>7</sup> Cf. MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000, pp.:251-275.

<sup>8</sup> De acordo com Kurt Lewin, o precursor do conceito de pesquisa-ação, as fases de uma pesquisa dessa natureza são, nos dizeres de Macedo, “a planificação, a aplicação de uma primeira etapa do plano de intervenção, com a observação dos efeitos e, a posteriori, a planificação de uma nova etapa de ação, a partir dos resultados obtidos na fase precedente. A partir desse movimento cumulativo, uma espiral é formada entre prática, observação e teorização” (MACEDO, Roberto Sidnei, op.cit, p.263).

## CAPÍTULO II

### AS RAÍZES DO PROBLEMA: CONFIGURANDO A TEIA DAS RELAÇÕES

*Para viver o mundo é preciso fundá-lo.  
Mas para fundá-lo é necessário, primeiro,  
Estabelecer o seu centro.*

Mircea Eliade

Antes de abordar as relações entre o lúdico e o desenvolvimento da expressão oral, é imprescindível buscar uma melhor compreensão dos fatores que, direta ou indiretamente, atuam no sentido de facilitar ou dificultar a expressividade dos indivíduos.

Para compreender o que contribui para que os estudantes, ao concluírem seus estudos regulares, não apresentem um desempenho comunicativo eficiente, não é suficiente focar um ou outro fator como o único responsável pela origem do problema. Longe de estarem exclusivamente relacionados a experiências traumáticas vividas na família, na comunidade ou em diversos outros segmentos da vida social do indivíduo, esses fatores apresentam-se interdependentes e multifacetados revelando-se, também, enquanto herança de uma práxis pedagógica pouco participativa e de uma orientação metodológica do ensino de língua portuguesa que, pautada num sistema de valores e crenças profundamente arraigado numa racionalidade objetiva e impessoal, privilegia a transmissão de informações em detrimento do desenvolvimento das habilidades do indivíduo.

Na discussão acerca dos aspectos educacionais que dificultam o desenvolvimento da expressão oral dos indivíduos, pois, há que se considerar as inter-relações entre um conjunto de variáveis intervenientes para a constituição desse fenômeno, que se configura no âmbito de diversos campos do conhecimento: Filosofia, Ciência, Educação, Ensino de Língua Portuguesa e Psicologia.

## **1. As limitações na expressão oral: um fenômeno, várias faces, múltiplos olhares...**

O universo físico, muito embora exista há bilhões de anos e, portanto, apresente-se relativamente organizado, é um sistema em constante expansão e evolução. Também o ser humano, apesar de apresentar-se enquanto um “produto final” em termos de evolução biológica, continua a desenvolver-se sócio-culturalmente, buscando na educação uma forma não apenas de preparar as novas gerações para a vida no mundo adulto, como também de transmitir conhecimentos e aptidões, valores e modos de comportamento, refletindo “as verdades” e legitimando as “certezas” do conjunto de crenças em vigor no momento histórico no qual se encontra.

Podemos dizer que, dos quatro campos da experiência humana – corpo, mente, emoção e espiritualidade<sup>9</sup>, o campo biológico é o mais organizado. Conforme anuncia Fritjof Capra<sup>10</sup>, de acordo com dados antropológicos, a evolução anatômica e biológica da espécie humana tem-se mantido estabilizada há aproximadamente cinquenta mil anos e, desde então, o corpo e o cérebro humanos permanecem essencialmente os mesmos, tanto em estrutura quanto em dimensão. A evolução, assim, vem se processando não mais do ponto de vista genético, mas, sobretudo, social e culturalmente.

A passagem do pensamento mítico, acentuadamente marcado pela unidade e pelo não questionamento, para o pensamento racional e filosófico, no qual se dá a problematização e a pluralidade de explicações a respeito de todas as coisas e, em seguida, o advento da ciência moderna, com seus inventos, suas descobertas e o grande desenvolvimento tecnológico que dela adveio, também permite observar que o nosso campo mental, embora ainda seja carente de mais conhecimentos significativos, encontra-se razoavelmente organizado.

Entretanto, no que se refere aos campos emocional e espiritual, encontramos-nos, ainda, nos primórdios de uma organização. O processo de diferenciação entre arte, filosofia, religião e ciência instituiu também a dissociação entre esses elementos<sup>11</sup>, de modo que o que ocorreu em uma vasta tradição cultural da humanidade, a que

---

<sup>9</sup> Cf. LUCKESI, Cipriano C. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Ludopedagogia – Ensaios nº1*: Educação e Ludicidade. Salvador-Ba: UFBA/FACED/PPGE. Vol.1.2000. p.14.

<sup>10</sup> In: *O Ponto de Mutação*. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982, p.39; 292.

<sup>11</sup> Cf. WILBER, Ken. *A União da Alma e dos Sentidos*. Integrando Ciência e Religião. Tradução: Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultrix, 1998.

denominamos ocidente, foi a deflagração de uma cisão entre elementos de uma única realidade complexa, gerando uma série de pares dicotômicos como sentir/pensar, corpo/mente, espírito/matéria. Ao centrar-se em apenas uma das extremidades representativas dessa polaridade (como, por exemplo, no pensamento racional em detrimento dos sentimentos ou da sabedoria intuitiva), o pensamento e o saber ocidentais passaram a contribuir de modo inversamente proporcional para o desenvolvimento dos campos mental, por um lado, e emocional e espiritual, por outro lado. Esse percurso empreendido acabou por determinar uma série de valores e atitudes expressos em uma visão de realidade que, por sua vez, acabou por orientar a própria concepção de ciência e a determinar o modelo de educação que passou então a vigorar, influenciando decisivamente o ensino de Língua Portuguesa e contribuindo para gerar diversos entraves no que diz respeito ao desenvolvimento da expressão oral dos educandos.

## **2. As raízes epistemológicas: a origem da fragmentação**

O olhar epistemológico moderno dissocia as facetas da vida humana, privilegiando a cognitiva-conceitual em detrimento da afetiva e espiritual, o que limita a aprendizagem e o desenvolvimento da expressividade.

Nas culturas pré-modernas, os limites que separavam arte, moral e ciência não se apresentavam nitidamente definidos. Assim, pelo fato de a arte-estética, o empirismo-ciência e a religião-moral não estarem claramente diferenciadas, o que acontecia em uma esfera podia dominar e controlar o que acontecia nas outras. Na Idade Média, era a moral da Igreja que definia o que a ciência podia ou não fazer, e que determinava, por exemplo, que tipo de figura um artista tinha que representar em sua arte. Para não ser lançado às fogueiras da Inquisição, Galileu Galilei (1564 – 1642) teve que abjurar publicamente as suas idéias e os resultados das suas observações astronômicas, já que essas contrariavam a crença medieval, fruto da leitura dos textos bíblicos, de que o sol gira em torno da Terra<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins, à página nº45 do livro *Filosofando* (São Paulo: Moderna, 1986), esclarecem que, em uma determinada passagem da Bíblia, está escrito que “Deus faz parar o sol para que seu povo eleito continue a luta enquanto há luz” - o que sugere que a terra é fixa e que é o sol que se movimenta ao seu redor. Essa concepção é atestada pelo senso comum, cuja visão “enxerga” o sol e não a terra em movimento, e encontra ressonância tanto nas formulações do universo aristotélico (séc. IV a.C.), no qual a lua, o sol e os cinco planetas compunham o “modelo das esferas homocêntricas” cujo centro era a terra, quanto no modelo de Ptolomeu, que, no séc. II, baseado em Aristóteles, desenvolveu a astronomia geocêntrica.

Havia, desse modo, uma fusão das esferas de valores que mutuamente invadiam a autonomia e a dignidade alheias.

A visão de mundo que imperava, nesse período, era orgânica, pautada numa concepção de realidade que, por ter sido estabelecida por Deus, era tida como “sagrada” – o que atribuía ao ser humano a função de contemplar essa realidade e compreender que os seus fenômenos materiais e espirituais apresentavam-se interdependentes.

A partir dos séculos XVI e XVII, com o advento da modernidade, começa a se desenvolver um tipo de cultura que, pouco a pouco, busca romper com essa concepção teocêntrica da vida, na qual Deus é a referência da escala de valores, e a referendar-se numa orientação mais realista e terrena, na qual a concepção de homem enquanto ser concebido à imagem e semelhança de Deus, passa a se sobrepor a imagem de homem enquanto homem, direcionando-o ao centro do significado histórico. Ken Wilber<sup>13</sup>, seguindo o pensamento de Max Weber e Jürgen Habermas, esclarece que, nesse contexto, começou a florescer “a diferenciação das esferas de valores culturais”: arte, moral e ciência iniciaram um processo crescente de definição dos modos com que cada uma poderia investir em suas próprias aspirações, em suas próprias verdades, sem que isso significasse uma interferência e/ou a opressão de uma esfera com relação às outras.

Essa diferenciação entre arte, moral e ciência trouxe uma enorme contribuição à humanidade. Para Ken Wilber, essa conquista representou um dos mais significativos desenvolvimentos de toda a história humana. Livre da censura da esfera moral- religião-Igreja, a arte, por exemplo, pôde experimentar a liberdade de romper com o modo tradicional de composição e os temas mítico-religiosos, sempre refletidos na arte tradicional em primeiro plano, passaram a ser gradualmente substituídos pela natureza.

Utilizando um método experimental e baseado em evidências (e, portanto, não mais fundamentado em dogmas e em proclamações que não podem ser verificadas pela observação), também as ciências empíricas puderam, enfim, sustentar seu desenvolvimento, realizando significativas descobertas que possibilitaram saltos desencadeadores de inúmeros movimentos evolutivos na história de muitas civilizações. Como esclarece Maria Cândida Moraes, “tais descobertas se fizeram possíveis graças ao surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e

---

<sup>13</sup> Cf. WILBER. *A união da alma e dos sentidos*.



pela presença de um espírito científico de investigação aberta a validação pública do conhecimento”<sup>14</sup>.

Segundo Ken Wilber, embora não seja possível determinar com exatidão o nascimento da ciência moderna, pode-se estabelecer como referência o século XVI, quando tanto Galileu quanto Kepler começaram a utilizar-se de medidas precisas para mapear o universo. Galileu, físico, matemático e astrônomo italiano, empreendeu uma mudança radical no pensamento antigo ao valorizar a observação e ao buscar o testemunho dos sentidos e o auxílio da técnica, atribuindo um papel fundamental à experimentação e se preocupando com a descrição do fenômeno. Substituiu a argumentação lógica da dialética formal pela observação dos fatos em si mesmos: utilizando-se do telescópio, pôs à prova a teoria heliocêntrica elaborada por Copérnico (1473-1543), que, subvertendo a ordem hierarquizada do universo aristotélico, retirou a terra do centro do universo.

Conforme esclarece Capra<sup>15</sup>, para favorecer a descrição matemática da natureza, Galileu destacou as *formas*, as *quantidades* e os *movimentos* – qualidades objetivas do corpo material que podiam ser medidas e qualificadas - como o foco da investigação científica. As demais propriedades - som, cor, sabor ou cheiro -, uma vez que consistem em projeções mentais subjetivas e, portanto, não passíveis de tratamento matemático, não deveriam integrar os domínios da ciência. E, aplicando um tratamento matemático às suas experimentações, geometriza o espaço, dá-lhe tratamento quantitativo e descobre que, além das estrelas fixas, tudo indica haver infindáveis mundos, de forma que o sistema solar apresenta-se como apenas um dos muitos sistemas que compõem o universo.

Embora identifiquemos em Galileu os fundamentos da moderna concepção de ciência, coube ao físico e matemático francês René Descartes (1596-1650) a elaboração dos princípios filosóficos que serviram de alicerce ao seu desenvolvimento. Pai do racionalismo moderno, Descartes fundamentava-se na razão como única base sólida sobre a qual pode se erigir a “verdadeira” compreensão de homem e da natureza. Em *O Discurso do Método*, ele desenvolveu um novo método de raciocínio<sup>16</sup>, objetivando apontar o caminho para se chegar à verdade científica, já que para ele “toda ciência é conhecimento

---

<sup>14</sup> MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas-SP: Papyrus, 1997, p.42.

<sup>15</sup> Cf. *O Ponto de Mutação*, p.51.

<sup>16</sup> Para Descartes, o princípio elementar do empreendimento científico estava assentado no raciocínio dedutivo. Conforme anuncia John Losee (*apud* Maria Cândida Moraes, em *O Paradigma Educacional Emergente*, p.36), apesar de concordarem que o empreendimento científico era uma pirâmide de proposições cujos princípios gerais assentavam-se no vértice e ambos defenderem a necessidade de observação, o Inglês Francis Bacon (1561-1626) tentou descobrir princípios gerais com base em uma indução progressiva, enquanto que Descartes procurou começar do vértice ao trabalhar o processo dedutivo.

certo e evidente”. Como evidencia com esta assertiva, Descartes rejeita “todo conhecimento que é meramente provável e considera que só é possível acreditar naquelas coisas que são perfeitamente conhecidas e sobre as quais não pode haver dúvida”. Herança maior da ciência moderna, esse método caracterizava-se pelo exercício do raciocínio analítico, que consiste na decomposição de pensamentos e problemas em suas partes componentes para posteriormente ordená-los em função de sua lógica.

O ponto de partida da construção de todo o seu pensamento encontra-se em sua célebre afirmação *Cogito ergo sum*. A partir dessa compreensão, Descartes deduziu que a essência da natureza humana está centrada no pensamento, e que este apresentava-se apartado do corpo. Para ele, o homem era constituído de duas substâncias, uma de natureza espiritual (*res cogitans*, “coisa pensante”) e outra de natureza material (*res extensa*, “coisa extensa”). Embora acreditasse que ambas fossem criação de Deus, e as identificasse enquanto pertencentes a dois domínios paralelos, Descartes considerava que essas substâncias apresentavam-se fundamentalmente diferentes, de modo que podiam ser investigadas com total independência uma da outra: “não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada da idéia de mente que pertença ao corpo”<sup>17</sup>.

Enquanto realidade física e fisiológica - e, portanto, portadora de massa, de extensão no espaço e de movimento -, o corpo, a matéria, o cérebro estariam sujeitos às leis determinantes da natureza; ao contrário, a mente, a natureza espiritual (o espírito e a alma), por se dedicarem ao raciocínio e ao conhecimento, por serem o espaço do recordar e do querer, jamais poderiam submeter-se às leis físicas - e, desse modo, eram o espaço da “liberdade”.

Como extensão deste pensamento, Descartes concebia o mundo material enquanto um sistema mecânico, desprovido de vida ou espiritualidade, que funcionava perfeitamente de acordo com leis mecânicas exatas e que podia ser explicado objetivamente, sem menção alguma ao observador humano, em função da organização e do movimento entre suas partes constituintes. Essa idéia foi retomada posteriormente pelo inglês Isaac Newton (1642-1727), a quem coube o mérito de desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista de universo, a partir de uma grandiosa síntese das obras de Copérnico, Bacon, Galileu e do próprio Descartes. Combinando de forma extraordinária os métodos empírico/indutivo apresentado por Bacon e racional/dedutivo apresentado por

---

<sup>17</sup> In: Sommer *apud* Fritjof Capra: *O Tao da Física*. Um Paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. Tradução de José Fernandes Dias. São Paulo: Cultrix, 1983, p.55.

Descartes, Newton criou um novo método que extrapolou as técnicas até então utilizadas<sup>18</sup>, fornecendo às ciências um significativo aparato para o seu desenvolvimento.

De acordo com Capra, “com o firme estabelecimento da visão mecanicista de mundo no século XVIII, a física tornou-se naturalmente a base de todas as ciências. Foi uma consequência inevitável da visão de mundo cartesiana que as ciências dos séculos XVIII e XIX tomassem como seu o modelo a física newtoniana”<sup>19</sup>. Como ainda esclarece este autor, essa concepção de que a física é o lastro teórico de toda a ciência já havia sido anunciada anteriormente pelo próprio Descartes ao declarar que, em sua concepção de natureza, a física possuía fundamental importância: “toda filosofia é como uma árvore. As raízes são a metafísica, o tronco é a física e os ramos são todas as outras ciências”<sup>20</sup>.

Nesse contexto, os filósofos e os cientistas voltaram-se para a formulação matemática precisa de Newton e para o paradigma mecanicista de Descartes. Por influência deste pensamento, a ciência moderna começou a comparar a natureza e o ser humano a uma máquina, a um conjunto de mecanismos cujas leis precisam ser descobertas. As explicações passaram a ser baseadas em um esquema mecânico cujo modelo preferido é o relógio<sup>21</sup>. Tal como se procede com esse aparato, passou a se considerar que a máquina cósmica também consistia em peças elementares e que os organismos vivos, igualmente, deveriam ser submetidos a uma cuidadosa descrição dos mecanismos que o compõem – tarefa que passou a orientar, nos anos subsequentes, a atividade dos biólogos, médicos, psicólogos...

Expressão de poder do novo pensamento que floresceu no século anterior, a Revolução Industrial foi o marco do desenvolvimento conquistado pela união da ciência e da técnica, provocando grandes modificações no ambiente e no comportamento humanos. A exaltação diante desse novo saber, responsável por desencadear sucessivas vitórias nos mais diversos setores da experiência humana, acaba por fazer emergir uma convicção de que não existe realidade nem verdade a não ser aquela revelada pela ciência, deflagrando, assim, o mito do cientificismo. Por influência do pensamento positivista<sup>22</sup>, que apenas

---

<sup>18</sup> Conforme anuncia Capra, em *O Ponto de Mutação*, p.58, reconhecendo a grandiosidade da contribuição científica de Newton, Einstein expressa que “talvez [seu enorme feito intelectual seja] o maior avanço no pensamento que um único indivíduo teve alguma vez o privilégio de realizar”.

<sup>19</sup> *O Ponto de Mutação*, p.63.

<sup>20</sup> In: VROOMAN, Jack. R. *apud* CAPRA, Fritjof, *O Ponto de Mutação*, p.63.

<sup>21</sup> Na época de Descartes, a fabricação de relógios, em especial, atingira um alto grau de perfeição; o relógio era, pois, um modelo privilegiado para outras máquinas automáticas. Deste modo, era inevitável que Descartes e seus seguidores comparassem o seu funcionamento com o funcionamento da natureza, do universo, dos organismos vivos.

<sup>22</sup> Retomando a linha desenvolvida pelo empiricismo do século XVII, o pensamento positivista, que teve em Augusto Comte (1798-1857) seu principal representante, leva às últimas consequências o papel reservado à

considerava como válidos os fenômenos susceptíveis à medição e ao controle pela via da experiência, consolidou-se a crença de que o conhecimento científico é a única modalidade aceitável de conhecimento, e que a preocupação do cientista deveria centrar-se na descoberta das regularidades dos fenômenos, de modo a possibilitar a sua verificabilidade e a uniformidade de conclusões. Assim, qualquer que fosse o objeto de estudo, a ciência deveria pautar-se na observação dos fatos – o que fez com que, em seu alvorecer, as ciências humanas se ocupassem de tornar o seu objeto semelhante ao das ciências naturais.

Evidentemente, essa excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e instaurou o que se denomina de reducionismo na ciência – “a crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes”<sup>23</sup>. Como explica Wilber, ao buscar uma verdade objetiva, empírica, passível de ser submetida à comprovação, fundamentada em padrões imparciais e não mais em dogmas religiosos, a ciência contribuiu significativamente para o desenvolvimento da humanidade. Coerente com seu propósito, não buscou fazer julgamento de valor: não é sua tarefa, pois, opinar quanto à forma de utilizar sabiamente essa verdade. Entretanto, isto não significa que a ciência tenha o poder de negar outros tipos de verdade, isso não significa que também não coexistam outras verdades – inclusive aquelas que, ligadas às esferas subjetivas e interiores, à arte-estética e à moral-ética, possam lhe oferecer as diretrizes quanto ao significado e aos valores associados às suas descobertas, às suas ações... O autor destaca ainda que, ao considerar a sua verdade como a única possível e impô-la a todos os campos da atividade e ação humanas, ao transformar tudo que era interior em “coisas”, em objetos susceptíveis à ação instrumental do materialismo científico, a ciência deu início ao grande desastre que passou a assolar a civilização moderna.

Segundo Wilber, ao descobrir as relações entre os elementos subjetivos da experiência humana (como a consciência, por exemplo) e os seus correspondentes orgânicos (como sua ligação com o cérebro), a ciência moderna passou a reduzir

---

razão, que é descobrir as leis invariáveis que regem os fenômenos. Para Comte, após ter superado as formas teológicas e metafísicas de explicação do mundo, o homem atinge o “estado positivo”, ou seja, aquele que se opõe a tudo que é quimérico ou vago. Como considera o estado positivo (“ver”) o último e mais perfeito estado atingido pela humanidade, Comte considera que apenas a ciência é uma abordagem adequada do conhecimento. Assim afirma: “Todos os bons espíritos repetem, desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre os fatos observados” (In: ARANHA, M. Lúcia. & MARTINS, M. Helena. *Filosofando*, p.181).

<sup>23</sup> CAPRA. *O Ponto de Mutação*, p.55.

gradualmente as dimensões subjetiva-arte e interior-moral aos seus correlatos exteriores, dando início a uma tenebrosa *dissociação* entre arte, moral e ciência. Assim,

os valores intersubjetivos [foram] reduzidos a problemas técnicos, a intencionalidade reduzida a condicionamento comportamental, o Espírito (caso tenha sobrevivido) reduzido à Rede da Vida empírica e à econatureza (holismo plano), visões de mundo culturais reduzidas a modos de produção materiais, a compaixão reduzida à serotonina, a consciência reduzida a bits...<sup>24</sup>

Segundo esse autor, se, no período compreendido entre os séculos XVI e XVII, essas esferas de valor foram diferenciadas – o que foi necessário e benéfico à humanidade, a partir do final do século XVIII e início do século XIX, começaram a se afastar drasticamente, começando a trilhar caminhos separados e destituídos de qualquer ligação entre si. Retumbante por seu esplendoroso sucesso, a ciência, tiranamente, invadiu as demais esferas não apenas colonizando-as, como também subjugando-as. Desse modo, “se a diferenciação era a dignidade da ciência moderna, a dissociação foi a sua desgraça. As maravilhas da diferenciação moderna se transformaram em dissociação, fragmentação e alienação”<sup>25</sup>.

Diante dessa planície unidimensional sem interior nem profundidade - continua Wilber, os sentimentos, as percepções, os afetos, a intencionalidade, a espiritualidade, evidentemente, não sobreviveram. Por não se fundarem na experiência do “fato positivo”, ou seja, por não poderem ser reduzidos a fenômenos observáveis pelos órgãos dos sentidos e/ou suas extensões, tais como microscópio, telescópio, câmara escura, chapa fotográfica etc., a consciência, a mente, o coração, a alma “foram declarados epifenomenais, na melhor das hipóteses, e ilusórias, na pior delas”. E, como também Deus não pode ser reconhecido através desses aparatos, para a ciência empírica, ele também está fadado à inexistência.

Nesse movimento de transformar o complexo em simples, as ciências particulares se restringiam a se dedicar apenas às relações com o seu respectivo campo de pesquisa, sempre bem delimitado e com o objeto de investigação bem específico. Sobre esses vários

---

<sup>24</sup> WILBER. *A união da alma e dos sentidos*, p.113.

<sup>25</sup> *Idem*, p.49.

saberes, sobre essas várias especialidades, Leonardo Boff expressa a sua compreensão, sinalizando como o foco excessivo no detalhe faz perder a visão do todo:

Ganhou-se em detalhe, mas perdeu-se a totalidade. Houve um formidável esquecimento do ser em favor do existente. Desapareceu, destarte, a percepção da totalidade e da complexidade. (...) A cultura dominante separou corpo, mente e espírito. Dilacerou o ser humano em mil fragmentos. Sobre cada fragmento construiu um saber especializado. Assim, com respeito ao corpo, há os que sabem de olhos e só de olhos, só de ouvidos, só de coração, só de cérebro. Com referência à mente, outros sabem do psiquismo só de crianças, só de mulheres, só de casais, só de neuróticos, só de esquizofrênicos. Concernente ao espírito, sabem só de religião, só de cristianismo, só de franciscanismo, só de budismo, só de candomblé, só de oração. Tais saberes são de grande proveito, pois nos ajudam a debelar ancestrais inimigos da humanidade, como as mais diferentes doenças, a superação das distâncias e o encurtamento do tempo.(...) Mas todos eles encerram certo reducionismo: onde está o ser humano em sua integridade?<sup>26</sup>

De igual teor é a expressão de Rubem Alves:

A especialização pode se transformar numa perigosa fraqueza, pois um animal que só desenvolve e especializa os olhos se torna um gênio do mundo das cores e das formas, mas se torna [igualmente] incapaz de perceber o mundo dos sons e dos odores. E isso pode ser fatal para a sobrevivência. (...) A ciência é uma especialização, (...) é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isso pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor é a visão em extensão. A tendência da ciência é conhecer cada vez mais de cada vez menos<sup>27</sup>.

Ao estabelecer uma analogia com o processo de diferenciação das células, no qual um ovo unicelular se divide diferenciando-se e integrando-se de modo a compor tecidos e

---

<sup>26</sup> BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha*. Uma metáfora da condição humana. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, pp.73; 144-145.

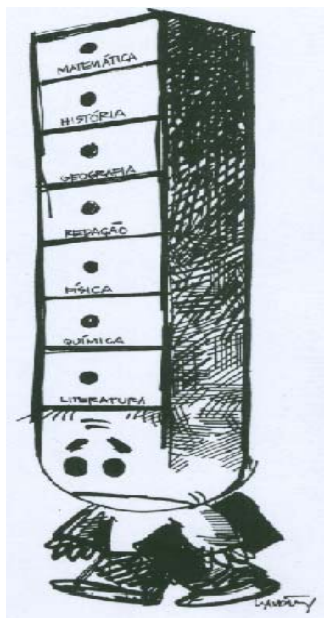
<sup>27</sup> ALVES, Rubem. *Filosofia das Ciências*. Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2000, pp.11-12.

sistemas coerentes em todo o organismo, Wilber ainda explica que, tal qual acontece com qualquer sistema complexo de crescimento, a partir do momento em que a diferenciação passou a significar um profundo hiato entre as esferas de valores arte, moral e ciência, originou-se, no seio da nossa cultura, uma drástica patologia que pode ser traduzida no grande colapso hoje deflagrado na civilização ocidental.

Parafraseando esse autor, poderemos observar que, num cosmo reduzido à superfície, sem profundidade nem interior e, portanto, desqualificado, destituído de graduações significativas entre valores estéticos e morais, o ser humano passou a desenvolver um estilo de vida cada vez mais alienado e patológico: alienou-se de si mesmo, dissociando-se de suas emoções e seus sentimentos; alienou-se do outro, desenvolvendo condutas marcadas pelas atitudes individualistas e práticas competitivas; alienou-se da natureza, exercendo o seu poder para com as transformações do meio ambiente sem, contudo, atentar-se para as conseqüências advindas dessa ação, que passou a interferir drasticamente no equilíbrio do ecossistema, comprometendo, por sua vez, a qualidade de vida e o bem-estar de toda uma coletividade e de suas próprias gerações futuras...

Essa visão e este modo de ser fragmentado interferem na vida como um todo do cidadão moderno ocidental, mas, especialmente, na valoração das aprendizagens cognitivas conceituais, dentre as quais está a aprendizagem da e sobre a língua materna na escola. Ao mesmo tempo em que passou a ser fortemente influenciada por essa nova concepção de realidade, a educação trouxe para si a função de legitimar os ideais mecanicistas e cientificistas vigentes através não apenas dos valores que passou a veicular, como também dos procedimentos adotados na transmissão do conhecimento. Verdade acabada e universal, esse conhecimento, a exemplo da própria concepção de mundo que passou a imperar, foi parcelizado e dividido sob a forma de diferentes disciplinas escolares que passaram a ser estudadas em suas especificidades, desprezando-se suas inter-relações com as demais disciplinas que compõem o currículo escolar e com as experiências e vivências dos indivíduos. O ensino-aprendizagem, tanto formal quanto informal, gradativamente foi sendo influenciado pelas crenças dessa visão epistemológica, privilegiando o conhecimento conceitual em detrimento do vivencial, conduzindo os educandos a desenvolverem conhecimentos teóricos, mas, ao mesmo tempo, não serem capazes de traduzi-los em práticas de vida. Para que o indivíduo possa se expressar e se comunicar, não basta, por exemplo, saber os conceitos e esquemas da comunicação: importa, sim, vivenciá-los na

vida como um todo – o que implica em não se perder de vista as diversas esferas constitutivas da experiência humana.<sup>28</sup>



### **3. As raízes pedagógicas: as implicações do cientificismo e do racionalismo estrito no modelo de educação em vigor (ou ... a crise do ensino)**

A concepção epistemológica da modernidade afetou radicalmente o modelo de educação que vem se desenvolvendo no ocidente, influenciando a prática pedagógica em nossas escolas e refletindo-se diretamente no processo de ensino-aprendizagem – o que, por sua vez, acaba por influir na capacidade de comunicação e expressão oral dos estudantes.

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão,

a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber (...)<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Todas as ilustrações utilizadas neste capítulo são de autoria de Claudius Ceccon e foram extraídas do livro *Cuidado, Escola!* (Cf: HARPER, Babette et alii. *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense, 1980).

<sup>29</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.10.



Enquanto produto e produtora desse saber, pois, a educação nem sempre possuiu as mesmas formas em diferentes culturas, nem tampouco comungou dos mesmos valores e das mesmas práticas ao longo dos diferentes momentos históricos numa mesma cultura.

Nas culturas denominadas “primitivas”, por exemplo, o educar era sinônimo de viver a vida do dia-a-dia da comunidade. A prática educativa consistia num híbrido entre aquisição de instrumentos de trabalho e na interiorização de valores e comportamentos, o que atribuía ao saber a característica de ser fruto da “vida vivente”. Assim, todo aprendizado se dava através da vivência pessoal e coletiva, especialmente na interação com os mais antigos e no exemplo contido nas ações que estes desenvolviam nas mais diversas situações, quer relacionadas ao trabalho, quer relacionadas ao lazer. “Vivendo e aprendendo”: em síntese, esta é a perfeita expressão do modelo de educação desses povos.

Entretanto, à medida que as sociedades passavam a substituir o estilo de vida nômade, fixando-se em territórios, formas mais complexas de organização social passavam também a emergir, dando origem, progressivamente, a um processo de institucionalização da educação. Na Grécia antiga, embora não tivesse, ainda, o nome “escola”, a instituição educativa já possuía o *formato* da escola, como atestam as experiências educativas desenvolvidas por Platão e Aristóteles. Mas foi na Idade Média, na Europa, que a educação passou a ser um “produto” da instituição chamada “escola”, que então se especializou na transmissão do saber. Em consonância com as crenças e ideais de um momento histórico marcado pela injunção da razão e da fé e habitando um mundo que acreditava ser imune a transformações, esta instituição se caracterizava por atribuir grande importância à moral e à religião, valorizando o saber abstrato e o desenvolvimento do espírito contemplativo.

Com o advento da ciência - e a exaltação positivista que a acompanhou -, também a educação passou a privilegiar a racionalidade e o saber objetivo como seus expoentes máximos. Imbuída da tarefa de transmitir conhecimentos e valores sociais tidos como verdades inquestionáveis que deveriam ser absorvidos pelos educandos por serem considerados fundamentais para a manipulação e domínio da natureza (física, cultural, social...), a escola definitivamente se estabelece como um espaço por excelência destinado ao cultivo intelectual, separando desde cedo as experiências dos educandos e as atividades que proporcionam prazer daquelas que desenvolvem o raciocínio. Na configuração do ambiente físico, nas relações interpessoais, nos procedimentos utilizados, essa instituição busca erradicar todo e qualquer elemento que possibilite e/ou favoreça a “distração”, a “diversão”, a “manifestação de sentimentos”, enfim, tudo que, de acordo com as suas

concepções, se apresente enquanto uma “ameaça” ao desenvolvimento mental dos educandos.

Fundamentada na psicologia clássica<sup>30</sup> que, por sua vez, foi fortemente influenciada pela teoria empirista do conhecimento elaborada pelo inglês John Locke (1632-1704), na qual o conhecimento que o indivíduo vai progressivamente arquivando na mente passa primeiramente pelos sentidos, sendo fruto da experiência sensorial, esse modelo tradicional de educação considera que a inteligência, ou qualquer outro nome que possa ser atribuído à atividade mental, é uma faculdade capaz de acumular, armazenar informações. Conforme esclarece Maria da Graça Misukami<sup>31</sup>, subjacente a essa orientação, encontramos o pressuposto de que o adulto é um ser “acabado” (tal qual a concepção que se possui do universo) e, enquanto miniatura deste ser “pronto”, o educando é um recipiente sobre o qual devem ser “depositados”<sup>32</sup> conhecimentos e informações que devem ser incorporados em grau crescente de complexidade.

Assim, além de predominantemente voltado para o que é externo ao educando, o ensino apresenta-se centrado no educador – a quem cabe o papel de transmitir conteúdos e informações através de um método excessivamente centrado na exposição verbal, na repetição e na memorização de conceitos. Utilizando a disciplina como o meio mais eficaz para assegurar a atenção e impedir qualquer comunicação entre os educandos durante a aula, os educadores exigem desses estudantes uma atitude receptiva e mecânica. Acerca da dinâmica desse ensino, assim se expressa Demerval Saviani: “(...) [Essas] escolas [são] organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que exp[õe] as lições que os alunos segu[em] atentamente e [aplica] os exercícios que os alunos dev[em] realizar disciplinadamente”<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Originária do período histórico acentuadamente marcado pela divisão cartesiana e pelo modelo newtoniano de realidade, a psicologia clássica, segundo Fritjof Capra (Cf. *O Ponto de Mutação*), é caracterizada por adotar a física clássica como modelo, incorporando conceitos básicos da mecânica newtoniana em sua estrutura básica. Adotando a divisão cartesiana entre *res extensa*/matéria/corpo e *res cogitans*/mente/espírito, os psicólogos desta escola caracterizam-se por não se dedicarem ao estudo e à compreensão da interação corpo/mente. Suas principais escolas são o estruturalismo (que se dedica ao estudo da mente através da introspecção, buscando compreender a consciência em seus aspectos básicos) e o behaviorismo (expressão máxima do mecanicismo em psicologia que, no afã de galgar o status de ciência natural objetiva e preocupada exclusivamente com fenômenos que pudessem ser registrados e descritos objetivamente, concebia a introspecção como um método analítico que lhes permite reduzir a consciência a elementos bem definidos, associados a correntes nervosas específicas no cérebro). Assim, sua tarefa consistia em se concentrar exclusivamente no estudo do comportamento, reduzindo os fenômenos mentais a tipos de comportamento e o comportamento a processos fisiológicos governados pelas leis da física e da química.

<sup>31</sup> MISUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

<sup>32</sup> Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975c), utiliza a metáfora da educação bancária para se referir ao tipo de educação que busca primordialmente “depositar” sobre o aluno informações, dados, fatos.

<sup>33</sup> SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983, p.18.

Podemos observar que, em consonância com a concepção de ensino enquanto repasse de conteúdos, a escola atribui maior ênfase à variedade e à quantidade de noções, conteúdos e/ou informações do que à formação do pensamento reflexivo. Por conseguinte, a filosofia, enquanto experiência reflexiva sobre os vários setores da indagação do ser humano, responsável por desenvolver nos indivíduos uma formação crítica, foi sendo abolida em progressão inversamente proporcional ao direcionamento do ensino para a “lógica” então exigida pelo pensamento positivista. Sua radical exclusão do ensino, em prol da sua substituição pelas “ciências positivas”, deu-se definitivamente em perfeita consonância com os ideais subjacentes à orientação tecnocrática, já na segunda metade do século passado<sup>34</sup>.

Incorporando ao processo educativo a função de formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir significativamente para o aumento da produtividade na sociedade, nessa abordagem, conforme explica Saviani, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”<sup>35</sup>. Sob o signo da exaltação positivista que foi se impondo nos círculos científicos e acadêmicos, o ensino passou a destacar, como matérias para compor o currículo básico, apenas o que fosse redutível ao conhecimento observável e mensurável.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692, sancionada em 1971, pode ser considerada como uma nítida expressão da pedagogia de orientação tecnicista. Priorizando a qualificação para o trabalho em detrimento da formação integral do indivíduo, à medida que excluía a filosofia e outras disciplinas de cunho humanístico do currículo, essa lei promovia a inclusão das disciplinas técnicas. No que tange à prática pedagógica, a Lei nº 5692/71 contribuiu significativamente para o processo de parcelização do saber através da ênfase na configuração de áreas independentes de estudo. Ademais, ao instituir os cargos de supervisão, orientação e administração, cada qual com sua área de atuação bem definida e independente das demais, exerceu influente papel na disseminação da “cultura da especialização”.

Apoiando-se nos estudos desenvolvidos pelos psicólogos behavioristas, para os quais a aprendizagem é sinônimo de modificação no comportamento, o ensino passou a ser considerado um processo de condicionamento através do reforço nas respostas que se

---

<sup>34</sup> Cf. HORN, G.B. A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: Uma Perspectiva Histórica. In: GALLO, S. & KOHAN, W.O. (orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Coleção Filosofia na escola, vol. 5. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

<sup>35</sup> SAVIANI. *Escola e Democracia*, p.24.

deseja obter. O educador, assim, traz para si a função de modelar as respostas apropriadas aos objetivos preestabelecidos; sua tarefa, pois, é o repasse de informações precisas, objetivas e rápidas através de procedimentos necessários, administrando as condições de transmissão do conteúdo para maximizar o desempenho do educando. Nesse contexto, o debate, a discussão, a interação entre os educandos são elementos desprezados no espaço da sala de aula, assim como também não são levados em consideração suas relações afetivas e pessoais.

De forma ainda mais enfática, a escola passou a caracterizar-se enquanto um “universo fechado e uniforme”, repleto de conteúdos que não possuem significação nem utilidade imediata para os educandos. Na realidade, tudo que é selecionado para ser ensinado parece servir apenas para ser aplicado num futuro longínquo: são informações que serão úteis “mais tarde”, “por ocasião do ingresso ao mundo do trabalho”. Um modelo totalmente antagônico às aspirações desses estudantes, às suas necessidades e às suas experiências anteriores de aprendizagem.

Ao se observar atentamente as crianças em seu universo externo à escola, logo se destaca a espontaneidade e a criatividade como as manifestações mais autênticas da natureza desses seres. Imitando com o corpo formas e sentimentos, elas se divertem, ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua capacidade de expressão. Com a fala, descobrem que é possível simbolizar o que sentem, o que vivenciam, e celebram, brincando, essa iniciação no jogo dialético do conhecimento humano. Criativas no seu modo de ser, encontram, nas brincadeiras, seu meio natural de aprendizagem, pois é exatamente através dessas atividades que elas expressam a sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que vão, pouco a pouco, compreendendo as relações que as cercam e identificando a si próprias nesse contexto. E reinventando o mundo, desenvolvem a sua inteligência, que inclui, ao mesmo tempo, intelecto e emoção.

Ao ingressarem na escola, porém, as crianças têm o seu universo restrito a um espaço delimitado entre quatro paredes, espaço este onde deverão permanecer imóveis numa carteira durante horas para serem recipientes de informações e reflexões totalmente desligadas dos seus interesses, de seus desejos e do mundo ao seu redor. Contraditoriamente, o seu saber já não mais é fruto das suas próprias interações e vivências; aliás, as suas experiências já não valem mais, pois parte-se do princípio que tudo que ela deverá saber estará por vir sob forma de conteúdos compartimentados e hierarquizados que deverão ser introduzidos “de cada vez” e “na hora certa”.

Evidentemente, esse modelo de educação, de orientação tradicional ou tecnicista, caracterizado por centrar-se na primazia do que é externo ao educando, não tem existido sem que a ele se confrontem outros modelos. Ao enfatizar que o processo de conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente, e chamando a atenção para o fato de que a aprendizagem é o resultado da sua atividade em interação com este ambiente, os estudos de epistemologia genética desenvolvidos pelo suíço Jean Piaget (1896-1980) passaram a determinar uma nova orientação na práxis pedagógica, sugerindo, para o ensino-aprendizagem, um desvio do foco da primeira parte desta composição (o ensino, que é sempre centrado no objeto), para a segunda (a aprendizagem), na qual “os processos” passam a adquirir uma importância fundamental. Porém, embora a orientação teórica e o discurso da escola tenham sido alterados significativamente em função dessa nova abordagem, a prática pedagógica dos professores, como sinalizarei no próximo capítulo, ainda não tem evidenciado modificações significativas.

De acordo com João-Francisco Duarte Jr.<sup>36</sup>, ao valorizar unicamente os aspectos cognitivos e eliminar totalmente as vivências dos indivíduos e os seus vínculos afetivos com o processo e/ou com o objeto de conhecimento, baseando-se na concepção de que os sentimentos e as experiências subjetivas são elementos negativos ao desenvolvimento intelectual, esse modelo de educação passou a reproduzir a célebre dicotomia entre mente e corpo, entre o pensar, o sentir e o fazer. Dialeticamente, porém, ao hipertrofiar a razão, essa educação tem gerado um profundo irracionalismo que pode ser observado desde os fenômenos mais amplos que atualmente afligem a humanidade até as questões pontuais de dificuldade de aprendizagem.

No plano macro, como explicitado anteriormente, a civilização erguida vertiginosamente sob o signo do saber objetivo, que justifica todas as ações do ser humano em prol do progresso, exerceu um grande impacto no que se refere à transformação da natureza, sem, contudo, ocupar-se das conseqüências dessa ação, que tem provocado um enorme desequilíbrio no meio ambiente. Uma vez que os conhecimentos especializados e setorializados adquiridos no processo de educação dizem respeito tão somente a aspectos conceituais desvinculados de um enfoque vivencial e carentes de significação e de valor, falta às ações dos indivíduos uma visão cultural e abrangente do “todo” no qual estão inseridos. E, evidentemente, essa educação pautada na experiência da fragmentação e destituída de uma noção de complementariedade que caracteriza as relações do todo com

---

<sup>36</sup> DUARTE JR, João-Francisco. *Por que Arte-educação?* Campinas – SP: Papirus, 1994.

seus constituintes abstém-se também de desenvolver nos indivíduos o senso de vida em coletividade. Como bem o afirma Ruy César do Espírito Santo, nesse modelo,

o ser humano aprend[e] a viver ‘isolado’ em seu universo egoísta e, à semelhança de um avestruz, enfia a cabeça na terra para ‘não saber das coisas’. As tragédias noticiadas incessantemente pela mídia dizem respeito sempre ‘aos outros’. O individualismo, [pois], é a grande marca do processo educativo fragmentado<sup>37</sup>.

Ao exaltar sobremaneira o racionalismo estrito, a nossa educação passa a gerar, ao contrário do que se espera, um profundo irracionalismo em nossa organização interior: uma vez que valores, emoções e sentimentos não possuem canais para serem expressos e se desenvolverem, quando se trata de expressar descontentamentos e incômodos, o que ocorre mais comumente é a manifestação de emoções em sua forma mais primitiva, tais como o ódio, a ira, a violência... Observando os índices de violência que aumentam assustadoramente nas escolas públicas, estou propensa a considerar que essas ocorrências são a mais profunda expressão da insatisfação dos educandos não apenas para com a situação de exclusão sócio-econômica de que são vítimas, como também às práticas escolares que, há séculos, reforçam o aprendizado da submissão, do silêncio, do sentimento de inferioridade. Evidentemente, como na escola só aprendemos – quando aprendemos! – a aprimorar o pensamento lógico, racional, reprimindo as nossas emoções e evitando falar dos nossos sentimentos, já que essas manifestações são “desaprovadas” no contexto da sala de aula, não estamos aptos a percebê-los com clareza nem tampouco expressá-los de uma forma mais elaborada e, portanto, menos intempestiva.

Mas as conseqüências do racionalismo estrito também se apresentam amplamente refletidas no próprio processo de aprendizagem. Hipertrofiando a razão e desenvolvendo uma metodologia pautada na transmissão de conhecimentos distantes da vida concreta dos educandos, a escola dificilmente produz uma aprendizagem significativa. Sobre esse aspecto, assim se expressa Cipriano Luckesi:

---

<sup>37</sup> ESPÍRITO SANTO, Ruy César. *O Renascimento do Sagrado na Educação*. O Auto-conhecimento na Formação do Educador. Campinas – SP: Papirus, 1998, p.33.

Ensinamos e aprendemos conceitos. (...) Nosso ensino não cria condições para o vivenciar. Praticamente, em nossas escolas e famílias (mais nas escolas que nas famílias), não aprendemos a traduzir esses conceitos em condutas de vida. Ao final de uma formação, somos capazes (quando o somos...) de discursar de modo relativamente adequado sobre aquilo que estudamos, porém, quando vamos atuar com estes conceitos, torna-se válido o provérbio popular que diz que ‘a teoria, na prática, é outra’. Ou seja, sabemos os conceitos, porém não os vivenciamos, não aprendemos a transformá-los em vida cotidiana, em condutas<sup>38</sup>.

Esse modelo dicotômico também está presente no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Eurico Back<sup>39</sup> nos esclarece que, apesar dos onze anos na escola, oito no Ensino Fundamental e mais três no Ensino Médio, a constatação de que “o ensino está em crise” é generalizada. E, corroborando com esse fato, lembra a dissociação que nossos educandos manifestam no seu uso cotidiano da língua:

quando se pergunta a muit[o]s [estudantes] qual é a principal regra de concordância verbal, [poderá vir] a resposta: ‘o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa’. Exemplo: (...) Dois professores chegaram (...). Entretanto, quando escrevem, [e eu diria também quando falam], o que ocorre? (...) Chegou dois professores<sup>40</sup>.

Esses estudantes, segundo o autor, podem até ter uma compreensão teórica acerca do funcionamento da língua, contudo, tal conhecimento não é suficiente para interferir no uso pessoal dessa língua.

Os problemas gerados por esse modelo dicotomizado de educação, no que se refere à expressão oral, não se restringem, entretanto, às dificuldades relativas ao uso formal da língua, ou seja, à enunciação de frases com maior ou menor correção tendo em vista o

---

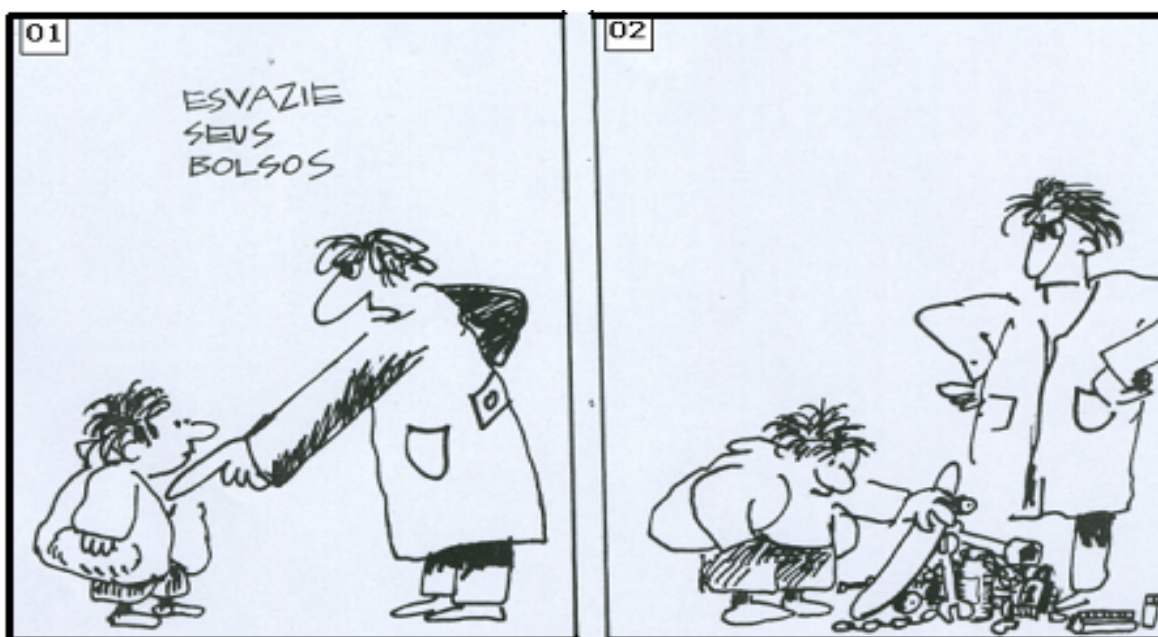
<sup>38</sup>LUCKESI. *Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras*, p.121.

<sup>39</sup>BACK, Eurico. *Fracasso do Ensino de Português*. Proposta de solução. Petrópolis: Vozes,1987.

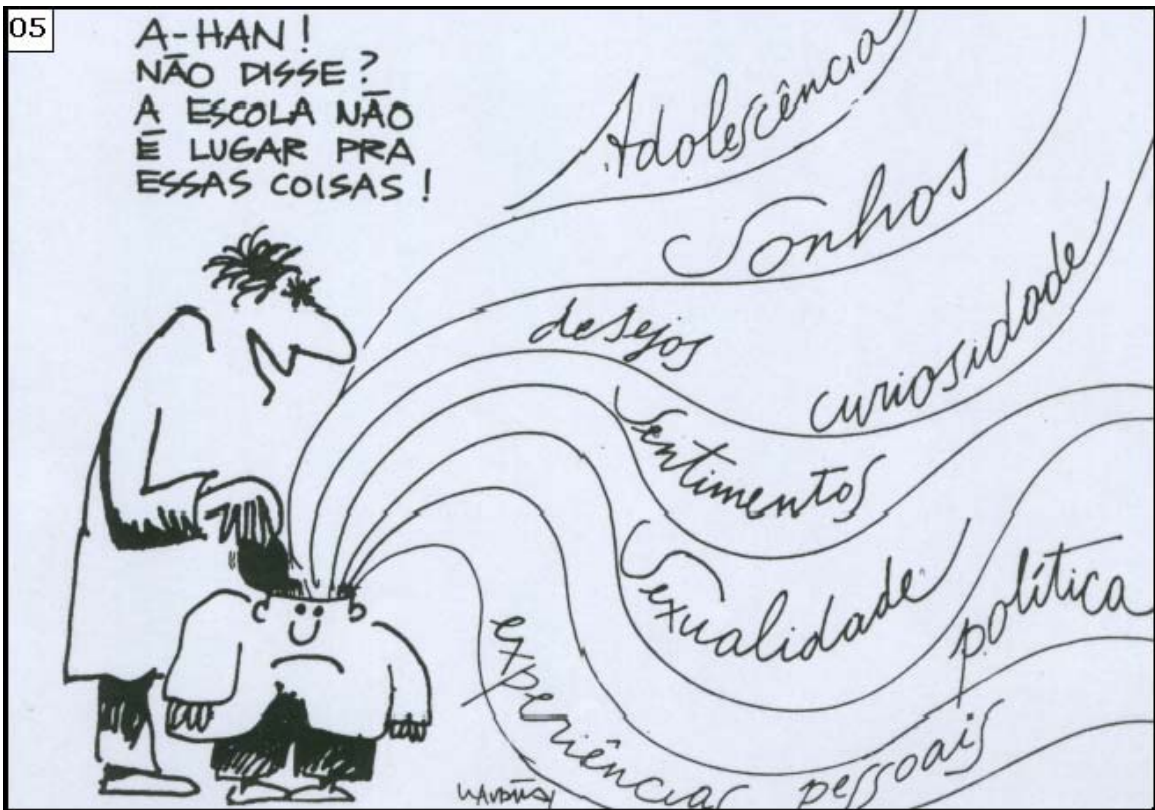
<sup>40</sup>*Idem*, p.104.

dialeto padrão. Mais que isso, apresentam-se muitas vezes relacionadas às próprias necessidades de comunicação e de expressão dos indivíduos.

Expressão de um modelo de educação pautado numa racionalidade que tudo controla, explica e executa, o ensino de Língua Portuguesa também trouxe para si a crença equivocada de que o domínio de conhecimentos gramaticais é condição *sine qua non* para o domínio prático das estruturas da língua. Ademais, mergulhado numa compreensão fragmentada de homem e de universo, esse ensino também passou a apresentar uma concepção parcelizada e atomizada dos fenômenos lingüísticos, instituindo uma separação entre as habilidades relacionadas à linguagem escrita e as habilidades relacionadas à linguagem oral. Ao praticar a primazia do ler e do escrever sobre o falar e o ouvir, ao atribuir ao estudante a função de “escutar pacientemente”, ao considerar que o desenvolvimento mental do indivíduo é o resultado da sua capacidade de “recordar escrupulosamente” (acreditando que a teoria gramatical seja suficiente para desenvolver as suas habilidades lingüísticas), ao abster-se de proporcionar aos estudantes situações de interação e de interlocução, e ao distanciar esse ser humano da experiência de “ser” e de “sentir”, a educação, e mais especificamente, o ensino de Língua Portuguesa, forma indivíduos que apresentam, em maior ou menor grau, uma grande dificuldade de comunicar (*comunicare*, do latim, “tornar comum”) seus sentimentos a outrem e/ou expressar seus sentimentos e pensamentos através de um discurso espontâneo.







#### **4. As raízes lingüísticas: o ensino de Língua Portuguesa – um entrave ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos alunos**

O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, por sua vez, não ficou incólume à concepção epistemológica predominante na modernidade. Segundo Dinéa Muniz<sup>41</sup>, quando se pensa no trabalho do professor de Língua Portuguesa, associa-se imediatamente a sua prática ao ensino de gramática. Segundo a autora, isso ocorre desde que foi implantado o ensino básico no Brasil, nos idos de 1945, período em que a tradição dos estudos tinha como base as convenções gramaticais, definições e classificações nos moldes da gramática normativa tradicional.

Nascida com os alexandrinos, que, no séc. II a.C., ao procederem a descrição da norma lingüística de autores ilustres da civilização grega clássica, elencaram as regras e os exemplos que funcionariam como modelo a ser seguido pelos gregos, a gramática normativa tradicional, desde sua origem, a despeito da variedade de usos correntes, ou seja, da diversidade de falares de uma comunidade lingüística, sempre introduziu um esforço pedagógico de fixar a língua em um estado único. Se em seus primórdios o modelo lingüístico a ser seguido era extraído dos grandes autores do passado, com a orientação lógico-gramatical de Port Royal, passou a ser espelhado nos usos de um segmento legitimado pela sociedade. Como esclarece Rosa Virgínia e Silva,

em face do grande número de usos de uma comunidade lingüística que os gramáticos-filósofos racionalistas conheciam, devia-se realizar, obrigatoriamente, uma escolha, tornar operacional a codificação do "uso exemplar", que não seria apanágio da maioria dos locutores, mas sim de uma elite da comunidade lingüística<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup>MUNIZ, Dinéa S. *A Expressão Oral na Escola de 1º grau: Aspectos Lingüísticos e Educacionais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1986, p.9-10.

<sup>42</sup>SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no Ensino de Português*. A Língua que se fala X A Língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1997, pp.16-17.

Influenciados pelo racionalismo, esses teóricos da língua concentravam-se no estudo da linguagem enquanto representação do pensamento e possuíam como objetivo mostrar que as línguas também obedecem princípios racionais, lógicos. Aliás, segundo Eni Orlandi<sup>43</sup>, exatamente por considerar que a linguagem é regida por princípios gerais que, em essência, são racionais, esses pensadores passaram a exigir dos falantes clareza e precisão no uso da linguagem. Constroem, assim, uma

gramática que (...) deve funcionar como uma máquina que possa separar automaticamente o que é válido e o que não é. Uma espécie de autômato, regido pela lógica. O alvo que estes estudiosos querem atingir é a língua ideal – língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambigüidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano<sup>44</sup>.

Entretanto, se, no período que antecedeu essa orientação, a escola era um privilégio das classes sócio-economicamente mais prestigiadas, e, portanto, usuárias de modalidades lingüísticas mais aproximadas aos usos recomendados pela gramática (o que fazia com que a distância entre o que a tradição normativa prescrevia e os usos dos educandos não assumisse proporções que dificultassem o ensino da língua), com a democratização *do acesso* das classes populares a essa instituição, essa realidade foi alterada<sup>45</sup>. Por estarem, de certa forma, habituadas com a linguagem que a escola exige, as crianças das classes mais favorecidas adaptavam-se mais facilmente ao jogo da expressão verbal e ao raciocínio abstrato. Ao contrário, as crianças dos meios populares sentiam (e sentem!) grande estranheza diante da linguagem, das normas e dos valores da escola. Como esclarece Wanderley Geraldi,

---

<sup>43</sup> ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O Que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

<sup>44</sup> *Idem*, p.12.

<sup>45</sup> Vários autores, a exemplo de José Carlos Libâneo, em seu livro *Democratização da Escola Pública* (1985), e Magda Soares, em seu livro *Linguagem e Escola: uma perspectiva social* (1986), vêem na democratização do acesso das classes populares à escola um fenômeno que não corresponde a real democratização do ensino. Uma vez que a escola não se adequou à nova clientela, continuando a privilegiar e a valorizar apenas a cultura das classes sócio-economicamente privilegiadas, os alunos oriundos das classes populares estão longe de possuir as mesmas chances de êxito daqueles que vêm dos setores mais favorecidos. Com pontos de partida diferentes, e com bagagens culturais cuja importância atribuída pela escola é também diferente, os alunos disputam, em condições extremamente desiguais, a maratona da escolarização básica no Brasil.

antigamente, os professores eram da ‘elite’ cultural e os alunos, da ‘elite’ social; os alunos aprendiam, apesar das evidentes falhas didáticas; aprendiam muito com professores altamente capazes por vocação e sobretudo, pelas condições favoráveis, saúde, alimentação, farta possibilidade de leitura. Nos anos 1970-1980, o crescimento da população escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi da ordem de um milhão e meio de crianças. Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional implantada no período que sucedeu a revolução de 1964 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se ‘democratizava’, porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições<sup>46</sup>.

Desconsiderando esse novo perfil que passou a caracterizar a educação formal no Brasil, o ensino de Língua Portuguesa continuou a perseguir o conceito de correção lingüística, desprezando as muitas e variadas falas que chegavam à escola com os diferentes perfis dos novos estudantes oriundos dos mais diversos segmentos sociais da população brasileira. Menos preparado para o trabalho docente, e não mais representante de uma elite cultural que possuía leitura e formação acadêmica necessárias à sua atividade docente, o professor de Língua Portuguesa definitivamente se estabelece na função de substituir os hábitos lingüísticos dos educandos pela única variedade tida como legítima: a variante padrão da gramática normativa tradicional. A partir de uma compreensão abstrata, mecânica e reducionista da língua e seus fenômenos, a escola e seus professores desenvolveram a crença equivocada de que o ensino de teoria gramatical, atividade eminentemente racional, era por si só necessária e suficiente para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas. Dedicavam-se, assim, à parcelização do ensino da língua em gramática, literatura, pronúncia, leitura, redação, análise de textos etc., defendendo a hierarquia da primeira e acreditando que, mediante o seu ensino, realizado de forma descontextualizada das situações de comunicação e dos informantes, determinariam o domínio prático da língua, substituindo os “vícios” que os alunos trazem para escola, a sua linguagem “incorreta”, pelos usos que a gramática tradicional prescreve.

Influenciados pela concepção de que o educador deveria impor aos educandos os conhecimentos que se acreditava necessários para o seu desenvolvimento intelectual, e

---

<sup>46</sup> GERALDI, Wanderlei (Org.) *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p.115.

concebendo como ideal uma metodologia pouco participativa, centrada na transmissão de informações em detrimento do desenvolvimento das habilidades lingüísticas desses indivíduos<sup>47</sup>, o professor de Língua Portuguesa concentra em si a função de oferecer aos educandos as informações e os conteúdos que esses devem possuir, “de cada vez” e “na hora certa”, para melhorar o seu desempenho lingüístico. Assim, a fala, na instituição escola, cada vez mais vai se estabelecendo enquanto uma atividade exclusivamente docente; o ouvir, o ler e o escrever, ao contrário, parece destinar-se, por excelência, à função discente.

Como explica Dinéa Muniz<sup>48</sup>, apoiada no reconhecimento do valor que a modalidade escrita adquiriu na sociedade e no papel fundamental da escola enquanto entidade promotora de sua aprendizagem, essa instituição passou a privilegiar o ensino de Língua Portuguesa a partir dos usos lingüísticos da modalidade escrita, tomando equivocadamente a fala como recodificação da escrita (e não o contrário!).

Evidentemente, num ambiente escolar cuja primazia da escrita e da variante culta reinavam soberanamente, de modo que as variadas falas que nela chegavam logo passavam a ser perseguidas pelo ideal purista da tradição gramatical até se recolherem ao silêncio, as altas taxas de evasão e repetência insistiam em se repetir ao longo dos anos, evidenciando que a democratização do ensino estava, de fato, ainda muito distante do alcance dos objetivos previstos. Segundo Magda Soares, de acordo com o censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava matriculada no ensino de 1º grau, mesmo este sendo obrigatório, conforme assegura a Constituição. E de cada 1000 crianças que iniciaram a 1ª série, menos da metade chegou à segunda, menos de um terço conseguiu atingir a 4ª e menos de um quinto concluiu o antigo 1º grau<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Cf SOARES, Magda et alii. *Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º Grau*. Sugestões metodológicas. 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: DEF/FENAME, 1979, p.29.

<sup>48</sup> Cf. MUNIZ, Dinéa. *A Expressão Oral na Escola de 1º Grau*.

<sup>49</sup> Por ser, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para a sua transmissão, a linguagem passou a ter um papel central para as várias teorias que buscavam explicar a origem desse fracasso escolar. Em seu livro *Linguagem e escola - uma perspectiva social*, Magda Soares evidencia o diferente posicionamento de algumas dessas teorias que, em geral, são divergentes em relação à causa do fracasso escolar, mas que, inevitavelmente, concordam no aspecto de que existe uma grande distância entre a linguagem dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais economicamente privilegiados e dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais economicamente desprivilegiados, ou seja, as camadas populares. Segundo a autora, é justamente essa a distância que se tem chamado de crise no ensino da língua materna. Porém, essa crise é, para ela, uma crise da instituição escolar, uma vez que a escola sempre se destinou às camadas socialmente mais favorecidas e sempre tratou essa distância entre cultura-diaeto das classes dominadas discriminadamente em relação à cultura-diaeto das classes dominantes que, só por ser dominante, é considerada a “legítima”. A autora mostra que as teorias da *deficiência cultural*, *das diferenças culturais* e *do capital lingüístico escolarmente rentável* respondem de formas diferentes à questão *o que pode fazer a*

O “primado da norma culta” e o “primado da língua escrita”, tomando emprestado as expressões utilizadas por Rosa Virgínia Mattos e Silva (1997), só tiveram seus alicerces abalados, no Brasil, na segunda metade do século XX, por influência da revolução epistemológica desencadeada pelos lingüistas estruturalistas na segunda metade do século XIX<sup>50</sup>. De acordo com a autora, entre os pontos fundamentais que opõem os momentos pré-estruturalista e pós-estruturalista, dois merecem destaque particular:

- a) O rompimento definitivo com a precedência da língua escrita sobre a falada. Qualquer variedade de uma língua passa, portanto, a ser objeto de estudo, sem que uma seja mais importante que outra para a Lingüística;
- b) O rompimento definitivo com a postura tradicional de que só a variedade culta escrita deve ser objeto da gramática. Separa-se, assim, a gramática prescritiva ou normativa do que se quer como centro da Lingüística, ou seja, a gramática descritiva<sup>51</sup>.

A partir desse movimento, pois, a linguagem passou a ser cientificamente estudada pela recém-inaugurada ciência: a lingüística. Esse movimento trouxe consigo uma série de implicações, dentre elas o respeito aos diversos falares enquanto modalidades diversas e de igual valor com relação às demais possibilidades de uso da língua – o que contribuiu para neutralizar a posição hierarquicamente superior que historicamente tem sido atribuída ao dialeto de prestígio. André Martinet<sup>52</sup> nos lembra que o estudo científico da língua também

---

*escola*. Articulando conhecimentos produzidos por essas teorias, Soares propõe uma escola que seja “transformadora”, *consciente do seu papel na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, assumindo a função de proporcionar às camadas populares, através de ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social*. Propõe, assim, um *bidialetalismo para a transformação*, no qual o ensino de língua materna considere as diversas condições sócio-econômicas de uma sociedade dividida em classes e, assim, valorizando e não discriminando essas diferenças, possa construir uma metodologia de ensino que, a partir dos contrastes lingüísticos (dialeto padrão e não padrão), conduza ao domínio do padrão. Para a autora, somente ao se atribuir ao ensino uma tarefa política e não unicamente técnica é que, finalmente, pode-se possibilitar que esse ensino da língua materna seja, enfim, incorporado ao processo de transformações sociais.

<sup>50</sup> Atribui-se ao suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) a formulação primeira da compreensão da língua enquanto um sistema no qual os elementos se relacionam mutuamente. Embora seus discípulos tenham batizado a sua teoria de *Estruturalismo*, o pai da Lingüística, como é conhecido nesse círculo, jamais utilizou o termo *estrutura*, e sim *sistema*, para caracterizar a língua e as relações entre os elementos que a compõem.

<sup>51</sup> SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradição no Ensino de Português*, pp.18-19.

<sup>52</sup> MARTINET, André. *Elementos de Lingüística Geral*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1986.

se configurou como um favorável suporte ao desenvolvimento de uma política nova no que tange ao ensino da Língua Portuguesa. E destaca:

Diz-se que um estudo é científico quando se baseia na observação dos fatos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais fatos, em nome de certos princípios estéticos ou morais. Científico opõe-se, portanto, a prescritivo. No caso da lingüística, importa especialmente insistir no caráter científico e não prescritivo do estudo: como o objeto dessa ciência constitui uma atividade humana, é grande a tendência de abandonar o domínio da observação imparcial para recomendar determinado comportamento, de deixar de notar o que realmente se diz para passar a recomendar o que se deve dizer. (...) Mas, perante casos como os de “vende-se livros”, “havia muitas lutas”, “a pessoa que eu lhe disse o nome” etc., o lingüista contemporâneo ignora tanto a indignação do purista conservador como o júbilo do revolucionário. Casos como esses representam para ele simples fatos a observar e explicar dentro dos usos que aparecem. (...) Ele abstém-se de tomar partido a favor ou contra, porque não é esse o seu papel<sup>53</sup>.

Cumprido observar que esse entendimento inaugura uma nova compreensão da língua e de seu ensino, introduzindo um olhar bastante diferenciado daquele que, como observado, caracteriza a concepção positivista que passou a imperar na modernidade. De acordo com o “novo primado da estrutura ou do sistema”, portanto, a concepção de língua enquanto sistema uniforme, unitário passa a ser substituída pela noção de diassistema, ou seja, “um conjunto de sistemas lingüísticos nos quais se inter-relacionam diversos sistemas e sub-sistemas”. Nesse sentido, pode-se afirmar que, no interior de uma mesma língua, há muitas variações cujas origens estão relacionadas a fatores intrínsecos aos falantes ou determinadas pelo ouvinte, ou ainda pelo contexto no qual se insere a comunicação<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> *Idem.*

<sup>54</sup> Pertencem ao primeiro grupo a variação espacial ou diatópica (que ocorre na língua a depender da comunidade lingüística geográfica de que faz parte o falante) e a variação social ou diastática (que é determinada pelo nível sócio-cultural do falante), enquanto que, ao segundo, a variação contextual ou diafásica (determinada pelos diferentes estilos da linguagem). Para maiores esclarecimentos sobre o conceito de diassistema e/ou acerca das variantes lingüísticas diatópicas, diafásicas ou diastráticas, ver Cunha, Celso & Cintra, Lindley. *Nova gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985; Bechara, Evanildo. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1989; Cardoso, Suzana

Assim, os múltiplos usos que se manifestam na oralidade, pois, passam a desfrutar de uma posição equivalente no que tange à hierarquia de valores; já não são mais consideradas umas “certas” e outras “erradas”, mas sim enquanto múltiplas possibilidades de uso de uma mesma língua.

Chamando a atenção para a compreensão da língua enquanto fenômeno social, e alertando, portanto, para o fato de que esta precisa ser considerada levando-se em consideração as condições de sua produção,

que envolve sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado, [uma outra teoria lingüística procura] os pontos de contato entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior [estruturalista] e as situações sociais em que elas emergem<sup>55</sup>.

Essa orientação traz no seu bojo novas áreas de estudos lingüísticos, como, por exemplo, a Sociolingüística e a Pragmática, cujas contribuições têm gerado grande repercussão na discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, podemos destacar a relevância do *Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado na Norma Lingüística Oral Culta de Cinco Capitais Brasileiras - NURC*<sup>56</sup> que, objetivando descrever os usos lingüísticos orais de falantes com escolaridade superior em cinco estados brasileiros, busca contribuir para uma melhor compreensão da realidade lingüística nacional através do estabelecimento de uma norma culta real que, enfim, possa corrigir as distorções do ensino tradicional com a eliminação dos fatos lingüísticos inoperantes, diminuindo, assim, o hiato entre a língua que se fala e a língua que se estuda na escola.

---

Helena M. Língua: Meio de opressão ou de socialização? In: *Diversidade do Português do Brasil*. Salvador, Bahia: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

<sup>55</sup> In: CASTILHO, Ataliba T. de. *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998, p.11.

<sup>56</sup> O Projeto NURC, foi idealizado, no Brasil, pelo prof. Nelson Rossi, da Universidade Federal da Bahia, e começou a ser implementado em 1969. Como o título já sugere, esse projeto propôs descrever os usos lingüísticos de 600 informantes que, divididos por três faixas etárias e pelos dois sexos, encontravam-se distribuídos entre as cidades de Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife, e possuíam o curso superior concluído. Na década de 70, os professores das Universidades Federais dos cinco estados se dedicaram à tarefa de constituição dos *corpus* de cada cidade mencionada, perfazendo um total de 1500 horas de gravação divididas entre as seguintes modalidades: Diálogo entre dois informantes (D2), Diálogo entre informante e documentador (DID) e Elocução Formal (EF). Somente após 200 horas de gravação em cada cidade é que esses professores e suas equipes se dedicaram às análises dos dados. Para maiores esclarecimentos acerca dos antecedentes e da metodologia desse projeto, consultar CUNHA, Celso. *O Projeto NURC e a Questão da Norma Culta Brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.



Os dados desse projeto têm fomentado inúmeros estudos, dentre eles os que objetivam construir uma gramática referencial do português falado (que não é uma gramática pedagógica), coordenado pelo professor Ataliba de Castilho, autor de uma proposta de incorporação da língua falada nas aulas de gramática. Segundo o autor, essa proposta teve origem por ocasião de um curso de atualização de professores do Estado de São Paulo, em 1986, e desde então passou por várias reflexões que culminaram na publicação a *Língua Falada no Ensino de Português*<sup>57</sup>, no qual propõe associar os conhecimentos produzidos pelos três modelos teóricos lingüísticos aqui mencionados (língua como atividade social, como estrutura e como atividade mental, nesta última incorporando as descobertas da gramática gerativa). Metodologicamente orientado para uma gradual e seqüenciada incursão pela Análise da Conversação, em primeira instância, passando pela Lingüística do Texto, num segundo momento, para então se adentrar nos domínios da Gramática, sempre passando por uma caracterização comparativa entre as modalidades oral e escrita e observando essa mesma direção, o enfoque dado ao ensino de Língua Portuguesa pode ser assim resumido:

A escola deve iniciar o aluno valorizando os seus hábitos culturais (...). O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação. O ponto de chegada será a observação do conhecimento lingüístico “do outro”, expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários, cujo projeto estético será examinado<sup>58</sup>.

Vários são os estudiosos contemporâneos que, como Ataliba Castilho, apontam para a necessidade de se conduzir o ensino de Língua Portuguesa a partir da sensibilização do educando para a variação lingüística e da adequação dos registros de linguagem às diferentes situações comunicativas, oportunizando a esses estudantes o domínio não apenas da variedade lingüística que já conhecem, como também de outras variedades, a exemplo do dialeto padrão. E vários são também os estudiosos que defendem que esse ensino possa, a partir dos usos da língua falada, propiciar um estudo contrastivo entre as modalidades oral e escrita, valorizando as especificidades de cada um desses códigos. Poderíamos

---

<sup>57</sup> CASTILHO, Ataliba T. de. *A Língua Falada no Ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1998.

<sup>58</sup> CASTILHO. *A Língua Falada no Ensino de Português*, p.21.

ilustrar essa tendência com fragmentos de Stela Bortoni, em *Educação Bidialetal. O que é? É possível?* (1992); Evanildo Bechara, em *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* (1989); Magda Soares, em *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social* (1986); Wanderlei Geraldi, em *O texto em sala de aula* (1984); porém, é de Rosa Virgínia Mattos e Silva, em *Dizem que vai mal o vernáculo no Brasil: Reflexões sobre a Língua Portuguesa e seu Ensino*, a afirmação que se segue:

Nos primeiros anos de ensino, a diversidade lingüística, o plurilingüismo de certas comunidades, o pluridialectalismo de todos deveria ser respeitado, cultivado, não só para favorecer o desenvolvimento da expressão oral, como também para não criar bloqueios que se tornam no futuro intransponíveis não só na comunicação escrita, como também na oral. O convívio com dialetos dominantes se faria também e naturalmente sobretudo através da leitura, quando fosse o momento, e pelo confronto contrastivo, sem avaliações de certo ou errado, mas no sentido de adequação/inadequação a determinadas situações novas.

O saber sobre a língua surgiria aos poucos, pela sistematização não apenas da gramática que chamei de idealizada ou arbitrária, mas desta em concomitância à dos dialetos conviventes nas comunidades escolares.(...)

O aprimoramento da língua materna em toda a sua amplitude e na sua gama de variação possível e potencial seria assim um instrumento de libertação interior e social, um elemento agregador e não desagregador como aquele que impõe a norma de um dialeto dominante<sup>59</sup>.

Apesar de revolucionar o conceito de língua e introduzir novos referenciais teóricos que abalam radicalmente as bases sobre as quais se ergueu e se desenvolveu durante décadas o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, essa abertura que tem pairado sobre a língua falada, porém, não tem se refletido significativamente na práxis pedagógica dos professores. Embora as propostas voltadas para uma nova orientação do ensino tendo por base a língua falada sejam bastante recentes, os princípios que as orientam já criaram sua

---

<sup>59</sup> SILVA, Rosa Virginia Mattos e. Dizem que vai mal o vernáculo no Brasil. Reflexões sobre a Língua Portuguesa e seu ensino. In: *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: IN-CM, 1985. V.I, p.374.

raízes nos cursos superiores de Letras Vernáculas, pelo menos em se tratando dos grandes centros universitários que historicamente se dedicam ao estudo e a pesquisa no Brasil.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *A Expressão Oral na Escola de 1º Grau*, ao observar, no segundo semestre de 1984, oito turmas de 1ª a 5ª série da rede pública de ensino em Salvador, na proporção de quinze aulas para cada turma, Dinéia Muniz<sup>60</sup> esclarece que, embora formados nos Cursos de Letras e de Magistério e considerados como “dos mais qualificados”, os professores demonstram não possuir conhecimento científico a respeito da língua no que diz respeito à heterogeneidade lingüística, às diferenças entre língua escrita e oral, às regras de transformação lingüística, entre outros conhecimentos.

Como destaca a pesquisadora, por desconhecerem a interdependência entre ler, escrever, ouvir e falar, condição que justifica a necessidade de essas habilidades de linguagem serem trabalhadas na escola com o mesmo cuidado e planejamento, em igualdade de condições, os professores de língua portuguesa acabam por direcionar o ensino para as duas primeiras habilidades, o que faz com que a expressão oral seja pouco ou quase nada desenvolvida. Ademais, apesar de demonstrarem ter conhecimento de diversas atividades orais, agrupadas em quatro tipos, quais sejam, produção livre, produção condicionada, reprodução e recepção, os professores, sob o rótulo de atividades que visam ao desenvolvimento da expressão oral, realizaram atividades que buscam apenas treinar habilidades comunicadoras, como ler textos literários ou informativos em voz alta, recitar poemas, responder oralmente a questões previamente elaboradas – o que denota que dificilmente estes professores fazem distinção entre os códigos oral e escrito. E, ao fundamentarem a sua prática na concepção de que a adequada expressão oral deve corresponder à fala do escrito, ou melhor, à reprodução oral das convenções idealizadas para um bom texto escrito, os professores de língua portuguesa desenvolvem, em suas aulas de expressão oral, atividades de reprodução, produção e percepção *escritas*.

Certamente fundamentados na crença equivocada de que o desenvolvimento das habilidades relacionadas à linguagem oral ocorre espontaneamente, sem que seja necessária qualquer ação pedagógica planejada, e que os conhecimentos gramaticais apresentados são suficientes para “corrigir” os “desvios” com relação à modalidade padrão, os professores observados pela pesquisadora, quando chegaram a desenvolver alguma atividade relacionada à expressão oral, o fizeram sem que estas possuíssem

---

<sup>60</sup> MUNIZ, Dinéia. *A Expressão Oral na Escola de 1º grau*.

qualquer regularidade ou seqüência, “podendo-se verificar que se trata de uma ocorrência acidental, que está na dependência do acaso e do professor”<sup>61</sup>.

No que tange à trajetória do ensino da Língua Portuguesa na educação básica, cumpre destacar as modificações que foram introduzidas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71. Influenciada pelas ideologias da teoria da comunicação, das teorias da aprendizagem e da teoria lingüística estruturalista, essa lei chamou a atenção para o fato de ser a língua um instrumento de comunicação, propondo a substituição da disciplina Português (e/ou Língua Portuguesa) para a equivalente Comunicação e Expressão. Conforme se observa no Parecer nº 853/71, incorporado à Resolução nº 8/71,

a Língua Portuguesa [passará a ser] encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última, encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais, a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se<sup>62</sup>.

Destaca-se no texto da Lei, pois, a ênfase dada à oralidade, face às exigências que caracterizam a vida moderna – e a importância atribuída à comunicação não apenas de fatos, como também de idéias e sentimentos (estes últimos tão banidos que foram do contexto formal da sala de aula, por serem considerados “nocivos” ao desenvolvimento intelectual). De acordo com o Artigo nº 5 dessa mesma Resolução, nas séries iniciais do 1º

---

<sup>61</sup> MUNIZ, Dinéia. *A Expressão Oral na Escola de 1º grau*, p.69. Também Wania Milanez, em sua publicação *Pedagogia do Oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português* (São Paulo: Sama, 1993), ao mencionar o caráter específico da oralidade enquanto instrumento de comunicação antes mesmo de se tornar objeto de estudo/ensino na escola (o que a contrapõe à escrita, já que o letramento é facilitado por estratégias pedagógicas nos bancos da escola), busca compreender as razões que relegam a segundo plano a modalidade oral da língua na escola. Segundo a autora, *parece fazer mais sentido ensinar algo que ainda não se conhece, daí o privilégio da escrita em todo o período escolar* (p.28).

<sup>62</sup> VASCONCELOS, José de. *Legislação Fundamental do Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo: Lisa, 1972, p.100.

grau, a aprendizagem deveria se dar, sobretudo, na forma de atividades a serem desenvolvidas de modo a permitir a expressão do saber lingüístico prévio do aluno. Da 5ª série em diante, insinuava-se a progressiva preocupação acerca da língua como tal, partindo-se, então, “para as sistematizações gramaticais para ordenar as experiências assim colhidas”.

Várias, e não infundadas, têm sido as críticas que recaem sobre essa Lei, ou sobre aspectos desse Parecer. Segundo Dinéa Muniz<sup>63</sup>, não está suficiente clara a concepção de Língua Portuguesa *no sentido do sistema enquanto objeto de conhecimento*; ao contrário, o final do parágrafo anterior, para os professores que não detêm conhecimentos proporcionados pelo estudo científico da língua, acaba por sugerir que esse ensino acabe por se reduzir ao *ensino de gramática*.

A princípio, pois, as medidas introduzidas com a nova Lei soaram favoráveis ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos estudantes. Entretanto, uma vez que não foi oferecida ao professor nenhuma formação teórico-prática e/ou orientações que lhes fundamentasse a nova prática, o que se observou foi que, ao invés de educar para as capacidades comunicativas, esses docentes restringiram-se a despejar sobre os estudantes mais teoria: em substituição à teoria gramatical, passou-se a trabalhar, na disciplina Comunicação e Expressão, com a teoria da comunicação.

Ademais, como esclarece Eurico Back, os professores de primeiro grau,

forçados muitas vezes a elaborar planos de ensino com indicação de objetivos e procedimentos didáticos, faziam-nos muito obscuros e vagos, nada práticos, porque não encontram orientação segura, [de modo que] tais planos [existiam] apenas no papel e reaparecem no relatórios finais<sup>64</sup>.

Ainda segundo esse autor<sup>65</sup>,

a causa se deve atribuir não a falhas da legislação, mas à falta de comunicação, ao mau funcionamento do sistema, à falta de entrosamento

---

<sup>63</sup> MUNIZ, Dinéa. *A Expressão Oral no Ensino de 1º Grau*, p.111.

<sup>64</sup> BACK. *Fracasso do Ensino de Português*, p.16.

<sup>65</sup> *Idem, Ibidem*.

entre a legislação e a execução. Existe um hiato, e tanto mais grave, porque se trata de mudança de mentalidade. A primeira consequência é que uma série de professores, desejosos de cumprirem a Lei, procura interpretá-la e surge uma série de novas orientações (desorientações, na maioria) que tiram toda a segurança a respeito da didática da língua. Outra consequência: os professores formados pelos preceitos pedagógicos tradicionais continuam desconhecendo o que são objetivos de ensino e qual é a diferença entre domínio de língua e domínio de gramática<sup>66</sup>.

Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (as diretrizes elaboradas com o objetivo de nortear os currículos e os conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum), apresentou seus objetivos formulados para a área de Língua Portuguesa, destacando a incorporação da língua falada nas práticas de ensino. Ao versar sobre *Os Conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*, os PCN/LP<sup>67</sup> chamam a atenção para a necessidade de organizar o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas em torno de dois eixos básicos: os usos e formas da língua oral e da língua escrita e a análise e reflexão sobre a língua, organizados no seguinte esquema:

|                                   |                 |
|-----------------------------------|-----------------|
| Língua oral:                      | Língua escrita: |
| Usos e formas                     | Usos e formas   |
| Análise e reflexão sobre a língua |                 |

<sup>66</sup> Na realidade, considerando-se que, subjacente a essa Lei, estavam as implicações ideológicas de um modelo de desenvolvimento “importado” para o Brasil que pretendia adequar o sistema educacional ao modelo de produção capitalista, questiono: seria, de fato, seu objetivo fazer o ensino convergir *para o desenvolvimento do aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do sistema educativo?* (Art.3º, §1º). Seria, de fato, seu interesse favorecer a expressão e comunicação dos estudantes? Modifico, pois, a citação de Back supra mencionada: *a causa se deve atribuir não a falhas da legislação, mas à intencional falta de comunicação, ao desejado mau funcionamento do sistema, à necessária falta de entrosamento entre a legislação e a execução...*

<sup>67</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: 1997, p.43.

De acordo com as orientações, o ensino desses conteúdos, contextualizados em projetos de estudo, deve ser orientado em função do eixo *uso* → *reflexão* → *uso*, o que sugere que esse ensino possa partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sobre os quais será estimulada a reflexão. E, ao serem esses usos confrontados com outros, sobre os quais também há de recair a reflexão, pretende-se, progressivamente, possibilitar ao estudante a capacidade de monitorar esses usos com eficácia em diferentes contextos comunicativos e diante de diferentes interlocutores. Observa-se que são princípios elencados para o trabalho com a língua oral o profundo respeito pelas formas de expressão trazidas pelos estudantes e o planejamento de uma ação pedagógica que oportunize atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Chamando a atenção para o fato de que expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo, e sinalizando que isso só é possível em um ambiente acolhedor e favorável à manifestação do que se pensa, do que se sente e do que se é, os PCN/LP consideram que o “desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constitui-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhes usos de língua adequados a diferentes situações comunicativas”<sup>68</sup>.

Mais uma vez, a Lei apresenta-se altamente favorável ao desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos – e dessa vez bastante embasada nos pressupostos da ciência lingüística. Porém, quatro anos após ter sido sancionada e dois anos após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os estudantes do curso de Letras da UNEB/Alagoinhas realizaram uma pesquisa *intitulada Os PCN/LP e a expressão oral nas escolas de Alagoinhas e Região*, numa tentativa de verificar o que mudou no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que diz respeito à expressão oral, desde a última pesquisa realizada também por estudantes desse curso em 1997. A pesquisa chamou atenção para o fato de que os professores de Língua Portuguesa, em sua maioria, continuam desenvolvendo a mesma metodologia de trabalho pouco participativa e que continuam valorizando a transmissão de conhecimento gramatical em detrimento do desenvolvimento das habilidades lingüísticas. E, embora conste na própria introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais a necessidade de se investir em sua qualificação<sup>69</sup>, os depoimentos dos docentes apontam para a notória falta de condições que dispõem para

---

<sup>68</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, p.49.

<sup>69</sup> *Idem*, p. 38.

estudar, debater e incorporar à sua práxis pedagógica tais orientações contidas nos Parâmetros.

Desse modo, as modificações propostas pelas Leis brasileiras com relação ao ensino de Língua Portuguesa, muito embora se aproximem muito dos ideais defendidos pelos lingüistas modernos para com tratamento da língua, estão muito distantes da verdadeira prática que ainda impera no cotidiano da sala de aula. Antes ou depois das Leis supra referidas, o que se percebe é que os educandos continuam demonstrando, em maior ou menor grau, uma grande dificuldade de expressarem seus anseios, suas idéias, seus sentimentos e suas reivindicações...

Com o propósito de elaborar uma pedagogia da linguagem oral em Língua Portuguesa, Wânia Milanez<sup>70</sup> desenvolveu, em 1989, um estudo investigativo introdutório cujo objetivo foi examinar a contribuição da escola no aprimoramento do desempenho lingüístico oral de estudantes do último ano da formação em magistério de uma escola estadual da classe média. O estudo pretendia verificar se o que os estudantes aprenderam, ao longo dos onze anos na escola, foi adequado, suficiente e compatível com as situações comunicativas em sociedade, principalmente as que demandam o uso do nível formal da língua.

Tal pesquisa demonstrou que, desde a dificuldade em resumir e destacar dados relevantes para uma comunicação oral, até a própria fragmentação e descontinuidade do discurso, passando pela insegurança manifesta frente a um público (mesmo que restrito), os problemas vivenciados pelos estudantes formalmente capacitados para exercer o magistério e/ou para ingressarem na universidade foram inúmeros – o que deixa transparecer que, sob o título de Língua Portuguesa ou Comunicação e Expressão, a escola tem, de fato, se omitido em preparar os estudantes para um desempenho lingüístico oral satisfatório.

Apesar das contribuições da Lingüística ao introduzir o tratamento científico às questões relativas à língua e à linguagem, a prática docente do ensino de Língua Portuguesa ainda demonstra estar configurada pela cosmovisão moderna e positivista, produzindo um ensino-aprendizagem restrito e formal da língua – o que em muito dificulta o desenvolvimento da expressividade dos indivíduos.

---

<sup>70</sup> MILANEZ, Wânia. *Pedagogia do Oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. São Paulo: Sama, 1993.



Aparentemente alheios às discussões e aos debates que se travam em torno das questões pertinentes ao ensino da língua portuguesa e ao ensino da gramática e seus males, dentre eles a imposição arbitrária de uma única norma que deve ser perseguida como a única correta, os docentes de língua portuguesa continuam desejosos de modificar e uniformizar os usos lingüísticos dos educandos a partir da norma gramatical tradicional. Continuam demonstrando não reconhecer a heterogeneidade lingüística, desconsiderando que, para que o estudante possa progredir lingüisticamente, é fundamental que ele possa se expressar como sabe. Continuam sem levar em conta que, somente com uma metodologia de ensino que tenha como ponto de partida os próprios usos lingüísticos dos educandos, possibilitando-lhes a reflexão sobre os seus usos particulares em relação a outros diferentes, é que poderão aperfeiçoar nesses estudantes a sua competência comunicativa, despertando-lhes também para a noção de adequação da linguagem ao contexto de forma que, além da variedade que utilizam regularmente, possam também se servir de outras que melhor se adequem às diferentes situações de comunicação às quais fizerem parte.

E, o que é pior: continuam, conforme esclarecem Babette Harper *et alii*, desconhecendo que

a identidade sentida (...) [pelo indivíduo] entre a sua linguagem e o seu eu faz com que toda intervenção, visando a corrigir a sua linguagem, corra o risco de ser interpretada como sendo um julgamento de valor sobre sua pessoa. Ao tentar extirpar (...) tudo aquilo que não está de acordo com o padrão escolar de linguagem, acaba-se por desencorajar definitivamente [o estudante] a exprimir-se<sup>71</sup>.

Os autores advertem que o mal estar experimentado nessas ocasiões é tão constrangedor que, para não correrem o risco de serem criticados por falar “errado”, certos educandos preferirão “calar a boca”, procurando reduzir ao máximo o que tiverem que falar. Evidentemente, essa expropriação da linguagem espontânea do educando reflete-se negativamente não apenas em dificuldade de aprendizagem de diferentes ordens, ou no desenvolvimento de um “mutismo” em sala de aula, mas, sobretudo, na origem de diversos traumas e/ou recalques que, certamente, geram limites na expressividade desse indivíduo,

---

<sup>71</sup> HARPER, Babette et alii. *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense, 1980, p.50.

determinando que, em maior ou menor grau, esses indivíduos apresentem grandes dificuldades quando se trata de comunicar e/ou expressar seus sentimentos e pensamentos.



## 5. As raízes psicológicas: os recalques enquanto limitações ao desenvolvimento da expressividade dos indivíduos

Segundo aqueles que se debruçaram ao estudo da personalidade humana a partir de uma abordagem focada no inconsciente, os recalques originados no interior do aparelho psíquico dos indivíduos atuam significativamente na dinâmica da sua personalidade, configurando-se enquanto um mecanismo defensivo para proteger-lhes daquilo que se lhes apresenta como uma grande ameaça. Mesmo que de forma não consciente, esses recalques permanecem profundamente ativos nesses indivíduos, marcando-lhes a sua maneira de ser e, portanto, também atuando no sentido de favorecer ou dificultar a sua livre expressão.



## 5.1. A noção de recalque em Freud e suas derivações tendo em vista as limitações no desenvolvimento da expressividade dos indivíduos

Conforme explica a teoria psicanalítica, no processo de construção do nosso “eu”, ocorre uma série de processos dinâmicos, dentre os quais destacamos os recalques. Uma vez que se apresentam enquanto bloqueios que interferem no nosso modo cotidiano de ser e de viver, influenciando e dificultando a expressividade e, inclusive, a nossa expressão oral, os recalques merecem atenção especial neste estudo.

Alberto Reis esclarece que<sup>72</sup>, para Sigmund Freud (1856-1939), o aparelho psíquico é dotado de uma certa quantidade de energia, proveniente tanto das excitações externas dos indivíduos quanto das internas. Sempre que essa energia aumenta, o aparelho psíquico funcionará no sentido de descarregá-la, já que o aumento na quantidade de energia representa um aumento de tensão e, assim, de desprazer. O prazer e o desprazer são, pois, os reguladores desse aparelho, que deve procurar o prazer e evitar o desprazer, regulando a quantidade de energia.

Denominadas impulso<sup>73</sup>, as excitações internas, embora comunguem do propósito de preservar a atividade vital, estão agrupados em dois grupos: os impulsos de auto-conservação, relacionados às necessidades fisiológicas de sobrevivência e, portanto, imbuídos de preservar a vida do indivíduo (como a fome, por exemplo); e os impulsos sexuais, que, desconsiderando os impulsos anteriores, voltam-se exclusivamente para a preservação da vida da espécie, associando-se, direta ou indiretamente, à reprodução. No estágio inicial da vida do indivíduo, esses impulsos encontram-se imbricados um no outro, configurando um aparelho mental homogêneo. Imbuído do esforço para alcançar o prazer (reduzindo a tensão gerada pela excitação interna), esse aparelho afasta-se de toda situação que possa gerar desprazer (acúmulo de tensão, provocada pela excitação interna), ignorando por

---

<sup>72</sup> REIS, Alberto O. A. Teorias da Personalidade em Sigmund Freud. In: RAPPAPORT, Clara Regina. *Teorias da Personalidade em Freud, Reich e Jung*. São Paulo: EPU, 1984. Coleção Temas Básicos de Psicologia, vol. 7, pp.01-61.

<sup>73</sup> Gilberto Gomes, em seu artigo *Os Dois Conceitos Freudianos de Trieb* (In: Psicologia: Teoria e Prática, v.17, n.3, pp. 249-255) esclarece que impulso é a tradução brasileira para o vocábulo germânico *Trieb*, consagrado na literatura psicanalítica como *pulsão*. Segundo o autor, em 1915 Freud situa impulso/pulsão como um conceito de fronteira entre o somático e o psíquico, Assim, podemos compreender o conceito de impulso/pulsão como o representante psíquico das excitações internas, de cunho energético, que se situa entre o somático (a origem do impulso é uma região do corpo) e o psíquico (as imagens é que chegam ao indivíduo para informá-lo do que se passa em seu corpo).

completo as exigências da realidade – o que, portanto, lhe confere a característica de ser exclusivamente orientado pelo **princípio do prazer**.

Entretanto, a frustração e a decepção provocadas por esse meio de satisfação conduzem o aparelho mental a levar em conta a realidade (mesmo sendo esse real desagradável), introduzindo, ao lado do princípio do prazer, um novo princípio no funcionamento do aparelho mental: o **princípio da realidade**, que, por sua vez, traz consigo a não satisfação imediata dos impulsos. Dá-se, pois, origem **ao processo mental secundário**, a partir do qual a personalidade torna-se mais complexa e dividida em dois sistemas que utilizam formas diferentes de pensar: uma consciente e outra inconsciente.

Para a teoria freudiana, pois, no desenvolvimento do indivíduo existe sempre dois princípios que se opõem e que lutam entre si, gerando um movimento em cujas bases se ergue a personalidade humana e se define o caráter dos indivíduos.

Como elucida Freud, há, no interior da personalidade, uma série de elementos que se registram como fortes impressões no sujeito em seu percurso primeiro de vida. Esses elementos são depositados no inconsciente – instância psíquica que, segundo essa teoria, é o ponto de partida para a compreensão da personalidade humana. Ao tentar passar para o consciente humano, esse conteúdo, cuja essência é, geralmente, de natureza sexual<sup>74</sup>, é interceptado por uma “censura”<sup>75</sup> que possui a função de impedir que esse ato psíquico tenha acesso aos demais conteúdos conscientes. Se a censura permitir, esse conteúdo passa a ficar disponível no consciente do indivíduo; entretanto, caso lhe seja negado o trânsito, diz-se que houve um recalçamento.

Para Freud, esse recalçamento é uma operação de grande importância para um aparelho mental saudável, já que seria impossível – e até mesmo mortal - uma vida humana inteiramente sob o domínio das pulsões sexuais. Como ressalta Maria Cristina Kupfer<sup>76</sup>, “é em nome da própria sobrevivência individual e grupal que o eu opera o recalque da sexualidade”.

---

<sup>74</sup> Sexualidade, aqui, não corresponde ao sentido usual e corrente de sexo; não se apresenta, pois, restrita à genitalidade, e sim relacionada à noção de impulso, anteriormente esclarecida.

<sup>75</sup> No Cap. VII da obra *Interpretação dos Sonhos* (FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976.) Freud, ao descrever sua teoria acerca do funcionamento do aparelho psíquico, esclarece que tal aparelho é constituído por três instâncias distintas: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. Entre estes últimos, porém, está situada a censura, cuja função é justamente impedir que os conteúdos do inconsciente cheguem ao consciente.

<sup>76</sup> KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação*. O mestre do Impossível. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2001, p.37.

É importante observar que, muito embora esses conteúdos sejam impedidos de se realizar de maneira consciente e voluntária, eles permanecem profundamente ativos no indivíduo, marcando a sua forma de ser e determinando, no interior da personalidade e/ou aparelho mental, psíquico, o caráter desse indivíduo. Do grego *kharasséin* ou *kharakter* – respectivamente *gravação*, *marca* – o termo caráter, do ponto de vista da teoria psicanalítica, é compreendido enquanto “marcas gravadas no sujeito ao longo do seu desenvolvimento que determinam uma postura típica desse sujeito face aos acontecimentos e às situações da vida”<sup>77</sup>, podendo possuir um aspecto normal ou patológico.

Quando um elemento incompatível ao eu/ego/consciência é interceptado, seu conteúdo, segundo Freud, pode assumir diferentes configurações, a depender do destino a que se dirigir. Quando se direciona a outros fins que não sejam os propriamente sexuais, enveredando por caminhos socialmente úteis, diz-se que ele foi *sublimado* - nesse caso dando origem a um caráter normal. Porém, quando há excesso de recalque, a repressão da pulsão reage, configurando-se em uma atitude investida no sentido oposto ao do desejo inconsciente. Nesse caso, desenvolve-se o que se denomina *formação reativa*, podendo gerar uma neurose, ou dar origem a um caráter patológico.

Em um dos estudos realizados em *Três Ensaios para uma Teoria Sexual*<sup>78</sup>, ao se debruçar sobre a sexualidade infantil, Freud esclarece que, no processo de constituição sexual dos indivíduos, estão presentes práticas de natureza perversa como exibicionismos, curiosidade com relação aos órgãos genitais de outras crianças, manipulação de órgãos sexuais, prazer de sucção, prazer ligado à defecação e à manipulação de seus excrementos, etc. A cada um desses aspectos, que constituirão, futuramente, o impulso sexual humano, Freud denomina pulsão parcial. Assim, no caso do prazer de sucção, há uma pulsão oral; no caso do prazer em defecar/manipular fezes, diz-se que há pulsão anal, etc.

Embora tenha se dedicado ao estudo do processo de constituição da sexualidade humana, e não tenha tido a intenção de descrever o desenvolvimento emocional infantil, Freud deu margem a que um de seus discípulos, Karl Abraham, buscasse, em suas formulações sobre o conceito de pulsão parcial, as bases do desenvolvimento afetivo/emocional da criança ao relacionar a predominância de uma determinada pulsão ao interesse manifesto pela criança no período da emergência desta pulsão.

---

<sup>77</sup> REIS. *Teorias da personalidade em Sigmund Freud.*, p.24.

<sup>78</sup> FREUD, Sigmund (1905). Três ensaios para uma teoria sexual. In: Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol 7, Cap II.

Assim, sabemos hoje que **a fase oral**, por exemplo, constitui o primeiro momento do desenvolvimento psicosssexual do indivíduo, é a fase na qual o prazer está ligado à excitação da cavidade oral, dos lábios, da língua e regiões circunvizinhas. O objeto de satisfação<sup>79</sup>, nessa etapa, é o seio materno, com o qual a criança estabelece uma relação de sucção (no primeiro momento dessa fase) e também de devoração (no segundo momento, por ocasião do nascimento dos dentes na criança). O sujeito, assim, obtém o prazer do objeto (incorporação) caso esteja no primeiro momento e, caso esteja no segundo momento, é também levado a destruir o objeto de prazer (mordida).

Já por volta do segundo ano de vida, tem início a **fase anal**, na qual a criança começa a privilegiar as excitações provenientes do jogo fecal e mictório que é marcado pela retenção lúdica das fezes e da urina que, enquanto excrementos quentes (e, no caso das fezes, pastoso), lhe provoca sensações agradáveis (somente quando esfriam é que estes excrementos causam desconforto à criança). Há, porém, dois modos de relação com o objeto sexual<sup>80</sup> nessa fase: a satisfação através da expulsão do objeto sexual, da passagem livre das fezes através da mucosa anal (fase sádica anal precoce, caracterizada pela evacuação incontinente), e a satisfação através da retenção e do controle esfínteriano das fezes (fase anal tardia).

Ao final do segundo ano de vida, inicia-se a **fase fálica**, quando a criança, por meio das intervenções que desqualificam o seu objeto de prazer, abandona o seu antigo objeto sexual, as fezes, e o substitui pela mãe (antes objeto parcial do prazer, como um seio ou como uma mão que acaricia), que passa a ser percebida como mera extensão do ego/eu infantil. Nessa fase, os diferentes impulsos sexuais (orais, anais) se agregam numa totalidade submetida à função genital: a criança, assim, transfere o interesse total de seu ego para o falo<sup>81</sup>, e a mãe passa, então, a ser o alvo a que é dirigida toda a sua libido.

A zona erógena concebida como falo e a eleição da mãe como objeto do desejo colocam a criança numa situação cuja resolução será mais difícil para a menina, pois esta, além de ter que renunciar à mãe no futuro, tendo que substituí-la por um objeto de amor do

---

<sup>79</sup> Apesar de utilizar, aqui, o vocábulo “objeto”, cumpre observar que, nessa fase, ainda não existe a relação objetal propriamente dita, pois a criança encontra-se indiferenciada da mãe, de modo que o seio da mãe e a sua boca fazem parte de um todo.

<sup>80</sup> Idem: aqui também não existe investimento libidinal no outro: “os objetos” continuam sendo parte do próprio indivíduo.

<sup>81</sup> Na antiguidade greco-latina, o termo “falo” designava a representação do órgão viril, sendo objeto de veneração que ocupava também um papel central nas cerimônias de iniciação, traduzindo o poder soberano e mágico – e não uma variação do poder do macho. Em psicanálise, preserva-se o sentido original de falo, que é compreendido não como pênis, mas como um órgão genital comum ao gênero humano, essencialmente imaginário.

sexo oposto, deverá descobrir libidinalmente a vagina (diferentemente do menino, cujo pênis continuará a desempenhar a função de zona herógena). Na criança de sexo masculino, a ansiedade de castração faz com que ela abandone a relação incestuosa com a mãe e supere o complexo edipiano através de uma identificação com o pai (figura que é ao mesmo tempo temida e admirada pela força e pelo poder), na qual ele introjetará as qualidades essenciais do pai, estruturando, enfim, a sua personalidade numa identidade psicossexual finalmente definida.

Se para o menino, porém, é a castração que o faz superar o complexo de Édipo, para a menina é nesse momento que o Édipo começa. Ao desiludir-se com o fato de que o seu clitóris não atingiu a configuração de um pênis (e que a mãe não lhe forneceu esse pênis), e ao perceber, ao mesmo tempo, que também a mãe não possui esse órgão, a criança nutrirá uma grande hostilidade à mãe, direcionando o seu interesse erótico para o pai, dando-se conta de que a vagina é capaz de acolher aquilo que almeja – o pênis do pai. Assim, a posição feminina é duplamente árdua: ela não só terá que deslocar a zona erógena do clitóris para a vagina como também trocar o objeto de amor materno pelo paterno. E, somente ao identificar-se com a mãe, é que passará a assumir a identidade feminina e a buscar nos homens similares do pai.

Nesse confronto psíquico entre uma proibição e o desejo fálico todo poderoso, a criança se vê obrigada a abandonar as pretensões libidinais com relação à mãe: se antes tomava seus desejos por realidade, agora ela é obrigada a perceber a realidade como irreduzível a seus desejos. Esse drama vivido pela criança geralmente entre o seu terceiro e quinto ano de vida tem como significado o destronamento do narcisismo infantil (o que coincide com o início da configuração do superego<sup>82</sup>), que, por sua vez, é formado sobre o modelo do superego dos pais. Com a configuração do superego, esse período de efervescência erótica é substituído por um período de calma, denominado de período de latência, quando os impulsos sexuais adormecem para serem despertados somente por ocasião da adolescência.

---

<sup>82</sup> No primeiro modelo de personalidade elaborado por Freud, também denominado de primeira tópica, o aparelho psíquico era composto pelo *inconsciente*, *pré-consciente* e *consciente*. Sem abandonar essa primeira descrição e acrescentando a ela novos elementos gerados a partir da introdução do conceito de narcisismo, Freud, em 1923, propõe uma nova estrutura, denominada segunda tópica, na qual passam a figurar três instâncias: o *Id*, o *Ego* e o *Superego*. Para maiores esclarecimentos ler Reis (Teorias da personalidade em Sigmund Freud) e/ou *O Ego e o Id*, do próprio Freud (FREUD, Sigmund (1923). O ego e o id. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. 19).



No período da sexualidade infantil pré-genital, as pulsões parciais não possuem, ainda, um objeto preciso ao qual se dirigir. Como observa Kupfer, antes, pois, do advento e do domínio do interesse genital,

tais pulsões parciais são vividas livremente pela criança, cujo interesse pela questão genital – pela cópula propriamente dita – ainda não foi despertado. (...) Somente depois que estiverem reunidas para conformar a genitalidade é que a criança buscará um objeto sexual sobre o qual dirigir seu impulso. Antes disso, cada pulsão poderá se ligar, no máximo, ao prazer que possa vir a ser extraído do órgão a que estiver vinculado (...) Mas será uma pulsão dirigida ao próprio corpo, que não buscará outro corpo, como acontecerá por ocasião do desenvolvimento da genitalidade. É neste momento, pois, que parte destas pulsões será englobada na sexualidade genital, quando sua ação será observada nas preliminares de qualquer ato sexual<sup>83</sup>.

Conforme ainda esclarece a autora, “a pulsão sexual, tal como a vemos em um adulto, é na verdade composta daquelas pulsões parciais, cuja ação se observa nas preliminares de qualquer ato sexual”<sup>84</sup>.

Pensemos no caso da pulsão anal, a título de exemplo. No momento em que essa pulsão está sendo constituída, a criança volta a sua atenção para tudo aquilo que diz respeito a essa região do seu corpo e, identificando nas fezes parte desse corpo, é acometida por um intenso desejo de manipulá-las – o que, graças aos princípios de higiene que são cultivados em nossa educação e em nossa cultura, é impedido prontamente. Caso o indivíduo consiga realizar com êxito essa repressão, caso o seu desenvolvimento seja bem sucedido, parte dessa pulsão irá compor a sexualidade genital (estando presente nas preliminares do ato sexual através do prazer anal). A outra parte, porém, poderá, de acordo com essa teoria, gerar no indivíduo três características ou traços básicos: a ordem, a parcimônia ou economia e a obstinação.

Caso essas características passem a estar à serviço de atividades socialmente produtivas (ou “espiritualmente elevadas”, como adjectivou Freud), a exemplo de atividades artísticas como o pintar, o modelar, o esculpir em argila (para ordem); ou desejo de nada dever a outrem (para a parcimônia/economia); ou a perseverança e a escrupulosidade (no

---

<sup>83</sup> KUPFER. *Freud e a educação*, p. 41.

<sup>84</sup> *Idem, Ibidem*

caso da obstinação), diz-se que a pulsão foi sublimada. Desse modo, pois, já não está mais presente o objeto sexual, embora a energia que orienta essas atividades continue sendo a energia sexual, a libido.

Porém, se o desenvolvimento não ocorrer satisfatoriamente, a repressão à pulsão poderá gerar no indivíduo, sob a forma de reação negativa, a ordem doméstica excessiva (para a primeira), a avareza, o prazer acentuado em guardar bens e possuir coisas, a ausência de generosidade (para a segunda delas), e o desejo de retenção, a tendência a adiar decisões, conclusões e ações, a interrupção de tarefa realizada ou ainda a resistência a iniciar uma tarefa, o controle, o prazer em dominar os outros, o medo de se deixar influenciar pelos outros, o apego mental a uma idéia, a inacessibilidade e a teimosia (para a terceira das características).

Relacionando as contribuições da teoria psicanalítica para o contexto do estudo em questão nesta dissertação, observo, por exemplo, que, no educando que apresenta uma dificuldade de se expressar oralmente, é possível que haja um componente potencialmente relacionado à formação reativa da pulsão anal. A parcimônia e a economia, características resultantes da repressão a esta última pulsão, podem estar intimamente relacionadas ao que se compreende como “avareza de palavras”, ou então, “medo de se revelar ao outro”, determinando, nestes indivíduos, um caráter assinalado por uma grande reserva no que se refere à sua postura frente a situações nas quais estes educandos necessitem expressar seus pensamentos e sentimentos a outrem.

Entretanto, as influências do desenvolvimento psicosexual dos indivíduos e suas interrelações com a expressividade não se restringem a ações e condutas observadas nos estudantes. Como bem o esclareceu Freud, em *O Mal-Estar na Civilização* (1930)<sup>85</sup>, as práticas educativas são também determinadas pelos recalcamientos que foram sofridos pelo educador e que incidem sobre a parte infantil de sua sexualidade. A partir dessa concepção, é possível compreender que, nas atitudes e nas palavras do professor, está também latente o jogo inconsciente que faz com que, em suas ações e em suas palavras, esse indivíduo expresse muito mais do que ele, conscientemente, possa estar querendo dizer.

Se, no estágio oral de seu desenvolvimento, por exemplo, ao substituir o prazer de sucção pelo prazer de morder, inaugurando o período canibólico da fase oral (caracterizado por marcar uma ambivalência na relação afetiva com o objeto sexual), o professor não teve

---

<sup>85</sup> FREUD, Sigmund (1930). *O Mal-Estar na Civilização*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol 21.

sublimada essa pulsão, é provável que desenvolva, no interior de sua personalidade, um caráter sádico oral (ou caráter oral canibólico), marcado pela coexistência de tendências amistosas e hostis dirigidas ao objeto de satisfação ou ao amor. Como encontramos, no rol das características desse caráter, o uso agressivo da linguagem (língua ferina, no qual o impulso de falar significa prazer e desejo de aniquilar), a agressividade no trato social e a impossibilidade de expressar sentimento de generosidade em relação ao objeto amado, é bem provável que este professor venha a favorecer em seu educando o desenvolvimento de uma série de bloqueios desencadeados exatamente como decorrência dessa sua forma peculiar de se comunicar e de impor o seu poder e o seu domínio frente a eles.

Em síntese, pois, observo que a psicanálise nos traz a compreensão de que nossa expressividade é limitada por nossas neuroses, que são resultantes dos conflitos entre os desejos instintivos ilimitados e os limites da nossa vida em sociedade, desencadeando os recalques que, por sua vez, nos limitam o “viver”. No processo de introjeção dos valores e crenças do meio, dá-se origem ao superego, que, se por um lado, contribui para nos integrar à sociedade, por outro, limita o nosso modo de ser.

A psicanálise, pois, oferece a este estudo uma contribuição teórica importante, uma vez que esclarece que os limites da nossa expressividade são constituídos na dinâmica das forças vivas e, muitas vezes, em conflito no nosso viver. Os bloqueios, decorrentes de recalques da expressividade, assim como da introjeção de valores, automaticamente atuam em cada um de nós, dificultando-nos uma comunicação adequada. Nessas circunstâncias, somos inundados pelas nossas emoções, o que dificulta toda e qualquer expressividade.

## **5.2. Reich, a teoria psicossomática e os fundamentos da expressividade<sup>86</sup>**

Wilhelm Reich (1897-1957), médico psiquiatra austríaco que se naturalizou norte-americano, em seus estudos psicossomáticos, traz compreensões sobre a psique humana

---

<sup>86</sup> Quero registrar que essas reflexões sobre a teoria de Wilhelm Reich são o fruto não apenas da leitura de capítulos/textos integrantes da obra de Reich e/ou autores que versam sobre a sua teoria, como também dos estudos e discussões sobre esse autor e seu pensamento empreendidos no curso de extensão *Bioexpressão – uma proposta pedagógica*. Promovido pela Faculdade de Educação da UFBA no período compreendido entre março e junho de 2002, sob a orientação da doutoranda em Educação prof<sup>a</sup> Lúcia Helena Pena Pereira, este curso foi parte integrante de uma rica e bem fundamentada pesquisa empírica que comporá a tese de doutorado da mencionada professora e que teve como objetivo trabalhar as questões relativas ao corpo e suas relações com o processo educacional a partir de vivências lúdico-corporais.

que são fundamentais para o entendimento das dificuldades que interferem na expressividade dos indivíduos, inclusive em se tratando da expressividade oral.

Por volta de 1915, ao classificar as neuroses em *psiconeuroses* e *neuroses atuais*, Freud abre espaço para o que se tornaria, então, o ponto de partida para a teoria psicossomática elaborada por Wilhelm Reich. Para Freud, *as neuroses atuais* eram consideradas o resultado da disfunção somática gerada pela insatisfação sexual latente nos indivíduos, e as *psiconeuroses*, embora tivessem sua origem associada a fatores psíquicos, possuíam o que em sua interpretação denominou de “núcleo neurótico atual”.

Discípulo de Freud a partir de 1920, Reich logo se encantou com os trabalhos do mestre e, mesmo ciente do estranhamento que aquelas novas formulações de Freud causaram no seio da sociedade psicanalítica da época, que via na origem das neuroses apenas uma origem psíquica e jamais um fator somático<sup>87</sup>, imbuíu-se da tarefa de aprofundar esse estudo jamais retomado pelo pai da psicanálise<sup>88</sup>.

Logo descobriu, nos sintomas da neurose atual, uma superestrutura psíquica, concluindo que não era tão possível, como supôs o seu mestre, encontrar um caso de neurose atual pura. Segundo suas observações, uma excitação somática energiza uma idéia<sup>89</sup> e, se essa idéia, por fatores morais, se mostrar incompatível com a consciência, sofrerá uma inibição e se frustrará, enquanto que a energia a ela associada se acumulará sem realizar-se - o que dará origem à estase<sup>90</sup>. Essa energia, segundo Reich, terá necessariamente que se associar a outra idéia para descarregar-se, conectando-se com aquelas que são reminiscências dos conflitos infantis, e gerando, desse modo, o sintoma neurótico. Como esclarece Waldir Gonçalves, Reich conclui “que as psiconeuroses e seu conteúdo sexual infantil aparecem sobre a base de uma inibição sexual atual. Dessa forma,

---

<sup>87</sup> Psíquico e somático: relativos à psique e ao soma, respectivamente. Do grego *psyqué*, espírito, mente, a psique abrange pensamentos, sentimentos e comportamentos conscientes e não-conscientes, enquanto que *soma*, corpo, é a expressão material do organismo em oposição às funções psíquicas.

<sup>88</sup> Para uma descrição mais aprofundada deste percurso teórico e prático empreendido por Wilhelm Reich, ver sua obra *A Função do Orgasmo*. Problemas econômico-sexuais da energia biológica, publicada originalmente em 1942. A Tradução brasileira, à 19ª edição, foi publicada pela Brasiliense em 1985. É também possível encontrar em Boadella (cf: BOADELLA, David. *Nos Caminhos de Reich*. Tradução de Elisane Rebelo et alii. São Paulo: Summus, 1985), um excelente e bem documentado apanhado de todo o desenvolvimento das idéias desenvolvidas pelo psiquiatra austríaco, bem como um criterioso apanhado das dificuldades que lhes surgiram ao longo da trajetória de formulação de sua teoria psicossomática.

<sup>89</sup> Vale ressaltar que a excitação somática (Q) e a idéia, a representação psíquica (R), são os dois aspectos que constituem a pulsão. Em fórmula matemática, temos:  $P = Q+R$ .

<sup>90</sup> Do grego *stasis*, a estase significa a imobilização de qualquer fluido circulante. Como afirma Reich em *A Função do Orgasmo*, a estase é “uma inibição da expansão vegetativa e um bloqueio da atividade e motilidade dos órgãos vegetativos centrais. A descarga da excitação é bloqueada: a energia biológica fica presa” ( Cf: REICH, *A Função do Orgasmo*, p.288).

desaparece a distinção entre neurose atual e psiconeurose, pois a psiconeurose tem um núcleo neurótico atual e as neuroses atuais tem uma superestrutura psiconeurótica”<sup>91</sup>.

Essas conclusões conduziram-no ao desenvolvimento de sua teoria do orgasmo e do conceito de potência orgástica, formulações que submeteu a um rígido controle experimental. Abrindo um veio cada vez mais original no percurso de aprofundamento dos princípios sexuais da teoria freudiana, Reich, em *A Função do Orgasmo*, levando até as últimas conseqüências o enfoque econômico e energético de Freud, esclarece que, para que haja a plena potência orgástica, é necessário que os indivíduos atinjam, numa relação sexual, a fase dos movimentos ondulatórios involuntários do corpo, responsável pela concentração da energia libidinal sobre o sistema vegetativo (e não no sistema psíquico, como ocorre na elaboração de fantasias que são anteriores à genitalidade) e sua posterior descarga orgástica<sup>92</sup>. Para ele, “potência orgástica é a capacidade de abandonar-se, livre de quaisquer inibições, ao fluxo de energia biológica; a capacidade de descarregar completamente a excitação sexual reprimida por meio de involuntárias e agradáveis convulsões do corpo”<sup>93</sup>.

Conforme se observa, Reich procurou demonstrar a relação intrínseca entre o processo vital e o processo sexual, preconizando que ambos se constituem nas duas faces de uma única moeda e postulando que essa energia libidinal e vegetativa apresenta-se ativa em todo organismo que possui vida. É notório, nesse momento de sua trajetória, um envolvimento gradual e sistemático de suas formulações não apenas com o campo da psicologia e da psicanálise, como também da biologia – e, ainda, como anunciarei, da sociologia.

Buscando compreender as relações entre os princípios sexuais e o campo político-social, Reich constata a influência da moral repressiva na plena satisfação orgástica, concluindo que é essa moral a responsável pela inibição da realização sexual. Passa, pois, a dedicar-se à profilaxia das neuroses, apontando a eliminação da moral sexual repressiva no estabelecimento da potência orgástica – o que, em seu pensamento, só poderia ocorrer a partir de uma revolução sexual no seio da sociedade burguesa<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> GONÇALVES, Waldir L. Teoria da Personalidade em Wilhelm Reich. In: *Teorias da Personalidade em Freud, Reich e Jung*. São Paulo: EPU, 1984, p.74.

<sup>92</sup> Esse pensamento de Reich culmina com a elaboração de sua Teoria da Economia Sexual, que diz respeito ao modo como o indivíduo opera a sua energia biológica, ou seja, quanto de energia é reservada e quanto é descarregada orgasticamente. Trata-se de um conceito utilizado amplamente por Reich referente à utilização e regulação da energia biológica em função dos fatores de ordem sociológica, psicológica e biológica.

<sup>93</sup> In: REICH. *A Função do Orgasmo*, p.94.

<sup>94</sup> Nos primórdios de sua teoria psicanalítica, Freud também defendia de forma explícita a intervenção da psicanálise no campo político-social, como pode ser observado em *A Sexualidade na Etiologia das Neuroses*

Reich percebe que a energia sexual impossibilitada de se realizar devido às pressões exercidas pelo meio exterior, e que não é liberada, vai desencadeando, na estrutura do ego/eu, um modo automático de defesa que<sup>95</sup>, por sua vez, culmina num processo de rigidez responsável por originar o *caráter* ou *couraça caracterológica*<sup>96</sup>. Essas couraças, que resumem em si todo o histórico dos conflitos que o indivíduo enfrentou entre as demandas pulsionais e o meio exterior (ou seja, entre as necessidades intrínsecas desse indivíduo e as restrições que lhe são impostas por seu meio sociocultural), possuem um funcionamento peculiar que se dá *sob a forma de atitudes crônicas e fixas*<sup>97</sup>, refletindo-se na maneira de ser e de agir desse indivíduo, bem como na sua forma de se relacionar com o outro e com as situações com as quais se depara.

Com o propósito de esclarecer como se forma e como funciona a couraça caracterológica, Lúcia Helena Pereira explica que

---

(1898). Entretanto, autores como Gonçalves (Cf: *Teoria da Personalidade em Wilhelm Reich*) e Wagner (Cf: *Freud e Reich: Continuidade ou Ruptura?* São Paulo: Summus, 1996) esclarecem que, ao longo de seu pensamento, Freud foi modificando o seu discurso com relação à profilaxia das neuroses. Segundo Wagner, Freud foi paulatinamente alterando o foco do conflito do ser humano da relação homem x sociedade para o interior do próprio indivíduo. O autor esclarece, ainda, que as razões dessa modificação estão ancoradas tanto no próprio desenvolvimento e aprofundamento do funcionamento do objeto de estudo da psicanálise (observe-se que, como mencionado no tópico anterior, a 2ª tópica introduz um grande avanço na descrição do inconsciente ao acrescentar ao modelo anterior as noções de Id, Ego e Superego) como também na influência do contexto histórico ou, mais especificamente, no choque entre psicanálise x nazismo que, com certeza, resultaria na extinção dessa ciência caso Freud sustentasse e aprofundasse a sua posição inicial acerca da profilaxia das neuroses. Certamente, também objetivando preservar a psicanálise do embate ideológico que a “levaria para a fogueira” (como metaforicamente ocorreu a Reich), Freud, segundo Wagner, teria passado a enfatizar, em sua teoria, a idéia de que o mundo interno é o principal responsável por aquilo em que o homem se torna, relegando ao meio externo um papel quase irrelevante. O ponto máximo da expressão dessa “neutralidade” psicanalítica ocorre quando Freud conclui que a humanidade tem uma “vocaçao para a neurose”, descartando a ação política como um fator fundamental da repressão e enveredando, desse modo, por caminhos que não implicavam em uma transformação social mais ampla (observe-se que, na sublimação, a libido é investida em objetos socialmente aceitáveis e valorizados – o que confere à psicanálise *um papel consoante com os princípios morais sem qualquer prejuízo*). Ao contrário do seu mestre, Reich compreende que a repressão sexual é, sem dúvida, a força motriz da submissão das massas e, por isso, uma das mais poderosas armas a serviço da opressão política. Propõe, como se pôde observar, a liberação sexual como solução que, sintetizando marxismo e psicanálise, eliminaria a neurose da sociedade. Como bem o esclarece Wagner, esse posicionamento ideológico de Reich, e não as divergências teóricas com a psicanálise, como foi amplamente divulgado, fazia deste psicanalista um risco para o movimento psicanalítico e/ou a Associação Psicanalítica Internacional – o que culminou com a sua expulsão dessa instituição em 1934.

<sup>95</sup>Reich assim se expressa acerca da função e da localização da formação do caráter: “(...) o caráter é em essência um mecanismo de proteção narcisista...Se remontarmos à análise do caráter, ao período da formação definitiva do caráter, isto é, à fase edípica, encontraremos que o caráter se formou sob a influência do ameaçador mundo exterior e dos impulsos instintivos que lutavam por expressão” (Cf: REICH. *Análise do Caráter*, p 171).

<sup>96</sup>Observe-se que o termo caráter possui concepções sutilmente distintas para Freud e Reich. Enquanto Freud considera o caráter como as marcas gravadas no sujeito ao longo do seu desenvolvimento que determinam uma postura típica desse sujeito face aos acontecimentos e às situações da vida, Reich o concebe como o modo de ser do indivíduo, também formado ao longo de suas experiências de vida, que também determina a sua maneira de agir e reagir frente às situações e acontecimentos com os quais se depara no seu cotidiano.

<sup>97</sup>In: REICH. *Análise do Caráter*, p.313.

os nossos impulsos naturais se expandem e expressam, em uma idade mais tenra, como uma manifestação psicobiológica básica e natural da vida. Quando, entretanto, são proibidos de serem expressos (por proibições, atitudes de desamor, de desrespeito, atitudes autoritárias, enfim, por situações vividas como ameaçadoras), os impulsos são reprimidos pelo ego para que a integridade do indivíduo seja preservada. Esse mecanismo é, a princípio, salutar e natural. Mas, se o ego é levado a se defender consecutivamente de agressões externas, não permitindo que os impulsos naturais se mostrem, as defesas acabam se tornando automáticas e inconscientes, ou seja, se manifestam mesmo não havendo mais a situação externa que representava ameaça. Pode-se dar o exemplo de uma menina que nunca pôde negar-se a fazer o que lhe era exigido, mesmo não gostando. Para evitar surras, reprimendas e castigos acabou aprendendo a ceder. Mulher feita continua incapaz de dizer não ao que lhe é pedido, mesmo as ameaças não existindo mais. Criou-se um padrão automático de resposta<sup>98</sup>.

A esse encouraçamento crônico que leva a atitudes rígidas diante das diferentes demandas - atitudes essas caracterizadas por um modo de reação estereotipado, marcado pelos mecanismos repetitivos e não adaptativos, Reich denominou *caráter neurótico*. Ao contrário do que acontece no *caráter genital*, peculiar aos indivíduos saudáveis e portadores de um “equilíbrio econômico-sexual” que possibilita a realização direta da energia (ou indireta, pela via da sublimação) de modo a favorecer a plena descarga orgástica, no caráter neurótico, a repressão dá origem à formação reativa e à estase, canalizando a energia sexual, cada vez mais inibida e impossibilitada de descarregar-se plenamente, para aspectos que são reminiscências dos conflitos infantis (ou, como preferem os psicanalistas, para pontos de fixação pré-genitais). Convém observar, entretanto, que, como bem o assinalou Reich, o caráter genital é um aspecto ideal que dificilmente se mostra numa sociedade como essa em que vivemos.

Se, para Freud, havia uma *submissão somática* ao conteúdo psíquico, Reich, ao defender a existência de uma única energia que se expressa através do corpo e da mente, acabou por postular uma unidade funcional entre o somático e o psíquico. Para ele,

---

<sup>98</sup> PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Atividades Lúdicas: Prazer, Desafio e Auto-Expressão na Sala de Aula. In: *Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Sergipe: Ed. Universidade Federal de Sergipe, 2003, p.5.

todo impulso psíquico é funcionalmente equivalente a uma excitação somática definida [e, portanto,] a idéia de que as funções do mecanismo psíquico funcionam apenas por si mesmas e influenciam o mecanismo somático, que também funciona por si mesmo, não está de acordo com fatos reais. (...) Bioenergeticamente, a psique e o soma funcionam condicionando-se mutuamente e ao mesmo tempo formando um sistema unitário<sup>99</sup>.

Essa unidade, responsável pela mútua influência entre as atitudes corporais e as atitudes psíquicas, atribui ao conjunto de couraça caracterológica um correspondente no sistema vegetativo que, por sua vez, se expressa no sistema de tensões musculares, sendo denominado de *couraça muscular*. Como diz o próprio Reich, “o espasmo da musculatura é o lado somático do processo de repressão, e a base de sua contínua preservação”<sup>100</sup>. Buscando sintetizar e exemplificar essa idéia, Gonçalves<sup>101</sup> nos esclarece que “a repressão moral atua na inibição dos afetos, gerando e mantendo a rigidez nas atitudes de caráter. Do ponto de vista biológico, a energia estática desvia-se para grupos musculares, aumentando a tensão e levando a uma rigidez também crônica, perturbando o equilíbrio vegetativo e a motilidade”<sup>102</sup>. Isso – diz ele – “explica a relação entre os traços de caráter e determinadas características posturais, motoras, de expressão facial etc. (...). A unidade entre o psíquico e o somático implica que toda rigidez muscular contém, ao mesmo tempo, o afeto e sua história de repressão, onde o significado é dado pela psique”<sup>103</sup>.

---

<sup>99</sup> In: REICH. *A Função do Orgasmo*, pp.290/291.

<sup>100</sup> *Idem*, p.256.

<sup>101</sup> Cf. GONÇALVES. *Teoria da Personalidade em Wilhelm Reich*, p.96.

<sup>102</sup> Podemos extrair de Stanley Keleman, um dos continuadores da teoria psicossomática desenvolvida por Wilhelm Reich, o conceito de motilidade, conforme apresentado em seu livro *Anatomia Emocional – a estrutura da experiência*, publicado originalmente em 1985 (A tradução brasileira, em 3ªed, é da Summus, e foi publicada em 1982). Ao contrário da mobilidade corporal, que expressa o movimento externo do corpo, a motilidade corresponde ao fluxo interno do organismo, “é a vitalidade do padrão pulsátil, a força e a intensidade das pulsões dos órgãos que dão energia e identidade pessoal” (Cf. p.42).

<sup>103</sup> Revendo a tipologia de caráter apresentada por Freud à luz dessas novas descobertas, Reich buscou relacionar os aspectos psíquicos apresentados pela teoria psicanalítica às correspondentes expressões corporais, descrevendo os tipos fático-narcisista, passivo-feminino, agressivo-masculino, histérico, compulsivo e masoquista – este último, inclusive, responsável por introduzir uma grande modificação na teoria psicanalítica ao contrapor-se às proposições freudianas acerca da *Pulsão de Morte*. [Para uma compreensão sobre essa pulsão, ver FREUD, Sigmund. (1920). Além do Princípio do Prazer. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. 18]. Coube, porém, a Alexander Lowen, discípulo de Reich no período compreendido entre 1940 e 1952, um estudo aprofundado da caracterologia apresentada por seu mestre, o que rendeu a esta caracterologia alguns acréscimos, a exemplo dos tipos esquizóide e psicopata.



Desse modo, se, por um lado, a couraça de caráter é um conjunto de atitudes peculiares ao indivíduo que funcionam como um bloqueio contra os seus impulsos emocionais; por outro, a couraça muscular, seu equivalente funcional, é o lado físico desse bloqueio, ou seja, são os espasmos crônicos que se formam em determinados grupos musculares como uma resposta contra a irrupção daquelas emoções e sensações que tiveram que ser reprimidas. Assim, é evidente que esses bloqueios são formados para assegurar a própria integridade do indivíduo, amortecendo os impactos causados pelas ameaças do mundo exterior e/ou pelas demandas internas. Entretanto, como a restrição das emoções espontâneas implica também num processo que se traduz na estagnação da energia biológica (já que a energia passa a se concentrar apenas em determinados pontos, deixando outros completamente desprovidos), esse indivíduo passa não apenas a se proteger da dor e do desprazer, como também a ficar menos propenso a sentir prazer e a viver de forma plena as emoções agradáveis.

Essas percepções, construídas ao longo do desenvolvimento de seus estudos em paralelo com sua vasta experiência clínica, acabaram por desencadear uma inovação em sua técnica terapêutica. Para Reich, há determinados traços formais em alguns caracteres que, atuando defensivamente, procuram evitar o surgimento dos conteúdos inconscientes reprimidos, interferindo fortemente no processo psicanalítico. Ao identificar nesse mecanismo o que denominou de *resistência caracterológica*, propõe uma revisão da técnica analítica que até então se centrava no conteúdo ideativo, sendo o responsável por modificar a técnica de interpretação do conteúdo psíquico postulada por Freud ao introduzir o interesse pela *forma* em que esse conteúdo surge e, portanto, voltando-se para a *atitude* do indivíduo. Sugere, pois, que, em um primeiro momento, se proceda à *análise sistemática do caráter*; só depois de vencidas as principais resistências, portanto, é que orienta que se possa investir nos conteúdos inconscientes.

Associando à conscientização do conflito inconsciente (como defendia Freud) todo um trabalho voltado para a dissolução da rigidez da couraça caracterológica a partir da eliminação da energia concentrada nas tensões musculares (a couraça muscular, cuja função é limitar o movimento, a respiração e a emoção do indivíduo), Reich acreditava ser possível restabelecer a plena descarga da potência orgástica peculiar ao caráter genital – o que seria possível graças à eliminação da fonte de energia estática. Entretanto, este processo de restabelecimento descarga orgástica, para ele, não é sinônimo de destruição de toda a couraça, haja vista a função defensiva que esta ocupa frente às ameaças do mundo

externo e/ou as exigências das necessidades internas. O que Reich propõe, pois, é a gradual e sistemática dissolução da *rigidez crônica* dessa couraça. Em Reich – diz Gonçalves – “o objetivo da psicanálise não é mais apenas transformar o inconsciente em consciente, mas sim, restabelecer o equilíbrio biofísico pela descarga de potência orgástica. Isto é, transformar o inconsciente em consciente liberando as energias vegetativas”<sup>104</sup>. Nesse momento do desenvolvimento de sua teoria, Reich unifica a análise do caráter e a vegetoterapia, celebrando, com sua nova prática denominada *vegetoterapia carátero-analítica*, sua incursão cada vez mais profunda e dialógica nas áreas da psicologia e da biologia.<sup>105</sup>

Alexander Lowen (1910- ), psiquiatra americano discípulo de Reich, encantado com a identidade funcional entre caráter e atitude corporal revelada com a teoria psicossomática Reichiana, aprofundou e sistematizou o conceito de caráter. Apesar de Reich ter sido o primeiro analista a introduzir um estudo exaustivo dos mecanismos corporais que estavam envolvidos na dinâmica da repressão, da dissociação e das outras defesas contra as emoções, ele não chegou a detalhar a estrutura corporal dos tipos caracterológicos, tarefa a que Lowen se dedicou progressivamente, procurando demonstrar que cada um apresenta um padrão peculiar de defesas tanto a nível psicológico quanto a nível muscular que o faz se diferenciar dos demais<sup>106</sup>. Inovando na abordagem terapêutica, propôs técnicas específicas para trabalhar com esses diversos tipos com a finalidade de liberar a emoção bloqueada de seus pontos de controle na estrutura do corpo, sem, contudo, afastar-se dos princípios propostos por seu mestre.

O aprofundamento de Reich nos estudos e pesquisas em laboratório acerca do funcionamento da energia no organismo o fizeram definir novos pilares sobre os quais passou a se erguer a sua teoria psicossomática posterior<sup>107</sup>. O primeiro deles diz respeito à

---

<sup>104</sup> In: GONÇALVES. *Teoria da Personalidade em Wilhelm Reich*, p.76.

<sup>105</sup> Tanto Cláudio Wagner quanto Gilberto Gomes, em suas obras já mencionadas anteriormente, chamam a atenção para o investimento de Reich em radicalizar (no sentido de buscar as raízes) os princípios da psicanálise ao adentrar-se no campo biológico. Segundo os autores, esse, aliás, era o desejo do próprio Freud quando, mais de uma vez, mencionou que a grande contribuição para uma maior compreensão das pulsões estaria certamente por vir através das contribuições de outras áreas do conhecimento, mais especificamente, das ciências biológicas [ Cf. FREUD, Sigmund (1915). Pulsões e destinos das pulsões. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1985. Vol 14 e FREUD, Sigmund (1920). Além do Princípio do Prazer. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. 18].

<sup>106</sup> Para maiores informações sobre a classificação das estruturas de caráter apresentadas por Lowen, ver: LOWEN, Alexander. *Bioenergética*. Tradução de Maria Sílvia Mourão Netto. 9ªed. São Paulo: Summus, 1982.

<sup>107</sup> Justificando as sucessivas transformações por que passou a sua teoria, Reich, em *Análise do Caráter*, assim se expressa: “Não foi um desejo fútil de sensacionalismo que deu origem a tantos conceitos variados numa só disciplina das ciências naturais. Foi na verdade a aplicação consistente do conceito científico natural

natureza dessa energia, que à princípio acreditava ser de natureza bioelétrica. Ao descobrir o *orgone*, Reich logo pôde constatar que se tratava de uma energia cósmica biofísica existente na natureza, e que se concentra no *cerne biológico*<sup>108</sup> dos organismos vivos. Nessa nova interface de sua teoria, decidiu propor, a nível terapêutico, o que passou a denominar *orgonoterapia*.

Na evolução de sua terapia orgônica, Reich foi gradualmente distanciando-se da análise do caráter, privilegiando em sua técnica terapêutica cada vez mais a aplicação do orgone através de aparelhos acumuladores dessa energia para a prevenção e cura de doenças físicas e mentais<sup>109</sup>. Não se identificando com esse novo percurso empreendido pelo mestre, Lowen resolveu trilhar um caminho independente, muito embora jamais tenha se dissociado dos princípios fundamentais que o faziam merecedor da insígnia de terapeuta reichiano<sup>110</sup>.

No momento em que Reich constata que as relações entre o movimento plasmático e a sensação física correspondente a esse movimento são idênticos, ele chega à construção daquele outro grande pilar de sua teoria mencionado anteriormente. De acordo com suas observações, estímulos agradáveis provocam a emoção (literalmente “movimento para fora”) do protoplasma no sentido centro-periferia, enquanto que estímulos desagradáveis provocam o movimento (ou remoção, no sentido de contorção) do protoplasma em sentido inverso, ou seja, da periferia para o centro. Desse modo, a linguagem do organismo vivo corresponde ao movimento expressivo (expressão = pressão para fora) que deriva das

---

de energia aos processos de vida psíquica que exigiu, em várias fases de desenvolvimento, a criação de novos conceitos para novas técnicas” (p.329).

<sup>108</sup> Em *Análise do Caráter*, Reich identifica três estratos na expressão do caráter dos indivíduos: o primário, o secundário e o terciário. Ao primeiro desses estratos, o mais profundo, constituído pelos impulsos mais espontâneos dos indivíduos, aqueles que lhes revela a forma mais autêntica de ser, denominou *cerne biológico*. Formada em função da frustração daqueles impulsos espontâneos do indivíduo, a segunda camada corresponde ao inconsciente reprimido, sendo a sede dos encorajamentos musculares que reprimem os impulsos naturais do indivíduo. É a *camada dos demônios*, sede dos impulsos e fantasias mais destrutivos, grotescos, irracionais. Já o terceiro estrato diz respeito às defesas do caráter, à aparência que os indivíduos necessitam escolher para relacionar-se com o mundo externo de acordo com os imperativos sócio-culturais: são as *máscaras* que os indivíduos utilizam para se defender, e geralmente apresentam-se associadas ao controle, à polidez compulsiva e à submissão.

<sup>109</sup> David Boadella, em sua publicação *Nos Caminhos de Reich*, já mencionanta anteriormente, nos esclarece que, a partir de 1948, Reich passou a denominar *orgonomia* – o estudo da energia orgônica – todo o seu campo de trabalho. Conforme observa esse autor, se essa iniciativa, por um lado, tinha a vantagem de unificar seus diferentes conceitos em diversos campos, por outro, possuía a desvantagem de revestir seus trabalhos anteriores com a roupagem orgônica, isolando-os do contexto no qual se desenvolveram (Cf. pp.251-252).

<sup>110</sup> Associando-se, em 1953, a John C. Pierrakos, outro psiquiatra também discípulo de Reich, Lowen formulou a Análise Bioenergética. Para maiores esclarecimentos sobre a evolução dessa proposta, ver LOWEN, Alexander. *Bioenergética*. Tradução de Maria Sílvia Mourão Netto. 9ªed. São Paulo: Summus, 1982.

sensações percebidas pelos órgãos do corpo - e através dessa livre expressão das emoções do indivíduo é instaurado e o fluxo natural da energia vital.

Após identificá-las tanto no plano psíquico como no somático, Reich explica que essas duas direções fundamentais da corrente plasmática, isto é, a expansão e a contração, correspondem, respectivamente, ao prazer e à angústia, os dois afetos básicos do aparelho psíquico. Segundo ele,

o processo vital consiste em uma contínua alternância entre expansão e contração. (...) No mais alto nível psíquico, a expansão biológica é experimentada como prazer; a contração experimentada como desprazer. No campo dos fenômenos instintivos, a expansão funciona como uma excitação sexual, e a contração funciona como angústia. Em um nível fisiológico mais profundo, a expansão corresponde ao funcionamento parassimpático e a contração ao funcionamento simpático<sup>111</sup>.

Segundo Reich, enquanto as correntes plasmáticas e as emoções (isto é, o fluxo de energia *orgone*) correm em paralelo ao eixo do corpo, as couraças musculares, que se apresentam horizontalmente ao longo do corpo formando ângulos retos com a espinha dorsal, acabam por restringir esse fluxo. Em número de sete, os “anéis musculares” (como Reich denomina os segmentos da couraça muscular) são os responsáveis pela inibição/repressão ao conjunto de emoções que lhe são determinados<sup>112</sup>.

Assim, a couraça muscular, juntamente com a sua equivalente couraça caracterológica, acabam por se constituírem um obstáculo ao livre fluxo dessa energia, determinando uma inibição biológica do movimento para a periferia (excitação/prazer/sexualidade/agressividade) e do movimento em direção ao centro (remoção/retração/angústia) e, portanto, dando origem a uma tensão interna sem possibilidade de descarga orgástica. Como consequência desse processo, a linguagem emocional da expressão (ou a sua expressividade) torna-se, pois, inibida, já que “o organismo encouraçado (...) é (...) incapaz de expressar suas emoções biológicas elementares”<sup>113</sup>.

Desse modo, no processo de formação do caráter do indivíduo, Reich aponta questões que extrapolam o âmbito da psicologia/psicanálise, como por exemplo os

---

<sup>111</sup> Os sistemas parassimpático e simpático correspondem à subdivisão do sistema nervoso vegetativo, também denominado autônomo em função da sua independência do controle voluntário.

<sup>112</sup> No apêndice 1 e no anexo 1, apresento uma breve descrição desses anéis, bem como suas expressões psíquicas e emocionais.

<sup>113</sup> REICH. *Análise do Caráter*, p.337.

aspectos que se colocam nas fronteiras da biologia e da sociologia. Atento à interface de seus estudos com o campo educativo (já que, enquanto instituição social, a escola estabelece uma relação dialética com a sociedade em que se insere, trazendo para si e reproduzindo as marcas sobre as quais se constituem a cultura dessa sociedade), Reich também observou que a forma como ocorre a educação em nossa sociedade está intimamente relacionada com a formação do caráter neurótico, sinalizando a necessidade de modificar a prática educativa como um possível mecanismo de prevenir as neuroses futuras.

Entretanto, como já foi anunciado ao longo deste estudo, a tradição educativa positivista, ao priorizar o exercício intelectual através de estratégias exclusivamente teóricas e formalistas, pressupõe uma metodologia pouco participativa que conduz o educando à imobilidade, ao silêncio, ao *status* de recipiente de informações e conteúdos, desprezando a sua história de vida, suas experiências e/ou impressões pessoais e não valorizando nem incentivando a sua expressão própria.

Ora, Reich ensina que a autêntica expressão do indivíduo é caracterizada pela espontaneidade que se manifesta através da motilidade corporal. Quando, pois, o estudante não tem a possibilidade de agir com espontaneidade, de ser autêntico, quando é condicionado apenas às ações racionais voluntárias, reprimindo a expressão de seus sentimentos, isso se registra no corpo e no aparelho psíquico sob a forma de encorajamento. Se, por outro lado, o estudante também não se sente à vontade para expressar suas idéias e teme que essas idéias não sejam aceitas por quem as ouve – ou que o dialeto que utiliza para se expressar acabe por desencadear algum tipo de represália, igualmente se instaura um processo de formação de bloqueios que acabarão por restringir a sua expressividade natural.

Assim, parafraseando o exemplo apresentado anteriormente por Lúcia Helena Pereira para explicar a formação das couraças, posso afirmar que um estudante que, no início de sua vida escolar, foi vítima de sucessivas críticas à sua leitura não fluente e/ou de consecutivas reprimendas por “falar errado”, para se defender dessas atitudes que o ridiculariza e lhe ameaça a integridade, naturalmente preferirá calar a boca. Esse mecanismo, a princípio configurado enquanto uma estratégia de defesa, acabará por se organizar enquanto um padrão automático de resposta. Nesse caso, como os músculos responsáveis pela expressão emocional que precisou ser bloqueada envolvem a boca, a faringe e também a laringe, a consequência é um encorajamento dos anéis musculares

oral e cervical<sup>114</sup>, de modo que a energia vegetativa deixa de funcionar de um modo unitário e saudável, passando a gerar, por sua vez, uma cisão, uma desconexão no equilíbrio interno do organismo. Não será estranho que, ao chegar à universidade, esse estudante apresente uma grande dificuldade de se expressar através do discurso oral – ou que, quando for se manifestar, lhe seja uma constante o distanciamento entre o que é falado e a sua linguagem expressiva. “Em muitos casos – diz Reich - a fala deteriora-se a tal ponto que as palavras não expressam nada e apenas apresentam uma atividade, vazia e contínua, por parte da musculatura do pescoço e dos órgãos da fala”<sup>115</sup>.

Nesse modelo, pois, o indivíduo é conduzido a desenvolver idéias que nem sempre expressam a sua verdadeira individualidade, sua forma de ser, sua autenticidade, mas aquelas que julga que serão aceitas por quem as escuta, já que o que impera é o medo da (antiga) represália, o medo de errar, de não agradar, de fracassar, de não fazer aquilo que se espera que faça... Por conseguinte, a contenção da bioenergia, através da formação das couraças, vai restringindo também a espontaneidade e a criatividade do indivíduo, levando-o a optar, inconscientemente, pela antiga fórmula de proteção utilizada, impedindo-o de criar novas soluções, de vislumbrar novas possibilidades, de agir com maior flexibilidade. Esse processo, evidentemente, vai se encarregando de dissociar, nesse indivíduo, seu pensamento de seus sentimentos e de suas atitudes.

Em Reich, pois, o bloqueio da força da vida não se dá apenas no nível psíquico, mas sim no plano psíquico e no plano corporal como um todo integrado: o corpo é o psíquico e o psíquico é o corpo. Para as proposições desta pesquisa, esse olhar é extremamente importante, uma vez que permite a compreensão de “como” e “onde” os bloqueios da expressividade se estabelecem e exercem o seu poder “limitante” da vida saudável e comunicativa.

### **5.3. Boadella e as contribuições da Biossíntese para a compreensão da expressividade dos indivíduos**

David Boadella (1931- ), psicoterapeuta inglês, ao dar continuidade ao percurso empreendido por Reich, produziu desdobramentos significativos na teoria proposta por

---

<sup>114</sup> Para uma melhor descrição desses anéis musculares e suas expressões psíquicas e emocionais, ver o anexo e o apêndice nº1.

<sup>115</sup> In: REICH. *Análise do Caráter*, p.334.

esse mestre. Associou às concepções reichianas os estudos de embriologia, o que lhe permitiu aprofundamentos inéditos na compreensão e na prática da psicoterapia somática.

Conforme esclarece na introdução de seu livro *Correntes da Vida*<sup>116</sup>, Boadella ingressou nos estudos e práticas psicocorporais por volta de 1950, através de Ola Raknes e Paul Ritter, ambos discípulos de Reich. Após vinte e cinco anos de atuação, desenvolveu uma abordagem terapêutica a que denominou Biossíntese, incorporando às suas formulações algumas contribuições da psicologia formativa de Stanley Keleman, da psicologia configuracional de Francis Mott e da teoria embriológica de Otto Hartmann.

Biossíntese significa *integração com a vida* e seu conceito central tem por base a existência de três correntes energéticas fundamentais no organismo humano, também denominadas “fluxos vitais”, que se apresentam ligadas às camadas germinativas celulares do óvulo fecundado. Como observa Boadella, “essas correntes se expressam num fluxo de movimento por todos os caminhos musculares; num fluxo de percepções, pensamentos e imagens que percorre o sistema neurossensorial; e num fluxo de vida emocional que está localizado no centro do corpo e flui através dos órgãos do tronco”<sup>117</sup>. Relacionam-se, assim, às camadas *mesoderma* (cuja função é originar toda a estrutura de sustentação como o esqueleto e suas extensões – braços e pernas - e os músculos), *ectoderma* (que dão origem a todos os meios de comunicação que constituem o sistema nervoso) e *endoderma* (que origina todos os órgãos e as vísceras), respectivamente<sup>118</sup>.

As três regiões primárias do corpo, ou seja, cabeça, espinha dorsal e abdômen são, pois, o resultado do desenvolvimento daquelas três camadas embrionárias, que se configuram como reservatório de energia. São interligadas através da nuca, da garganta e do diafragma, que funcionam como fios condutores para a passagem da energia através do corpo.

---

<sup>116</sup> BOADELLA, David. *Correntes da Vida*. Uma Introdução à Biossíntese. Tradução de Cláudia Soares da Cruz. 2ªed. São Paulo: Summus, 1992.

<sup>117</sup> BOADELLA. *Correntes da Vida*, p.10.

<sup>118</sup> Em *Correntes da Vida*, Boadella nos esclarece que os três termos psicanalíticos utilizados por Freud em sua segunda tópica para denominar as estruturas psíquicas da mente – *id*, *ego* e *superego* – possuem também fundamentos orgânicos correspondentes, propondo uma inter-relação entre psicanálise e embriologia. Nesse sentido, o *id*, reservatório dos sentimentos primitivos, está associado aos sistemas orgânicos do endoderma, enquanto que o *ego*, subdividido entre *ego sensorial* e *ego motor*, expressa-se, respectivamente, através do *ectoderma* e *mesoderma* (Por ser um conceito sociológico, o *superego* não se encontra diretamente relacionado às camadas embrionárias). Segundo este autor, ao explicar como se dá o processo de diferenciação entre o *id* e o *ego*, Freud, sinalizando que o núcleo do *ego* é formado pelo sistema superficial (percepção externa e consciência), assinala que “o *ego* é antes de tudo um *ego* corporal; não é meramente uma entidade da superfície, mas é, ele próprio, a projeção de uma superfície” (cf. p.138). E, recorrendo a Lowen, Boadella justifica que, como o sistema de percepção consciente se encontra na superfície do córtex cerebral (originado do *ectoderma*, camada embrionária mais externa), é perfeitamente possível, pois, compreender a afirmação de Freud. E assim, conclui que “a mente é o lado externo do corpo (...) e o corpo é o lado interior da mente” (cf. p.140).

As situações de estresse<sup>119</sup> excessivo com as quais um indivíduo se depara ao longo de seu desenvolvimento, desde a sua vida uterina, passando pelo nascimento e por toda a sua infância, até a vida adulta, acabam por gerar algum tipo de tensão nas regiões onde emoções foram aprisionadas, influenciando a integração e a cooperação entre essas três regiões/camadas, quebrando-lhes a harmonia e, portanto, dificultando a livre passagem da energia. Esse mecanismo terá uma influência incisiva sobre a morfologia corporal, já que é a partir da interligação dessas regiões que a forma do corpo é constituída, revelando a história da nossa existência, nossos sucessos e insucessos, os bloqueios que foram constituídos ao longo da nossa trajetória de vida e que ficaram literalmente *in-corporados*. “Os padrões de tensão corporal – diz Boadella, parafraseando Reich – podem ser vistos, [pois,] como a história congelada de uma pessoa”<sup>120</sup>.

Segundo Boadella, o fluxo corporal bloqueado e o fluxo confuso das palavras são aspectos que se reforçam e se refletem mutuamente. Se, numa imagem corporal conjugada, há uma combinação entre as palavras que saem da boca de um indivíduo e o fluxo de suas células, a expressão oral deste indivíduo é gerada por seus sentimentos, refletindo a união entre seu interior e seu exterior. O oposto representa “um nó”, uma disjunção na linguagem do indivíduo que, por sua vez, acabará reforçando o bloqueio corporal já existente.

Retomando o exemplo parafraseado no tópico anterior: o medo de ser constantemente corrigido e/ou desqualificado em função da não correspondência entre a sua fala e o dialeto prestigiado pela escola leva o educando a desenvolver uma tensão que aprisiona a emoção e lhe bloqueia a livre expressão, dificultando ou impedindo o livre fluxo das correntes energéticas no organismo. Ao aprender a “engolir” freqüentemente seus sentimentos, esse estudante tem as ações relacionadas ao ato de falar reprimidas na garganta, que, numa resposta integrada ao padrão constituído, busca aprisionar esses sentimentos para que não fluam do tronco em direção à cabeça.

Como anunciado, cabe à garganta favorecer o livre fluxo energético entre as regiões endodérmica e ectodérmica, entre abdômen e cabeça, entre sentimento e pensamento. Quando esse fluxo é interrompido, ocorre uma dissociação entre as expressões naturais do sentimento e do pensamento, de modo que a voz deixa de cumprir a sua função primordial de integrar essas duas instâncias constitutivas da personalidade. Como esclarece Boadella, “se a voz é mecânica, a linguagem permanece explicativa. Explicação significa nivelção.

---

<sup>119</sup> No âmbito dos estudos da teoria psicossomática, o estresse é definido como uma resposta biológica do organismo necessária para sua adaptação frente a uma situação que se apresenta nova ou difícil.

<sup>120</sup> BOADELLA. *Correntes da Vida*, p.18.



A fala fica desconectada do sentimento. Exploração significa fluência: a linguagem exploratória integra o pensamento ao sentimento”<sup>121</sup>.

É importante assinalar que, ao diferenciar a fala expressiva e exploratória da fala desconectada e explicativa, Boadella apresenta uma chave que nos permite ampliar a compreensão da sutil diferença entre *comunicar* e *expressar*. Embora inseparáveis, estes fenômenos possuem conotações diferenciadas: enquanto *comunicar* (do latim *communicare*) pode ser considerado o ato de transmitir / tornar comum idéias, pensamentos, propósitos o mais explicitamente possível e com o mínimo de ambigüidades (ou seja, o “nivelar”), *expressar* (do latim *expressione*), por sua vez, diz respeito à manifestação de sentimentos, sem que haja, porém, a intenção de transmissão de um significado explícito (o que se traduz no fantástico fluir das correntes energéticas do centro do ser até a sua periferia, do endoderma até o ectoderma, do sentimento até o pensamento...).

Assim, os desdobramentos de Boadella à teoria reichiana amplia a compreensão de que o corpo é a sede do nosso ser, e que, portanto, no corpo se dá tanto a expressividade como a sua limitação. E, ao propor a integração entre o interior e o exterior do indivíduo, sinalizando a necessidade do indivíduo entrar em contato com a profundidade do seu ser para, assim, poder revelar o seu “eu interior” através da comunicação e expressão, esse autor contribui sobremaneira para as proposições deste estudo.

Conforme anunciado, Freud, Reich e continuadores, a exemplo de Boadella, trazem a compreensão de que os bloqueios que são formados, a princípio, como um mecanismo de defesa do indivíduo contra as situações que lhes parecem hostis e que os afasta cada vez mais de sua expressão interior são, muitas vezes, potencializados pela nossa educação. Na medida em que se encontra em grande parte arraigada aos ideais positivistas e racionalistas, a prática pedagógica que ainda vigora em nossas escolas, juntamente com o ensino de Língua Portuguesa, que supervaloriza a transmissão da tradição gramatical em detrimento do desenvolvimento dos educandos, acabam por reforçar esses bloqueios, contribuindo para a cisão entre seus sentimentos de seus pensamentos e de suas ações, dificultando-lhes sobremaneira a expressão oral.

---

<sup>121</sup> *Idem*, p.64.

## 6. “Amarrando” a teia das relações...

Ao longo desse capítulo, à medida em que buscava compreender os fatores que contribuem para que os estudantes, ao chegarem à universidade, apresentem uma recorrente dificuldade de se expressar oralmente, pude também observar que, no seio das novas contribuições teóricas que se desenvolveram a partir do início do século XX, embora ainda timidamente, já se anunciava um crescente movimento que buscava compreender de forma integrada pares até então considerados antagônicos pelo olhar herdado do pensamento cartesiano e positivista que passou a imperar na modernidade .

Assim, enquanto a tradição psicanalítica postulava a existência de uma submissão do nível somático ao psíquico, espelhando e reforçando, de certa forma, a concepção que privilegia a mente em detrimento do corpo<sup>122</sup>, Reich já ousava buscar compreender melhor essas relações, propondo a unidade funcional entre o psíquico e o somático, inaugurando, juntamente com seus continuadores, um novo olhar para com a antiga cisão instituída pela modernidade entre corpo e mente; entre o sentir, o pensar e o fazer.

Igualmente, ao buscarem uma compreensão dos fenômenos lingüísticos que superasse a visão epistemológica reducionista predominante, os lingüistas estruturalistas inauguraram um novo entendimento da língua, superando a tendência que se reflete, por exemplo, na valorização de apenas uma modalidade de língua como a legítima e na concepção de que a língua escrita ocupa uma posição hegemônica com relação à falada. No âmago da nova tendência, destaca-se uma nova compreensão acerca do sistema lingüístico, na qual as oposições, de caráter meramente funcional, apresentam-se intrinsecamente relacionadas entre si graças ao seu caráter dialógico e complementar<sup>123</sup> .

Do ponto de vista da pedagogia, também foi possível observar que, em contrapartida ao modelo de educação tradicional ou tecnicista, caracterizado pela

---

<sup>122</sup> Vale ressaltar que, se por este ângulo, a teoria psicanalítica pode ser considerada uma herdeira do pensamento cartesiano característico da modernidade, por outro, quando atribui ao inconsciente a posição de núcleo ativo da personalidade, evidencia, dialeticamente, o seu rompimento com toda a tradição psicológica que, desde Descartes, relegava ao consciente esta posição de centralidade. A esse respeito, assim se pronuncia Maria Cristina Kupfer: “o que Freud nos apresenta é a idéia de que não somos ‘senhores de nossa própria casa’, e acrescenta mais uma ‘ferida narcísica’ àquelas anteriormente trazidas por Copérnico e Darwin: a Terra não é o centro do sistema solar, o homem não é o centro da criação. Agora, a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre a nossa vontade” (Cf: KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a Educação*, p.52).

<sup>123</sup> Toda a doutrina de Saussure, o “Pai da Lingüística Moderna”, baseia-se em uma série de pares dicotômicos, como *langue/parole* (língua/fala), *sicronia/diacronia*, *sintagma/paradigma* etc, que marcam, como consta nas páginas iniciais do *Curso de Lingüística Geral*, que (...) “o fenômeno lingüístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra” (IN: CARVALHO, Castelar de. *Para Compreender Saussure*. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, p.61).

transmissão de informações em forma de conteúdos desvinculados da experiência dos educandos, de suas emoções e de seus sentimentos, os estudos na área da psicologia genética desenvolvidos por Piaget, no início do século passado, também já apontavam para a necessidade de um novo olhar para o processo de construção do conhecimento, sinalizando que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são resultantes da atividade humana na interação com o ambiente.

No alvorecer dessas novas crenças, pois, chama a atenção a crescente compreensão de que o ser humano, ao contrário do que supunha o pensamento cartesiano, está em constante processo de crescimento, de desenvolvimento, num incessante movimento evolutivo. Assim, longe de se constituir um ser “pronto”, “acabado”, o indivíduo vai-se construindo em sua trajetória de vida, e sua forma, somática e psíquica, já não é mais concebida como definitiva, uma vez que poderá ser modificada, reconstruída.

Além do abandono do ideal de estabilidade preconizado pelo modelo cartesiano e mecanicista, gradativamente substituído pelo conceito contemporâneo de impermanência, torna-se notória a consolidação de uma compreensão menos atomística e mais sistêmica acerca do ser humano e dos fenômenos a ele inter-relacionados. Essa compreensão, que, extrapola os limites das ciências que dialogam com este estudo, apresenta-se fortemente refletida no pensamento educacional emergente que, visando reunir o que foi dissociado pela modernidade, tem-se debruçado à busca de uma educação integral do ser humano, na qual corpo e mente, sentimento, pensamento e ação possam estar harmoniosa e coerentemente articulados entre si. Será esse um prenúncio ao desenvolvimento da expressividade dos educandos?

## CAPÍTULO III

### **OLHANDO O ENTORNO: O PENSAMENTO CIENTÍFICO EMERGENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS INDIVÍDUOS. UM PRENÚNCIO AO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSIVIDADE DOS EDUCANDOS?**

*É preciso... rejeitar o modelo falsamente universal de uma compreensão tipo intelectualista, que consiste num encadeamento de conceitos e que passa pelo filtro da linguagem, e introduzir a idéia de uma compreensão corporal e afetiva, fundada sobre analogias pessoalmente sentidas. Compreender com o próprio corpo tanto quanto com o espírito, eis uma situação original, que coloca problemas novos para a pedagogia.*

Michel Tardy

#### **1. A ciência emergente: uma nova compreensão de mundo e de ser humano**

Reich e seus continuadores trouxeram a compreensão de que os organismos vivos possuem uma dinâmica pulsátil de expressividade que se realiza através dos processos de contração e expansão. Maria Cândida Moraes<sup>124</sup>, seguindo o pensamento de Fritjof Capra, esclarece que essa dinâmica também está presente na história da humanidade, em forma de um ritmo que se alterna incessantemente, nos períodos de evolução e de declínio que

---

<sup>124</sup> MORAES. *O Paradigma Educacional Emergente*.

espelham o percurso empreendido pelas civilizações. Este percurso é caracterizado por um movimento cíclico no qual alguns desafios, após superados, são substituídos por outros novos desafios, conduzindo a humanidade a um constante estado de equilíbrio e desequilíbrio. Desse modo, longe de ser um fenômeno exclusivo ao domínio psicossomático, a pulsação apresenta-se inerente a tudo o que existe no universo, manifestando-se sob a forma de um movimento contínuo de fluxo e refluxo presente em todos os fenômenos da natureza, inclusive aqueles que, situados na esfera sócio-cultural, dizem respeito às crenças e aos saberes construídos pelas civilizações.

Como esclarecem Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins<sup>125</sup>, até o século XIX, o indivíduo estava totalmente ciente da sua capacidade de conhecer o mundo pela ciência, cujas teorias pareciam adequar-se perfeitamente à realidade percebida pelos sentidos, especificamente pelo “estado positivo”<sup>126</sup>. A física newtoniana, que havia realizado a maior síntese científica sobre a natureza do mundo físico com a teoria da gravitação universal, era considerada a imagem absolutamente verdadeira do mundo, tendo como pressuposto uma visão mecânica do universo, regido por leis imutáveis.

Ao elaborar uma teoria da evolução explicando que os seres vivos teriam evoluído de formas mais simples e primitivas, o francês Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829) já lançava as sementes do que representaria o profundo golpe que abalaria para sempre a base sobre a qual se ergueu o cartesianismo e o mecanicismo. A partir de sua teoria, posteriormente desenvolvida pelo inglês Charles Darwin (1809-1882), a idéia de que os organismos eram uma máquina perfeita teve que ser abandonada, já que o novo modelo biológico passou progressivamente a ser descrito enquanto um sistema vivo em evolução, no qual as formas mais simples gradualmente originariam as formas mais complexas - disseminando, assim, a noção de um estado permanente de mudança.

Coube ao alemão Albert Einstein (1879-1955) a proeza de revolucionar o pensamento científico vigente em sua época a partir de duas de suas descobertas no campo da física que influenciaram decisivamente o desenvolvimento desse novo modo de pensar os sistemas vivos e o universo: a teoria da relatividade e a nova concepção de radiação eletromagnética – essa última, inclusive, considerada o alicerce da teoria quântica.

---

<sup>125</sup> ARANHA & MARTINS. *Filosofando*.

<sup>126</sup> Para Comte, que considera a ciência a única abordagem adequada do conhecimento, o estado positivo, ou seja, o “ver”, é o último e o mais perfeito estado atingido pela humanidade.

Nas duas primeiras décadas do século XX, Einstein já demonstrava sua preocupação em descobrir um fundamento unificado para a física, empenhando-se em construir uma estrutura comum para as teorias eletrodinâmica e a mecânica, que figuravam isoladas nos domínios da física clássica. Unificando e complementando essa ciência, propôs, com a teoria da relatividade, uma distinção entre a simultaneidade de acontecimentos distantes, verificando como o observador estabelece a ordem temporal do acontecimento no espaço. Essa abertura provocou mudanças radicais nos conceitos tradicionais de espaço e de tempo, o que, por sua vez, abalou as bases da visão de mundo newtoniana sobre as quais se assentava o conceito de espaço e de tempo absolutos como epicentro dos fenômenos físicos. Como pontua Maria Cândida Moraes, de acordo com a teoria da relatividade “não há espaço nem tempo absolutos, mas sim medidas de distância e tempo que dependem do movimento do observador. E pelo fato de dependerem de um sistema de coordenadas, são, portanto, relativas”<sup>127</sup>.

A teoria da relatividade deu origem a uma nova forma de se conceber a matéria, cuja estrutura passa a ser descrita através da equação  $E = mc^2$ . Matéria e energia, pois, passam a ser concebidos como equivalentes, destituindo a antiga crença da existência de corpos rígidos, sólidos e estáticos. O universo, assim, passou a ser visto como uma composição de espaço e energia, um todo indivisível em constante movimento, em constante fluxo: um eterno processo de mudança. E o organismo humano, longe de ser composto por moléculas sólidas estáticas, passa a ser visto como um processo em constante mudança e movimento, tendo em vista o seu campo de energia dinâmica.

Essas investigações experimentais de Einstein trouxeram à tona a revelação de que as partículas subatômicas da matéria são entidades abstratas que possuem um aspecto dual. A depender de como as observamos, manifestam-se partículas (como objeto físico, concreto, que possui massa e ocupa um lugar no espaço) ou ondas (que não possuem massa e não podem ser localizadas, sendo, portanto de natureza invisível). Como onda, geralmente, se apresentam sob a forma de luz, sendo compostas por partículas eletromagnéticas a que Einstein denominou *quanta*<sup>128</sup>.

O termo *quanta* deu origem à teoria quântica, que passou a ser desenvolvida ao longo das três décadas iniciais do século passado por uma equipe internacional de físicos que, como Max Planck (ao conceber os formulações iniciais da teoria), Louis De Broglie

---

<sup>127</sup> MORAES. *O Paradigma Educacional Emergente*, p.59.

<sup>128</sup> Vale ressaltar que, atualmente, estas partículas são conhecidas como *fótons*.

(ao considerar o elétron um sistema ondulatório), Niels Bohr (ao introduzir a noção de complementariedade onda-partícula, afirmando que as imagens onda e partícula são descrições complementares de uma mesma realidade) e Heisenberg (ao formular o princípio da incerteza), se somaram a Einstein. Com suas descobertas, acabaram por introduzir uma série de novos conceitos que afetaram profundamente a descrição reducionista dos fenômenos que vigorava na civilização ocidental.

Nesse sentido, ao constatar que as partículas da matéria podem também ser “ondas de probabilidades” a depender do modo que o observador escolha para observá-las, as novas proposições dessas ciências introduzem no modo de compreender os fenômenos da natureza a noção de que é o observador que determina as possibilidades de leitura de uma realidade, destituindo a velha crença disseminada pela física clássica de que o conhecimento científico pressupõe neutralidade e que é produzido com isenção de toda e qualquer subjetividade. A ciência, pois, é então compreendida enquanto uma realização humana e, como tal, pressupõe a inter-relação entre o sujeito e o objeto.

Anunciando que “toda consciência é intencional” e preconizando a inexistência de uma “ciência pura”, “apartada do mundo”, a fenomenologia<sup>129</sup>, abordagem filosófica que se constituiu em uníssono às formulações anunciadas pela nova ciência, também contribuiu para a superação da antiga concepção de realidade, postulando que o objeto é um fenômeno (etimologicamente: “algo que aparece”) e que exatamente por isto não existe em si, independente de uma consciência que o perceba.

Ao discorrer sobre os novos fatos e as novas interpretações que se edificam a partir das contribuições da teoria da relatividade e da teoria quântica, Maria Cândida Moraes esclarece que

[estas] descobertas (...) acabaram de esfacelar os principais conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana relacionados à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas elementares, à objetividade científica, à causalidade e à separatividade, fazendo com que nenhum desses conceitos pudesse sobreviver às novas descobertas da física. (...) O universo passou a ser visto como um todo indiviso e

---

<sup>129</sup> Embora se identifique na figura de Franz Brentano (final do século XIX) o precursor da fenomenologia, coube a Edmund Husserl (1859-1938) formular as principais linhas desta nova abordagem filosófica, abrindo caminho de reflexão para outros filósofos como Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty...

ininterrupto. (...) Esta visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações, de conexões, e não como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas<sup>130</sup>.

Inaugurando, pois, uma abordagem sistêmica dos organismos e da realidade, esse modo de pensar vê o mundo como uma totalidade cujas estruturas específicas são o produto das interações entre suas partes e das relações de interdependência entre elas. Longe de possuírem formas rígidas ou estáticas, suas partes integrantes apresentam-se flexíveis e, de natureza intrinsecamente dinâmica, constituem uma teia de estrutura única cujos elos, embora invisíveis, lhes são subjacentes.

Como destaca Leonardo Boff, nos fundamentos do novo modo de apreensão do real, pois, o dualismo até então existente, que separava o universo, o homem e a realidade a partir de uma série de pares dicotômicos, passa a ceder lugar a uma dualidade expressa na compreensão da totalidade que constitui as diferentes dimensões de uma mesma e única realidade complexa. Em suas palavras:

o dualismo vê os pares como realidades justapostas, sem relação entre si. Separa aquilo que, no concreto, vem sempre junto. (...) A dualidade (...) coloca e onde o dualismo coloca **ou**. Enxerga os pares como os dois lados do mesmo corpo, como dimensões de uma mesma complexidade. Complexo é tudo aquilo que vem constituído pela articulação de muitas partes e pelo inter-retro-relacionamento de todos os seus elementos, dando origem a um sistema dinâmico sempre aberto a novas sínteses<sup>131</sup>.

Finalmente, a civilização ocidental parece ensaiar um movimento que busca integrar partes antes isoladas de seus opostos polares, como corpo/mente, razão/emoção, sujeito/objeto, espírito/matéria, homem/mundo, edificando um novo sistema de crenças cujo princípio fundante é a compreensão do universo, da realidade e dos organismos analisada em função de suas totalidades integradas, de modo que suas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores.

---

<sup>130</sup>MORAES. *O Paradigma Educacional Emergente*, pp.59,73.

<sup>131</sup>BOFF. *A Águia e a Galinha*, pp.74-75.



## **2. As implicações da nova ciência no pensamento pedagógico: por uma educação que considere o educando em sua totalidade**

As descobertas realizadas no início de século XX, que desembocaram num modo de compreensão sistêmica de mundo cuja perspectiva, ao buscar as relações de complexidade e inter-relação entre os fenômenos, superou o reducionismo e a neutralidade até então existentes no âmbito da abordagem científica, tiveram forte ressonância no pensamento educacional e nas proposições pedagógicas que passaram a se desenvolver a partir deste período.

Como anunciado no capítulo anterior, na primeira metade do século XX, ao buscar compreender a origem do desenvolvimento humano e do conhecimento, o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget trouxe esclarecimentos que serviram de alicerce para fundamentar a compreensão mais recente acerca do processo de ensino-aprendizagem. Para esse estudioso, o desenvolvimento do ser humano é um processo resultante da síntese entre os fatores externos (meio ambiente) e internos (o aparato biológico), sendo o conhecimento construído a partir das interações entre indivíduo e ambiente, entre sujeito e objeto.

De acordo com suas proposições, o ser humano vai construindo, desde os primórdios de sua interação com a realidade, uma espécie de modelo interior do mundo no qual vive, modelo esse que será constantemente reconstruído e reorganizado em função dos novos contatos com o meio e os estímulos a que está submetido em seu desenvolvimento. Esses modelos, também denominados esquemas, vão-se organizando em grau crescente de complexidade, integrando-se àqueles já existentes, de modo a originar novos modelos ou novos esquemas.

Para explicar essa interação, Piaget utiliza conceitos oriundos da biologia, como assimilação (incorporação de um novo objeto ou idéia ao arsenal já construído), acomodação (transformação sofrida pelo organismo em função da sua necessidade de interação com o ambiente) e adaptação (modificação dos esquemas anteriores na tentativa de ajuste à nova situação), deixando evidente que o conhecimento é um processo construtivo que tem sua origem nas reações do indivíduo em resposta às perturbações externas. O conhecimento é concebido, pois, como um movimento dialético e descrito como um processo contínuo de busca de equilíbrio, no qual o desequilíbrio foi gerado pela

necessidade de organização dos esquemas disponíveis em virtude na necessidade de encontrar uma resposta para uma situação que constitui um conflito cognitivo. Desse modo, é na tentativa de reorganização dos esquemas mentais já existentes, ao favorecer o estabelecimento de novas relações, que novos conhecimentos são produzidos.

Essas formulações piagetianas introduziram grandes alterações na concepção de ensino, o que gerou uma gama de implicações nas orientações e proposições didático-pedagógicas<sup>132</sup>. Em uníssono com as conquistas também introduzidas pelo pensamento dos ícones da Escola Nova<sup>133</sup>, a aprendizagem passou a ser compreendida como um processo ativo, no qual o educando, considerado um sistema aberto em reestruturações sucessivas, passou a ser visto como sujeito do processo de construção de seu próprio conhecimento. Desse modo, passou a ser estimulado a observar, a experimentar, a comparar, analisar, relacionar, levantar hipóteses, argumentar... O foco do ensino, pois, desloca-se do “produto” para o “processo” da aprendizagem.

Nesse contexto, a atuação do educador passa a ser um dos fatores decisivos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Além da necessidade de conhecer como se dá o desenvolvimento do sujeito e a aprendizagem, o mestre deverá estar consciente de que sua função consistirá em provocar desequilíbrios, propor desafios, assumindo o papel de pesquisador, investigador, orientador – o que conduzirá o educando a trabalhar o mais independente possível. A esse respeito, Piaget chama a atenção para o fato de que

---

<sup>132</sup> Iris Goulart, em seu livro *Piaget – experiências básicas para utilização pelo professor* (15ªed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999, p.16) esclarece que Jean Piaget não teve a intenção de construir uma teoria pedagógica. Seus estudos, entretanto, deram margem a que um bom número de especialistas nesta área tenha se dedicado a elaborar propostas de ensino apropriando-se de suas idéias, como é o caso de Hans Furth, Hans Aebli e Ruth Beard. Os comentários do próprio Piaget sobre a educação, porém, existiram - embora restritos a poucos textos, como: *Psicologia e Pedagogia* (Tradução de Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970); *Para onde vai a educação?* (Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973); *Educar para o futuro* (Trad. Rui B. Dias. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974).

<sup>133</sup> O movimento pedagógico intitulado Escola Nova, anterior e, ao mesmo tempo, paralelo ao desenvolvimento da teoria psicogenética de Piaget, caracterizou-se pela contestação dos princípios que norteavam e estruturavam a educação tradicional, propondo novas orientações para educação de acordo com as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança. Podemos considerar como expoentes deste movimento o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952), o belga Ovide-Jean Decroly (1871-1932), o psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940), a italiana Maria Montessori (1870-1952). No Brasil, coube ao educador Anísio Teixeira o título de mais importante seguidor das idéias deweyanas para a educação nacional. Muito embora sejam muitos aqueles estudiosos compromissados com essa nova tarefa da educação, nem sempre podemos afirmar que as suas tendências estivessem alicerçadas em um solo único: segundo Lorenzo Luzuriaga (*História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1973), apesar dos elementos que definiam a sua especificidade, como a centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem, a valorização do indivíduo, a socialização, a liberdade, a atividade e a vitalidade, o Escolanovismo continha em seu âmago diversidades e divergências que impossibilitavam a sua conceituação enquanto movimento unitário.

o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e construir os dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contra-tempos que forcem a reflexão e obriguem o controle de soluções mais precoces: o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados<sup>134</sup>.

Por conseguinte, a interação do sujeito do ensino, ou seja, o professor, e o sujeito da aprendizagem, no caso, o educando, é, para Piaget, um aspecto fundamental para a construção e o desenvolvimento do conhecimento. Em seus *Estudos Sociológicos*<sup>135</sup>, Piaget discorre sobre duas modalidades de relações interindividuais: a coação e a cooperação. Para ele, enquanto o primeiro tipo de relação é caracterizado pela ausência de reciprocidade - o que, por sua vez, reforça o egocentrismo e a heteronomia (aceitação de normas e/ou pressões externas ao indivíduo), impossibilitando o desenvolvimento intelectual, o segundo está pautado na reciprocidade e na busca de autonomia - o que instaura uma atmosfera propícia à exposição e ao confronto de idéias, de modo a favorecer o desenvolvimento social, moral e intelectual dos estudantes.

Em sua teoria, Piaget também nos chama a atenção para o fato de que, na interação do sujeito com o meio, além da produção de conhecimento, o processo adaptativo também pressupõe a obtenção de prazer e satisfação. Nesse sentido, os fenômenos “inteligência” e “afetividade”, até então tidos como antagônicos, passam a ser concebidos a partir de uma relação de total independência que mantêm entre si, anulando toda e qualquer crença a respeito da autonomia de uma sobre a outra. Diz ele: “(...) o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola”<sup>136</sup>.

Segundo Piaget, em seu contato com o meio, o indivíduo constrói seus “sistemas de significação”, responsáveis pelo sentido atribuído aos objetos e aos outros indivíduos, eliminando de sua memória o que não possui valor. Se as funções compreendidas pela afetividade (como os sentimentos, a vontade, o interesse) estiverem ausentes da sua relação com o professor, com a escola ou, mais especificamente, com os conteúdos trabalhados de modo que ele não lhes atribua um sentido positivo, nada disso lhe será também

---

<sup>134</sup> PIAGET et alii. *Educar para o futuro*, p.18.

<sup>135</sup> PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

<sup>136</sup> PIAGET. *Para onde vai a educação?*, p. 69.

significativo. E, uma vez que as significações que são atribuídas ao outro, aos fatos e/ou aos objetos são elementos geradores dos desequilíbrios que propiciam a aprendizagem, o que possivelmente acontecerá a uma educação que não leve em conta o prazer, as emoções e os sentimentos será um bloqueio do potencial cognitivo do indivíduo. Assim, “a afetividade ou sua privação pode ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo”<sup>137</sup>.

Assim como Piaget, outros teóricos da corrente cognitivista, como Vygotsky e Wallon, também apontam, em seus estudos, para a importância da dimensão afetiva no processo de desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a superação da antiga crença de que os sentimentos são nocivos ao desenvolvimento intelectual. Marta Kohl de Oliveira, professora da Universidade de São Paulo, esclarece que, para Lev Vygotsky (1896-1934),

o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva<sup>138</sup>.

A professora observa que, em toda a obra do autor russo, produzida nos anos 20 e 30 do século passado, pode-se encontrar questionamentos sobre a divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do ser humano – reflexo de dois pressupostos que se lhes apresentam subjacentes:

primeiramente, ‘uma perspectiva declaradamente monista’<sup>139</sup>, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não material, e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, ‘uma abordagem holística’<sup>140</sup>, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo

---

<sup>137</sup> PIAGET. *Estudos Sociológicos*, p.362.

<sup>138</sup> OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de, DANTAS, Heloisa & OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p.76.

<sup>139</sup> Do grego, *monos*, *único*. Trata-se de uma concepção filosófica cujo princípio fundamental é a crença na existência de apenas uma realidade fundamental.

<sup>140</sup> Do grego *holos*, *totalidade*. Trata-se a uma compreensão da realidade a partir da noção de totalidades integradas cujas propriedades não podem ser divididas em unidades menores.

e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis<sup>141</sup>.

Oliveira destaca ainda que, para Vygotsky, uma das principais limitações da psicologia tradicional, que tem influenciado sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem, é exatamente o abismo instituído entre os aspectos intelectuais e afetivos/volitivos. Essa psicologia – diz esse autor –

apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável<sup>142</sup>.

Sua proposta de unidade entre esses aspectos é concebida, pois, a partir do pressuposto da existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, evidenciando que cada idéia traz em si uma atitude afetiva que se modifica com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Ele exemplifica:

quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou ao devaneio. Consideremos, por exemplo, o pensamento realista do revolucionário ao contemplar ou estudar uma situação política complexa. Quando consideramos um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre o pensamento realista e as emoções são freqüentemente muito mais profundas, fortes, impulsionadoras e mais significativas do que as conexões entre as emoções e o devaneio.

---

<sup>141</sup> OLIVEIRA. *O problema da afetividade em Vygotsky*, p.76.

<sup>142</sup> VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA. *O problema da afetividade em Vygotsky*, p.76-77.

Na teoria psicogenética de Henry Wallon (1879-1962), médico, psicólogo e filósofo francês, a afetividade também ocupa um lugar de destaque na construção do conhecimento. Estudiosa da obra de Wallon há 20 anos, a professora Heloísa Dantas, docente da Universidade de São Paulo, esclarece que, para este autor,

no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e (...) a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa<sup>143</sup>.

Ao se dedicar à compreensão das etapas do desenvolvimento da afetividade, Wallon identifica que, ao longo do primeiro ano de vida, essa função apresenta-se praticamente relacionada às manifestações fisiológicas da emoção. Parafraseando a professora, podemos dizer que, de acordo com esse teórico, somente quando se dá a construção da função simbólica é que se instaura uma forma cognitiva de vinculação afetiva, dando origem à afetividade simbólica. Por ocasião da puberdade, quando se dá a construção da função categorial, é que se destaca, em primeiro plano, a afetividade simbólica.

Como Freud, ou, mais apropriadamente, como Reich - e também como Piaget, Wallon se preocupou em buscar uma função biológica para explicar as origens da vida psíquica. Ao compreender que a emoção, manifestação primeira da afetividade, possui raízes na vida orgânica, procurou investigar os componentes vegetativos dos estados emocionais, descobrindo sua origem na função que denominou *tônica*, função essa que regula a energia do músculo num certo nível de tensão e que, portanto, é a fonte de expressão característica da linguagem corporal. As oscilações do tônus muscular, portanto,

---

<sup>143</sup> DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de, DANTAS, Heloísa & OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p.90.

estão intimamente relacionadas ao componente emocional, de modo que toda alteração emocional corresponde a uma oscilação tônica.

A depender do tônus muscular correspondente, as emoções passam a ser classificadas por Wallon como de natureza hipotônica ou hipertônica. Wallon – esclarece a professora,

identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. Um medo súbito é capaz de dar instantaneamente a um corpo humano a consistência de um boneco de trapos. Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica<sup>144</sup>. A concentração, sem escoamento, do tônus, nestas últimas, é percebida como extremamente penosa. Vem daí o caráter prazeroso das situações afetivas onde se estabelece um fluxo tônico, de tal sorte que ele se eleva e se escoia imediatamente em movimentos expressivos: é o caso da alegria e também, de certa forma, do orgasmo venéreo<sup>145</sup>.

Segundo Wallon, em seu estágio primitivo, a emoção pode ser descrita em seu aspecto explosivo, imprevisível, irracional. Se, por ocasião do desenvolvimento das funções simbólica e categorial, for “sublimada”, transforma-se em ativação intelectual. Entretanto, caso não lhe seja possível a transmutação em ação mental, permanecerá emoção pura, produzindo efeitos negativos nas situações enfrentadas no cotidiano. Para ele, pois, a emoção, tão banida da reflexão e da práxis pedagógica, deve compor, juntamente com o pensamento, os propósitos da ação pedagógica.

Em sua teoria pedagógica, Wallon propôs, nos dizeres de Fernando Santos, “levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula, já que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro”<sup>146</sup>. Numa época em que a memória, a erudição, o pensamento abstrato eram os componentes

---

<sup>144</sup> Não haveria, nestes estudos de Wallon, uma aproximação com a teoria psicossomática proposta por Wilhelm Reich, que identifica na linguagem do organismo vivo um movimento expressivo das emoções do indivíduo? E não haveria uma convergência entre seus estudos sobre o tônus muscular e a natureza da emoção com os estudos de psicologia formativa elaborados por Stanley Keleman, um dos seguidores de Reich que, ao se dedicar ao estudo evolutivo do ser humano em seus vários estágios de desenvolvimento busca, na forma humana, a sua história emocional, afirmando que a morfologia corporal é o resultante dos processos emocionais vivenciados pelos indivíduos em sua trajetória de vida?

<sup>145</sup> DANTAS. *A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon*, p.87.

<sup>146</sup> SANTOS, Fernando Tadeu. *Henry Wallon: educação por inteiro*. Nova Escola on line, São Paulo: março, 2003. Disponível em [http://www.novaescola.abril.com.br/ed/160\\_mar03/html/pensadores.htm](http://www.novaescola.abril.com.br/ed/160_mar03/html/pensadores.htm). Acesso em: 05 de dez.2003.

primordiais do sistema educativo, propôs a inter-relação entre afetividade e inteligência como os alicerces de uma nova prática educativa. Apontando a necessidade de uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, questionou a disposição regularmente adotada pelas escolas, responsável, a seu ver, pelas limitações que dificultavam potencialmente a fluidez das emoções e dos pensamentos, tão necessários ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

No universo das tendências que buscaram um caminho para a educação que supere o racionalismo estrito, há que se ressaltar o pioneirismo do filósofo e pedagogo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925)<sup>147</sup>. Ainda nos primórdios do século XX, Steiner já chamava a atenção para o caminho percorrido pela educação ao desapropriar a realidade subjetiva e interior, conduzindo o indivíduo “para fora de si mesmo” ao instituir o princípio segundo o qual para obter conhecimentos profundos sobre a matéria, o indivíduo deveria despojar-se de seus vínculos com a espiritualidade. Segundo esse autor, graças ao processo de industrialização deflagrado na Europa no século XIX, o ser humano passou a ser concebido entusiasticamente à imagem e semelhança dos seus novos e bem sucedidos feitos, sendo submetido a uma série de concepções e procedimentos copiados aos aplicados às máquinas. Dentre outros efeitos, isto gerou um hábito em simplificar demasiadamente a imagem humana, cujo corpo, por ser palpável, tangível, concreto, passou a ser considerado a sua única realidade plausível. Impiedosamente aplicados à educação, esses princípios passaram a ratificar a prática da dissociação a partir de um ensino objetivo, racional, eminentemente voltado para o desenvolvimento da inteligência (tático-estratégica), com total desprezo às qualidades morais e às questões afetivas – o que lhe confere um caráter superficial.

Estendendo o conceito de metamorfose - descoberto originalmente por Goethe (1749-1832) para descrever a transformação que ocorrem nas múltiplas formas do reino vegetal - a todos os reinos biológicos, incluindo o das funções psíquicas e espirituais do ser humano, Steiner desenvolveu uma concepção de desenvolvimento humano na qual apresentam-se integradas as suas dimensões físicas, anímicas e espirituais, aspectos estes sobre as quais elaborou as bases do seu pensamento em educação.

---

<sup>147</sup> O pensamento e a pedagogia deste autor são desenvolvidos em muitas de suas publicações, dentre as quais se destacam *A arte da Educação I, II e III*; *A educação da criança segundo a ciência espiritual*; *Andar, falar e pensar / A atividade lúdica*; *Educação na Puberdade / O ensino criativo* - todos os títulos publicados pela editora Antroposófica (cf. <http://www.antroposofica.com.br>). Para uma consistente introdução à sua pedagogia, pode-se consultar a obra *APedagogia Waldorf*, de Rudolf Lantz (São Paulo: Antroposófica, 1994) ou, ainda, *A Educação Waldorf – aspectos da prática pedagógica* (São Paulo: Antroposófica, 1989), publicação de um curso em forma de 11 conferências realizadas no México, em 1960, por Helmut von Kùgelgen, estudioso e difusor da Pedagogia Waldorf.



Vinculando o desabrochar progressivo do corpo, da alma e do espírito humano aos objetivos de sua proposta educativa, em sua Pedagogia Waldorf<sup>148</sup>, Steiner abriu as portas para uma visão integral do ser humano, não apenas do ponto de vista teórico, mas, principalmente, através de uma prática cujas ações espelhavam o seu pensamento. Com sua educação, pretendeu restabelecer a totalidade, a integridade da vida espiritual do homem, concebido como um microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo. Buscou, no ensino, a relação dos diversos reinos da natureza com o homem, aprofundando os temas ético-espirituais que resultam dessas relações. Preconizou que as disciplinas, o plano de estudo, o desenvolvimento das aulas, os temas, enfim, tudo no ensino deveria ser estruturado a partir de fundamentos antropológicos, derivando, assim, do conhecimento e da observação profunda do homem - e não de um objetivo fixado à educação “do lado de fora”.

Nessa concepção de educação, ao educador não cabe o papel de professor especializado nessa ou naquela disciplina, responsável pelo “repasso” ou “ensino de conteúdos”, mas, e sobretudo, a formação de seres humanos. Como explica Kügelgen,

o que importa é que a personalidade integral do mestre saia ao encontro da personalidade integral da criança. Tudo o que o professor pensa, sente e quer, fora do estreito âmbito da matéria que ensina, tudo conflui, como incessante corrente anímica, para os discípulos. (...) Os efeitos desse tipo de influência do professor são imperceptíveis, imponderáveis; constituem, porém, a ‘essência’ da própria educação, paralelamente ao estudo da matéria como tal<sup>149</sup>.

A pedagogia Waldorf se ergueu com o propósito de formar futuros adultos livres, com pensamento individual e criativo, indivíduos que desenvolvam sua sensibilidade social e sua sensibilidade para a natureza, adultos nutridos de energia para ir em busca de seus objetivos e, dessa forma, seguir seus impulsos de realização em sua vida futura. Para esse objetivo, nenhum outro aliado seria mais eficaz do que a arte, que, nas palavras de Helmut von Kügelgen,

---

<sup>148</sup> Em 1919, na Alemanha, Rudolf Steiner pôs em prática a pedagogia Waldorf em uma escola para filhos de operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, a pedido dos próprios operários. Deve-se, pois, a este episódio, o nome até hoje atribuído à sua educação e às escolas que comungam seus princípios.

<sup>149</sup> KÜGELGEN, Helmut von. *A Educação Waldorf – aspectos da prática pedagógica*. 2ªed. São Paulo: Antroposófica, 1989, p.55.

patenteia a juventude eterna do espírito criador humano. O artista transforma a seriedade do jogo na seriedade artística, aplicada a uma obra de importância. Da mesma forma, deve-se encarar a educação como uma arte e o educador como um artista. Isto quer dizer que cada aula deve ser uma obra de arte, ter todas as características de uma obra de arte: tensão, inquietude, relaxamento, clímax, prólogo, epílogo etc<sup>150</sup>.

Segundo Kügelgen, na Pedagogia Waldorf não há nenhum domínio de ensino que não possa ser enriquecido pela atividade artística, mediante a qual se aprofunda a experiência. Entretanto, sinaliza que, ao contrário do que ocorre no ensino tradicional formal, no qual se destina um horário determinado para o seu desenvolvimento, essas atividades não devem ocorrer à margem dos demais estudos; ao contrário, devem ser o próprio coração do trabalho escolar, “o laço de união entre as diversas matérias”. Aliás, o lugar atribuído à arte nesse modelo de educação apresenta-se muito bem configurado no pensamento de Steiner, que, no volume I de *A Arte da Educação*, assim se expressa:

a pedagogia não pode ser uma ciência – deve ser uma arte. E onde existe uma arte que se possa aprender sem viver constantemente em sentimentos? No entanto, os sentimentos nos quais é preciso viver para exercer aquela grande arte da vida que é a pedagogia, esses sentimentos que é preciso ter com vistas à pedagogia, só se acendem pela observação do macrocosmo e sua relação com o homem<sup>151</sup>.

Na educação Waldorf, protela-se a maneira de ensinar cientificamente até os catorze anos ou mais<sup>152</sup>, adotando-se primordialmente do sete até essa idade a forma artística e imaginativa em função da sua potencial possibilidade de favorecer aos

---

<sup>150</sup> *Idem, Ibidem*, p 16.

<sup>151</sup> STEINER, Rudolf. *A arte da Educação I*. 2ªed. São Paulo: Antroposófica, 1995, p.125.

<sup>152</sup> Ampliando e aprofundando a teoria aristotélica sobre a estruturação da vida segundo os setênios, Steiner explica o desenvolvimento da criança segundo os princípios evolutivos que compreendem etapas de sete anos, a partir das quais elaborou a sua pedagogia. Com suas peculiaridades, cada um destes setênios clama por atitudes e técnicas diferenciadas. No primeiro setênio (0-7 anos), todas as energias da criança estão investidas no seu desenvolvimento físico, exigindo-lhe intensa atividade corporal que, atuando na formação do físico do indivíduo, será metamorfoseada na maior ou menor capacidade de atuar na vida adulta com liberdade nos planos cultural e intelectual. No segundo setênio (7-14 anos), libertando-se da vida puramente corporal, as energias da criança passam a ser dirigidas também ao seu desenvolvimento anímico, podendo ser utilizadas a serviço do pensamento e da aprendizagem, de modo que possa dar forma às suas representações. O período que se inicia aos catorze anos corresponde ao terceiro setênio (14-21anos), no qual, após a liberação das energias anímicas, são despertadas as forças do pensar lógico, analítico, sintético, estando o educando, pois, apto ao exercício científico e intelectual. Só após os vinte e um anos é que, segundo esse pensamento, ocorre a liberação das energias pessoais autônomas.

educandos o vivenciar das experiências. Acredita-se que “os segredos da natureza e as leis da vida não deve[m] ser apresentados em conceitos intelectuais concisos. Melhor seria se fossem parábolas... (...) As crianças necessitam é de descrições que se assemelhem às impressões e experiências imediatas, não de conceitos finais”<sup>153</sup>. Nesse período, a força mestra para o aprender é a capacidade de vivenciar intensamente imagens interiores; é, pois, através dessas imagens, possuidoras de livre acesso ao mundo dos sentimentos das crianças, que esses seres se relacionam com os conteúdos que lhes são apresentados.

Ao contrário do conceito que lhe é tradicionalmente atribuído, no qual, à semelhança do que se coloca em um refrigerador, se busca o conhecimento congelado, retirando-o quando se quer, sem nenhuma alteração, e sem nenhuma força para ação, a *memória* que se busca nessa abordagem é “a atividade criadora, é a energia que permite criar de novo, em representação ou imagem, o que já se viveu, o que já se experimentou anteriormente”<sup>154</sup>. É uma faculdade que só pode ser estimulada

através do interesse amoroso, cheio de calor, com a participação dos sentimentos, com a participação do coração. E a participação dos sentimentos da vida do homem conduz, de uma lado, à ação (produto do querer, da vontade) e, do outro, à própria superação, a uma consciência clara (produto do pensar)<sup>155</sup>.

A chave, pois, para a aprendizagem é, para essa abordagem, o caráter significativo que se possa atribuir a essa atividade. “A educação assim entendida transcende a mera transmissão de conhecimentos e se converte em sustentação do desenvolvimento integral do educando, cuidando que tudo o que se faça tenha como meta a formação de sua vontade e o cultivo de sua sensibilidade e intelecto”<sup>156</sup>.

---

<sup>153</sup> KÜGELGEN. *A Educação Waldorf*, p.28.

<sup>154</sup> *Idem*, p.49.

<sup>155</sup> *Idem*, *Ibidem*.

<sup>156</sup> In: Sociedade Antroposófica no Brasil. *Princípios da Pedagogia Waldorf*. Sociedade Antroposófica no Brasil, São Paulo, março 2003. Seção Pedagogia Waldorf. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>, p.3. Acesso em 05 dez.2003.

### 3. A educação que se pensa X a educação que se faz

Conforme explicitado, no alvorecer do século XX, várias foram as tendências que buscaram uma compreensão do universo e da realidade como um sistema de “inter-retro-relações”<sup>157</sup> em constante transformação, no qual a educação passa a ser concebida como um instrumento através do qual pode-se favorecer o encontro entre a experiência subjetiva e o conhecimento objetivo – o que torna evidente um tímido movimento de organização dos campos energéticos até então desprezados ao longo do processo de desenvolvimento da nossa civilização: a experiência emocional e a espiritual.

Os estudos desenvolvidos por Piaget, Vygostsky e Wallon, cujos excertos foram apresentados no tópico anterior, têm sido freqüentemente utilizados para subsidiar a abordagem cognitivista do processo de ensino-aprendizagem desde a segunda metade do século passado, sendo amplamente abordados nos cursos de licenciatura de modo a contribuir para a difusão da noção de que o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, como nos ensinou o pensamento cartesiano e o positivista, mas também usando as sensações, os sentimentos e as emoções.

Entretanto, não se pode afirmar que esse mesmo processo tem acontecido com o trabalho de Steiner, que, apesar de ter revolucionado o método e a concepção de ensino e de ter se alastrado pelo mundo inteiro, chegando, hoje, a ser desenvolvido em centenas de escolas, representa uma tendência que se desenvolve de forma independente, sem acesso aos currículos dos cursos de licenciatura e/ou aos setores responsáveis pelas diretrizes ou planejamento da educação a nível institucional. Não obstante, vários são os autores que, como Ruy Cezar do Espírito Santo, também já apontam para aspectos já destacados pelo filósofo austríaco, como, por exemplo, a necessidade de se recuperar a dimensão do sagrado na educação, incorporando a essa tarefa a busca do sentido que dela se ausentou com o advento do racionalismo restrito.

Em sua publicação intitulada *O Renascimento do Sagrado na Educação*, Espírito Santo esclarece que a ciência moderna, demonstrando uma visão egocêntrica da vida que implicou a separação do “eu” em relação “ao mundo lá fora”, iniciou os indivíduos num

---

<sup>157</sup> Termo utilizado por Boff em sua obra *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*, já citada.

processo crescente de “perda do sentido da existência” - o qual denomina “distanciamento do sagrado”. Nesse contexto, os jovens apresentam-se

fundamentalmente marcados pela insignificância de si mesmos e da própria vida e, o resultado é o materialismo contemporâneo, a crescente importância das drogas como refúgio (...) e toda a violência presente na mídia e nos atos fluentes do cotidiano. Há pouco tempo, ‘estudantes’ de Brasília queimaram o índio pataxó, alegando que ‘pensavam tratar-se de um mendigo’... Enfim, a falta de sentido global tem como ponto de partida, essa falta de sentido interior. (...) Sabê-lo implica a recuperação do sagrado. A recuperação do sentido<sup>158</sup>.

Felizmente – continua o autor, o movimento que se anuncia, cuja característica básica é a visão totalizante do ser humano e do mundo, pressupõe um novo desafio para a educação: buscar, em sua prática, a sintonia entre o sagrado e o profano. Para ele, longe de corresponder ao retorno do ensino a qualquer instituição religiosa, ou de propor a reinserção das aulas de religião aos programas de ensino, como é uma prática habitual, “o retorno do sagrado na educação” significa, antes, buscar o movimento harmônico do ser integral através de uma constante reflexão que permeie todas as disciplinas e, sobretudo, diga respeito à busca do sentido da própria existência e, conseqüentemente, da vida como um todo.

Ao refletir sobre o papel do educador imbuído desse novo significado do ato de educar, Espírito Santo, à semelhança de Steiner, nos chama a atenção, sobretudo, para a sua função de despertar a espiritualidade latente no ser humano. Para corroborar com essa concepção, apresenta-nos também o pensamento de Georges Gusdorf, para o qual

só há ação do mestre quando se opera a passagem da ordem intelectual do saber à ordem espiritual, em que se realiza a edificação da vida pessoal. A relação com o outro restitui o discípulo a si mesmo. Os ritos de passagem da vida universitária podem revestir-se, assim, de uma espécie de valor simbólico: marcam exteriormente esta indicação, graças à qual o homem toma posse de si mesmo<sup>159</sup>.

---

<sup>158</sup> ESPÍRITO SANTO. *O renascimento do sagrado na educação*, p.28.

<sup>159</sup> GUSDORF, Georges *apud* ESPÍRITO SANTO. *O Renascimento do Sagrado na Educação*, p.53.

Enfim, subjacente a toda essa nova compreensão da educação, identificamos o princípio de que assim como o universo, o ser humano também vive em um constante processo de autotransformação. É exatamente esta consciência do processo autotransformador e da transformação em torno de si mesmo o que constitui a mola-mestra para o aprender significativo, para o aprender a pensar, a pensar sobre si mesmo e a pensar sobre as coisas. O verdadeiro aprendizado somente é viável quando o educando é realmente iniciado na verdade de si mesmo e na percepção do sentido maior da existência.

Anuncia-se, deste modo, um nítido movimento de introduzir o auto-conhecimento como o ponto de partida para todo o processo de construção do saber, retomando-se o célebre enunciado socrático do “conhece-te a si mesmo como ponto de partida para toda a sabedoria”. Ao centralizar no *aprender a ser*, um dos quatro pilares essenciais a uma visão ampliada de educação, o princípio fundamental sobre o qual se sustentam os demais pilares (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos*), o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, elaborado por Jaques Delors para a UNESCO, acaba por evidenciar e institucionalizar esta tendência. Nos dizeres da Comissão, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”<sup>160</sup>.

Segundo a Comissão, o ensino formal tem sido essencialmente orientado para o *aprender a conhecer* e, em escala bem menor, *a aprender a fazer*. Entretanto, considera que, a cada um destes pilares, deverá recair igual atenção por parte do ensino estruturado, de forma que a educação venha a ser configurada enquanto uma *experiência global* a ser desenvolvida ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo quanto no prático, quer em se tratando do indivíduo enquanto pessoa, quer enquanto membro integrante da sociedade. Para isso, insiste na necessidade de que

(...) se ultrapasse a visão instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para se obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser<sup>161</sup>.

---

<sup>160</sup> DELORS, Jaques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ªed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC:UNESCO,2001, p. 99.

<sup>161</sup> *Idem*, p.90.

Ao postular que todo o ser humano “deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”<sup>162</sup>, esta Comissão acaba, também, por trazer à tona a necessidade premente da reinserção da filosofia na grade curricular do ensino. Não se trata, porém, do mero “ensino” de filosofia, “centrado no conhecimento formal das doutrinas e dos sistemas da história da filosofia”; antes, diz respeito ao próprio exercício do filosofar “enquanto aprendizado do pensar próprio e apropriado” – tomando emprestado as palavras de Dante Augusto Galeffi, que, sobre esse tema, se pronuncia:

a função primacial da filosofia é a formação da pessoa livre (...) da pessoa que se faz livre através de sua própria vida construída. (...) Ou seja, com a palavra filosofia afirmamos uma pedagogia da construção da pessoa livre; uma pedagogia, entretanto, que antes de ser um sistema pré-determinado e fixo, é uma abertura para a ação-formante do nosso próprio ser-no-mundo-com. (...) É no fazer filosofia que se dá o acontecimento da formação para a atitude de liberdade consciente e participativa; é por meio deste fazer que nos colocamos a caminho do auto-conhecimento e nos constituímos pessoas livres –conscientes, responsáveis, participantes<sup>163</sup>.

Assim, partilhando da concepção de que todo ato educativo deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, concebida enquanto corpo e espírito, inteligência e sensibilidade, a Comissão conclui que, “neste sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade”<sup>164</sup>. Sugere, assim, que essa perspectiva, no futuro, “possa inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas”<sup>165</sup>.

Para Maria Cândida Moraes<sup>166</sup>, apesar de todas essas contribuições que se apresentam como altamente favoráveis para fundamentar um projeto pedagógico consoante com o modelo científico da atualidade, a concretização de uma nova proposta

---

<sup>162</sup> *Idem, Ibidem.*

<sup>163</sup> GALEFFI, Dante Augusto. *O ser-sendo da filosofia*. Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001, p.36.

<sup>164</sup> DELORS. *Educação: Um tesouro a descobrir*, p.101.

<sup>165</sup> *Idem, Ibidem*, p.102.

<sup>166</sup> MORAES. *O Paradigma Educacional Emergente*.

educacional tem se deparado com várias dificuldades, como a de transpor para a área social esses novos princípios, em virtude de uma série de problemas, tais como os

relacionados com decisão política<sup>167</sup>, metodologias e procedimentos inadequados de planejamento educacional. Problemas pertinentes à coleta de informações irrelevantes ou pouco confiáveis, e à identificação de necessidades educacionais que não favorecem à compreensão de uma realidade educacional em suas múltiplas dimensões. Problemas com diagnósticos setorizados que observam a educação em si mesma, em seus fragmentos, sem estabelecer as conexões e as interações necessárias com a totalidade, desconsiderando o impacto e as relações de decisões socioeconômicas adotadas<sup>168</sup>.

Entretanto, é no modelo de construção de conhecimento fundamentado em teorias de ensino aprendizagem já superadas em função das novas descobertas como as empreendidas no início do século por Piaget, Vygotsky e Wallon, por exemplo, mas que ainda se encontram em vigor nas concepções e nas práticas de um sem número de educadores, que a autora identifica a maior resistência para o enraizamento desse novo olhar sobre a educação. Conforme ainda esclarece,

embora estejamos numa nova etapa de desenvolvimento científico, intelectual, político e social, continuamos oferecendo uma educação dissociada da vida, desconectada da realidade do indivíduo, descontextualizada. A crise atual é também decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo, que implica aspectos

---

<sup>167</sup> Esta observação da autora me remeteu a um artigo do colega Waldemar Nobre Figueiredo, intitulado *A Escola como Viabilizadora de Cultura* (In: *Revista de Letras da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas*. Alagoinhas – Ba: UNEB/SSA, 1997, v. 06). Chamando a atenção do leitor para o fato de que a arte contribui efetivamente para a ação de criar do indivíduo, o autor esclarece que “uma ação educativa que privilegie a experiência estética visa também favorecer uma participação ativa do indivíduo em um meio dinâmico e flexível que evolui perpetuamente, exigindo novos comportamentos” (pp.120-121). Ao relacionar essa premissa com a conjuntura política do Brasil pós 1964, questiona, com muita propriedade, a verdadeira intenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, responsável por instituir a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística no 1º e 2º graus. Seria de fato seu objetivo formar cidadãos com um espírito crítico aguçado e conscientes do seu papel de sujeito na história de seu país? Fazendo uma analogia com o tema aqui em discussão, interrogo: será que de fato é, para a Lei, um objetivo a perseguir a formação de educandos numa perspectiva dinâmica e integral?

<sup>168</sup> MORAES. *O Paradigma Educacional Emergente*, p.83.



separáveis e simultâneos, que envolvem os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológico, culturais e sociais<sup>169</sup>.

Desse modo, muito embora os estudos e as proposições que há um século passaram a compor a cena do pensamento pedagógico brasileiro estejam apontando para uma necessidade urgente de revisão nos princípios e procedimentos da prática educativa, a educação que ainda vigora nas escolas ainda espelha o enorme fosso entre o sentir, o pensar e o fazer; entre corpo e mente; entre espírito e matéria. Os professores, em seu exercício, ainda revelam procedimentos tão abstratos e descontextualizados como os que aprenderam a desprezar conceitualmente, por ocasião de sua passagem pelo(s) centro(s) de formação.

Em sua tese de doutoramento *Bola de meia, bola de gude...A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor alfabetizador*, na qual buscou investigar as concepções que os docentes de uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza possuem acerca da sociedade, da educação, da alfabetização e da ludicidade, observando as suas implicações na ação pedagógica desses docentes, Bernadete Porto aponta um curioso fenômeno: apesar de se apresentarem favoráveis às novas tendências de ensino, esses professores demonstram dificuldade em romper com o ensino tradicional<sup>170</sup>. A rotina de uma classe de 1ª série, cuja professora era identificada por possuir, em seu discurso, uma concepção sócio-interativa da aprendizagem, ilustra esse fenômeno:

(...) os alunos chegavam na escola, formavam uma fila para entrar em sala, entravam e sentavam-se em pequenos grupos de quatro ou cinco alunos, conforme houvesse quatro ou cinco carteiras na mesa escolhida.(...) Ao sentarem-se diante de uma tarefa de casa já escrita na lousa, os alunos abriam seus cadernos e copiavam (ou esforçavam-se para copiar) o dever. Normalmente, e com raríssimas exceções, interrompiam a cópia com a chegada da merenda (mais ou menos uma hora depois que tocava para o início da aula e uns vinte minutos antes do recreio) e a ida para o recreio. Retornavam do recreio, terminavam a cópia da tarefa de casa e iniciavam a de classe. A tarefa de classe, em quase todos os dias

---

<sup>169</sup> *Idem*, p.84.

<sup>170</sup> PORTO, Bernadete Souza. *Bola de meia, bola de gude... A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor*. Fortaleza: UFCE, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, p.145-156.

desses [dois] meses, era semelhante a de casa, havendo apenas alguns registros de tarefa de classe que envolvia atividade de recorte e colagem de letras para formar palavras em ‘cena’, como carnaval, mamãe etc.<sup>171</sup>

Trata-se, indubitavelmente, de uma dinâmica que reflete a concepção abstrata e mecânica do processo de aprendizagem, caracterizada pelo automatismo, desprovida de qualquer significado e sem nenhuma relação com qualquer situação de vida – o que, segundo a pesquisadora, também se manifesta nas próprias tarefas que são destinadas aos educandos, raramente elaboradas de modo a desenvolver-lhes a compreensão.

Longe de ser um procedimento exclusivo da prática dessa professora ou da instituição na qual exerce magistério, esse fenômeno, herança arraigada em nosso modelo de educação que salta aos olhos de qualquer observador atento a essas questões, apresenta-se também mencionado no estudo desenvolvido por Dinéia Muniz, intitulado *A Expressão Oral na Escola de 1º Grau*<sup>172</sup>. Segundo a pesquisadora,

os conhecimentos e as crenças dos professores a respeito dos aspectos a serem desenvolvidos com a prática da expressão oral indicam uma relação entre estes aspectos desejados e a perspectiva teórica de Piaget, embora exista uma falta de correspondência de ordem metodológica. A interação, que é fator primordial na teoria genética da aprendizagem, constituiu-se em um dos aspectos menos desejados pelo professor, que se preocupa, excessivamente, com os usos lingüísticos de seis alunos, a partir de um conceito de correção em língua, cujo suporte teórico não tem respaldo na ciência lingüística<sup>173</sup>.

Igualmente frutos do modelo de educação que supervaloriza a atividade racional e que considera que a transmissão de conhecimentos e informações distantes da vida concreta dos educandos e da experiência de “ser” é a função primordial da instituição

---

<sup>171</sup> Cf. PORTO. *Bola de meia, bola de gude... A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor*, p.145-146. Segundo a pesquisadora, durante os três meses de observação, somente em um dia de trabalho escolar a professora apresentou atividades que fugiram dessa descrição. Quanto ao fato peculiar de os alunos iniciarem a rotina pela cópia da tarefa de casa, é importante relatar que, como a professora ensinava na mesma sala no turno matutino (a rotina descrita é de uma turma do vespertino), aproveitava a tarefa que passava para o grupo matutino. Este procedimento possibilitava que a professora ganhasse alguns minutos, já que ocupava o horário do almoço com algumas atividades que contribuía na complementação de sua renda.

<sup>172</sup>Cf. MUNIZ, Dinéia. *A Expressão Oral na Escola de 1º Grau*.

<sup>173</sup> *Idem*, p.220.

escolar, é natural que esses professores não tenham realizado aprendizagens significativas ao longo de sua formação e, por conseguinte, reproduzam, em sua prática, aquilo que, conceitualmente, aprenderam a rejeitar. A “aprendizagem” meramente teórica de que foram vítimas não tem lhes dado o respaldo suficiente para provocar alterações em seu exercício condizentes com as teorias que aprenderam, de modo que lhes é muito mais significativo o modelo que, enquanto estudantes, vivenciaram no dia-a-dia de sua vida escolar.

Conforme explica João-Francisco Duarte Jr<sup>174</sup>, o conhecimento humano é um fenômeno que poderíamos descrever como um jogo entre o sentir e o pensar, um movimento dialético entre o que é sentido, vivenciado pelo indivíduo, e o que é simbolizado. A aprendizagem, dessa forma, consiste em um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos e as expressões que a eles se referem.

Segundo o autor, para que a aprendizagem seja, de fato, assegurada, é necessário que o objeto de conhecimento seja sentido, vivenciado pelo indivíduo – pois só então é que a esta experiência ele aplicará símbolos e/ou conceitos que a tornarão compreensíveis. O primeiro passo consiste em sentir, só depois é que este sentir passa por um processo de elaboração racional:

(...) apenas aprendemos aquilo que percebemos como importante para a nossa existência. Tudo o que foge aos nossos valores, tudo que não percebemos como necessário ao nosso dia-a-dia é esquecido. Não é retido. (...) Por isto, uma educação que apenas pretenda transmitir significados distantes da vida concreta não produz aprendizagem alguma. (...) (...) É somente a partir das vivências, do sentimento das situações, que o pensamento racional pode se dar. (...) A razão é uma operação posterior à vivência (aos sentimentos). Vivenciar (sentir) e pensar estão indissoluvelmente ligados<sup>175</sup>.

Assim, o novo pensamento pedagógico que, à esteira do movimento científico emergente, tem-se desenvolvido a partir do início do século passado, tem contribuído sobremaneira para uma nova visão de homem e de educação, apontando direções e

---

<sup>174</sup> DUARTE JR. *Por que arte-educação?*

<sup>175</sup> *Idem*, pp.25 e 33.

indicando caminhos altamente favoráveis para o desenvolvimento do potencial comunicativo e expressivo dos educandos. Entretanto, por ainda não vivenciarem estes princípios em sua própria formação, por não terem realizado aprendizagens significativas e, portanto, não terem efetivamente *in-corporado* estas experiências, os professores, a quem caberia a alquimia de transformar os conceitos em condutas, apenas tem marcado (quando o fazem!) seus posicionamentos teóricos... Lembremo-nos das professoras supra mencionadas: apesar de terem “aprendido” os conceitos que embasam a adoção de uma nova orientação para o ensino e de conhecer “racionalmente” os procedimentos e atitudes necessários à adoção desse modelo, suas ações pedagógicas denunciam a antiga cisão instituída em sua organização mental, as suas ações ainda refletem aquela antiga programação que, desde o advento do cientificismo, passou a vigorar na concepção de educação no ocidente ...

Acredito que somente quando o professor em formação for verdadeiramente concebido em sua dimensão integral, aquela em que a mente não mais se sobrepõe ao corpo e à emoção, mas, sobretudo, forme com estas duas um todo coerente e indissociável, é que as teorias aprendidas não mais serão a expressão de um conhecimento desconexo que reflete a técnica de espartilhamento mental ainda em vigor em nossas escolas. Somente quando for possível, no dia-a-dia de nossas escolas, articular harmoniosamente o sentir, o pensar e o fazer, unindo-se o objetivo e o subjetivo da experiência humana, é que poderemos dizer que a práxis pedagógica de nossas instituições educativas, acompanhando o movimento científico emergente, buscará desenvolver o ser humano em sua totalidade - missão primeira da educação. E somente quando esta missão deixar de ser apenas um conceito mental e “criar corpo” nas experiências vividas pelos educandos, é que poderemos dizer que a educação verdadeiramente contribuirá para o desenvolvimento da expressividade dos indivíduos.

Se nos lembrarmos que a atividade lúdica da criança é a sua mais nobre e edificante ocupação, talvez consigamos perceber o teor da importância de trazer para a prática educativa a qualidade do envolvimento desse ser a seus jogos e às suas brincadeiras. A solenidade da entrega da criança é uma característica da sua relação com os jogos e as brincadeiras que compõem o seu universo; é com essa atitude que, ao movimentar as suas fantasias e suas faculdades criadoras, a criança vai vivenciando e experimentando os novos dados que lhes vão surgindo e que lhes permite construir uma nova realidade, de modo

que, cada vez mais compreendendo melhor a si, ao outro, e ao mundo que a cerca, ela vai se desenvolvendo em seus aspectos afetivos, sociais, intelectuais...

Ao brincar, ao jogar, ao vivenciar uma atividade lúdica, o indivíduo é solicitado por inteiro, participando em suas múltiplas dimensões da atividade: seu corpo, sua mente e seus sentimentos, todo o seu ser apresenta-se presente em suas ações e/ou em suas reações. Esse estado de inclusão vivenciado pela criança ao brincar constitui a chave para a compreensão do elemento lúdico e sua ação singular no seu desenvolvimento global. Faço meus, pois, os questionamentos de Duarte Jr.<sup>176</sup>: Por que, ao invés de fundar a educação na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na criação de sentidos a partir de uma situação existencial concreta dos educandos? Por que não entendê-la, ela mesma, como algo lúdico e estético?

---

<sup>176</sup> Cf. DUARTE JR. *Por que arte-educação?*, p.64.

## CAPÍTULO IV

### O BRINCAR, A LUDICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL: TECENDO OS FIOS

*O homem só brinca enquanto é homem no pleno sentido da palavra, e só é homem enquanto brinca.*

Friedrich Schiller

#### 1. O brincar e suas teorias

Segundo Airton Negrine<sup>177</sup>, Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o jogo passou, a partir do século XIX, a ser objeto de estudos de psicólogos, psicanalistas e de pedagogos de uma forma geral, dando origem a um leque de teorias que buscaram compreender o seu significado. Porém, em consonância com a orientação característica das pesquisas na época, esses estudos estavam impregnados pela concepção positivista, concebendo a atividade lúdica a partir de um determinismo estritamente biológico<sup>178</sup>.

Entretanto, o novo pensamento científico inaugurado nas primeiras décadas do século XX, superando a tendência novecentista, tem trazido, em seu bojo, uma multiplicidade de estudos e publicações que têm se debruçado sobre o lúdico e seu papel no processo de desenvolvimento humano, chamando a atenção não apenas para sua

---

<sup>177</sup> NEGRINE, Airton. O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade. In: *Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico*. SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp.15-24.

<sup>178</sup> Para uma maior compreensão acerca destas teorias biologistas sobre os jogos, ver MARINHO, Inezil Penna. *Jogos – principais teorias*. Rio de Janeiro: MEC, 1945.

importância no processo de ensino-aprendizagem, mas também, e sobretudo, para o seu papel na formação pessoal de sujeitos mais saudáveis, que vivenciem sua criatividade e sensibilidade, e que, portanto, possam se expressar de forma mais livre e integrada.

Nessa perspectiva, o elemento lúdico se apresenta como um valioso recurso para interceder face às dificuldades de expressão oral dos educandos, propiciando meios para que estes estudantes possam criar, recriar e /ou estimular a sua expressividade oral.

## **2. A psicanálise e a expressão emocional dos jogos e das brincadeiras**

Em 1920, ao se interessar pelo fenômeno da compulsão de repetição manifesta em uma brincadeira de uma criança de dezoito meses de idade, Sigmund Freud já buscava compreender o comportamento emocional da criança a partir de seus jogos e suas brincadeiras. Em seu relato, Freud nos explica que, ao atirar incessantemente um carretel de linha para que ele sumisse de sua vista e, em seguida, buscar recuperá-lo, a criança certamente estava buscando compreender uma ocorrência diária em sua existência: o “desaparecimento” e o retorno de sua mãe - bem como os sentimentos de tristeza (que experimentava quando o carretel desaparecia) e de alegria (quando o objeto reaparecia)<sup>179</sup>.

Essa observação o conduziu à leitura de que o brincar está para o inconsciente da criança assim como o sonho para o inconsciente do adulto. O brincar, desse modo, seria uma atividade essencialmente caracterizada pelo diálogo instituído entre a experiência interna da criança e sua expressão exterior. As brincadeiras infantis seriam elementos potencialmente reveladores da realidade interna da criança – ou, como assinalou Cipriano Luckesi<sup>180</sup>, um caminho para expressar, metaforicamente, a sua intimidade, o seu mundo interior.

Ao brincar, ao jogar, ao agir ludicamente, a criança, pois, revela seus fantasmas, suas dores, seus incômodos e tudo o mais que sentem com relação às experiências cotidianas que vão construindo a sua história pessoal. O psicanalista austríaco Bruno

---

<sup>179</sup> Cf. FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. 18.

<sup>180</sup> LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isto?* Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, pp.22-60.

Bettelheim (1903-1990), que atuou como professor emérito da Universidade de Chicago, esclarece que,

através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras (...). Mesmo quando entra numa brincadeira em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta (...) <sup>181</sup>.

Mas, além de possibilitar espelhar este seu mundo interior, a brincadeira, ao mesmo tempo, possibilita que a criança vá compreendendo suas experiências, suas descobertas e seus papéis, representando, também, o seu esforço em entender o mundo que a cerca. Ao destacar elementos do mundo adulto e incorporá-los às suas brincadeiras, as crianças vão vivenciando aspectos dessa realidade e, pouco a pouco, demonstrando a sua compreensão das relações que nela se estabelecem, assimilando valores, comportamentos e, ao mesmo tempo, identificando a si próprias e ao outro nesse contexto. Quando brinca de casinha, por exemplo, a criança está tendo a oportunidade de manipular a teia de relações que constitui o que se denomina família, expressando a sua visão sobre esse núcleo e relacionando-se com os diferentes papéis que culturalmente foram atribuídos a cada um dos seus membros.

Igualmente, num jogo onde haja a interação de famílias diferentes ou que se passe em determinados contextos específicos, estão sendo colocadas em evidência as relações sociais que se estabelecem nesses contextos, delineando-se as regras que norteiam essa convivência e os valores nelas embutidos. Munidas de latas, embalagens e frascos vazios de produtos consumidos em suas casas, ou de brinquedos industrializados que se configuram como miniaturas de objetos do mundo adulto, é comum que as crianças brinquem de “vendinga”, “supermercado” ou equivalentes, com “dinheirinho” e “talão de cheque” (será que também já utilizam os cartões?), simulando ações como o manusear da máquina registradora (ou, modernamente, um micro computador), estipulando o valor total

---

<sup>181</sup> BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho*. Pais bons o bastante. Tradução: Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988, p. 142.



das compras, e imitando as relações entre as partes envolvidas na situação (no caso, vendedor, comprador, empacotador...).

Ao experimentar um jogo simbólico<sup>182</sup>, a criança vai selecionando, no seu repertório, as informações extraídas das suas observações, colhidas de cenas típicas do seu dia-a-dia e, naturalmente, vai organizando esses elementos, ampliando a sua compreensão sobre as questões relacionadas a essas situações. No caso da vendinha, por exemplo, qual é a função que vendedor e freguês desempenham? Como se adquire as mercadorias que suprem a casa? Como e com o quê se paga as compras? Além disso, nesses simulacros de realidade, a criança já demonstra claramente uma série de valores incorporados à trama das relações entre os integrantes de uma sociedade, como as demonstrações de poder e submissão que caracterizam, muitas vezes, as interações entre patrão/empregado, dona da casa/empregada, professor/estudante, pais/filhos...

A partir do *insight* de Freud, vários são os psicanalistas que, a exemplo da austríaca Melanie Klein (1882-1960), pioneira na análise de crianças e precursora da técnica lúdica como suporte na psicanálise infantil, têm-se dedicado ao estudo de como as crianças utilizam a brincadeira para trabalhar as suas dificuldades psicológicas, encontrando na “ludoterapia” uma importante aliada para ajudá-las a elaborar os seus conflitos<sup>183</sup>.

Difusora da noção de que a atividade lúdica é a mais aproximada expressão do desenvolvimento infantil, a psicanalista argentina Arminda Aberastury (1910-1972) preconiza que, “ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação (...). Por meio da atividade lúdica, a criança expressa seus conflitos e, desse modo, podemos reconstruir seu passado, assim como no adulto fazemo-lo através das palavras”<sup>184</sup>, corroborando com a discussão introduzida por Klein.

---

<sup>182</sup> De acordo com a classificação ESAR, descrita por GARON (In: FRIEDMANN, Adriana. (org.). *O direito de brincar - a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta, 1992, pp. 171-118), os jogos simbólicos são aqueles nos quais se dá a representação de um objeto por outro, como por exemplo imitar, fazer-de-conta, brincar com situações e objetos adultos, brincadeiras com a utilização de bonecas, etc.

<sup>183</sup> Vale ressaltar que, uma vez que considerava os jogos infantis por demais superficiais enquanto suporte terapêutico, e porque via na técnica lúdica um fator não favorável às erupções das associações verbais livres (principal material do trabalho psicanalítico), Anna Freud (1895-1982), filha de Sigmund Freud, tornou pública, no Simpósio Psicanalítico ocorrido em 1927, sua incisiva oposição às idéias defendidas por Melanie Klein com relação à função terapêutica dos jogos no tratamento psicanalítico infantil. Em *A Psicanálise de Crianças (Rio de Janeiro: Imago, 1997)*, porém, Klein deixa claro que esta posição foi revista pela colega que, posteriormente, manifestou sua aceitação à ludicidade como instrumento de cura analítica de crianças.

<sup>184</sup> ABERASTURY, Arminda. *A Criança e seus Jogos*. Tradução de Marialzira Perestrello. 2ª ed. São Paulo: Artes Médicas, 1992, pp.15e17.

Em *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bruno Bettelheim expressa sua compreensão acerca das demandas psicoterapêuticas dos jogos e das brincadeiras infantis. Compreende que,

para dominar os problemas psicológicos do crescimento – superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis, obter um sentimento de individualidade e de valorização, e um sentido de obrigação moral – a criança necessita entender o que está se passando dentro de seu inconsciente. Ela pode atingir esta compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional, da verbalização, mas familiarizando-se com ele através de brincadeiras, contos, devaneios – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados em respostas a pressões inconscientes<sup>185</sup>.

Ao chamar a atenção para o fato de que, ao adentrar-se no universo mágico das histórias infantis, a criança tende a solucionar seus próprios conflitos interiores a partir da identificação com os heróis e/ou os desafios a que são expostos os personagens, Bettelheim destaca, em especial, a função terapêutica deste gênero da literatura infantil<sup>186</sup>. Em outra publicação<sup>187</sup>, expressa a compreensão de que uma brincadeira, inúmeras vezes repetida de maneira idêntica pela criança, sem que haja certa variação em seus padrões, possui, igualmente, uma função terapêutica, já que funciona como um mecanismo que a permite reviver e elaborar alguma questão de grande importância para ela. Segundo esse autor, o ritual repetitivo que é flagrado nesta atividade lúdica da criança é, inclusive, um forte indicativo de que tal questão não foi, ainda, satisfatoriamente elaborada pela criança – o

---

<sup>185</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fada*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p.16.

<sup>186</sup> É interessante confrontar esta função dos contos de fada apresentada por Bettelheim com os estudos de Vladimir Propp em seu livro *As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso* (Tradução de Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997). Segundo o etnólogo soviético, em sua origem mais remota, os contos de fada derivam dos rituais de iniciação realizados pelos povos primitivos. As provas e os desafios característicos nos rituais de iniciação são vivenciados pelas crianças quando, através desses contos, sofrem, sentem dor, têm medo, ficam aliviados, confrontam-se com valores e experiências, recebem ensinamentos, enfim, “iniciam-se”, pouco a pouco, no mundo humano, preparando-se para vida e – como afirmam alguns estudiosos – estabelecendo uma relação profunda com o elemento pré-histórico. Assim, além de sua fundamental importância na resolução dos conflitos infantis, os contos de fada são, a partir da leitura desse autor, um poderoso veículo de integração do indivíduo à sua ancestralidade, possibilitando-o realizar progressiva e simbolicamente o ritual que introduzia os jovens numa esfera de organização emocional que o possibilitava o acesso a um novo patamar da experiência humana.

<sup>187</sup> BETTELHEIM. *Uma vida para seu filho*, p.144.

que não a impede de continuar perseguindo a solução potencialmente latente em tal brincadeira.

### **3. O brincar como expressão do desenvolvimento das habilidades cognitivas**

As atividades lúdicas possuem, também, um papel decisivo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao longo do processo de construção de sua teoria, Piaget voltou-se para o estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos, buscando identificar os processos fundamentais do desenvolvimento da inteligência da criança e esclarecer as relações entre jogo e funcionamento intelectual.

Em sua compreensão, os atos intelectuais são atos de organização e adaptação ao meio, resultantes de um processo de equilíbrio entre dois aspectos básicos: a assimilação (processo em que a criança incorpora elementos do mundo externo a partir de formas de pensamento que correspondem às suas estruturas mentais, transformando o mundo exterior para que este se adapte às suas necessidades) e a acomodação (processo em que as crianças reorganizam suas estruturas mentais para incorporar novos elementos do ambiente externo, modificando a si mesma para adaptar-se ao mundo).

Em seu desenvolvimento, na constante busca de equilíbrio com a realidade externa, a criança, segundo Piaget, utiliza-se frequentemente do jogo enquanto um mecanismo básico em seus sucessivos processos de assimilação e acomodação. O brincar, para ela, é uma ponte entre o mundo adulto (externo) e o mundo infantil (interno); é, em sua essência, o elemento que a permite organizar progressivamente o seu intelecto.

Como resultado das observações das atividades realizadas por seus próprios filhos, Piaget destacou, em seu estudo *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*, quatro momentos no desenvolvimento cognitivo das crianças, classificando os jogos (todas as atividades por elas desenvolvidas, desde as mais simples/motoras às mais complexas/mentais) de acordo com cada uma dessas fases. Entre o nascimento e até os dois anos de idade, período que corresponde ao *estágio sensório-motor* do desenvolvimento lógico, aparecem as primeiras experiências motoras, a que

denomina *jogos de exercício*<sup>188</sup>. Esses jogos vão desde um simples movimentar de braços ou pernas, passando pelo engatinhar e empurrar, até o repetir de uma mesma ação diversas vezes, ou o colocar objetos dentro e fora de recipientes, envolvendo, assim, repetições de seqüências de ações já estabelecidas, prevalecendo, na criança, a necessidade de exercitar essas atividades<sup>189</sup>. Piaget diz que é a fase na qual predomina a acomodação, já que a criança utiliza-se da imitação como uma forma de apreender o mundo exterior.

A partir dos dois anos e até aproximadamente os seis anos de idade, ocorre o estágio pré-operacional, no qual a criança desenvolve a “noção de objeto”, ou seja, consegue representar mentalmente um objeto que está externo a ela<sup>190</sup>. É a fase dos *jogos simbólicos*, momento em que se dá a formação do símbolo na criança. Com o aparecimento da linguagem, a criança vai experimentando novos símbolos lúdicos, passando a dedicar-se aos jogos de fantasia e, portanto, nutrindo um interesse especial pelas brincadeiras de “faz de conta”. Segundo Piaget, a assimilação, nesse período, exerce sua predominância sobre a acomodação, já que a criança busca tornar o mundo semelhante a si própria: o mundo real perde espaço para o universo mágico da fantasia, o que importa é o *mundo assimilado ao próprio mundo interno*.

Entre os seis/sete anos aos onze/doze anos de idade, ocorre, no desenvolvimento cognitivo da criança, o que Piaget identificou como período *operatório concreto*. Nesse período, já mais afastada do mundo fantástico, a criança manipula, concretamente, os objetos da realidade, aproximando-se de suas regras: daí o interesse crescente pelos jogos que possuem suas regras definidas, como “brincar de casinha”, “de esconde-esconde”, “futebol”, “baleado”... Entretanto, ainda não há, neste momento, um planejamento dessa experimentação do real, dessa manipulação concreta da realidade – característica do quarto e último período concebido por Piaget, denominado de *estágio das operações formais ou abstratas*.

---

<sup>188</sup> Cf. PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

<sup>189</sup> Certamente influenciado pelo pensamento de Vygotsky, Airton Negrine (Cf. *O Lúdico no Contexto da Vida Humana*, p.19) parte do conceito de que jogo é toda atividade da criança que pressupõe uma representação simbólica. Uma vez que não se observa a presença deste componente simbólico nas atividades denominadas por Piaget como *jogos de exercício*, aquele autor preferirá considerá-las simplesmente como exercícios, ou seja, ações que, como o próprio Piaget explicou, são motivadas pelo simples prazer funcional.

<sup>190</sup> Cumpre observar que, conforme mencionado no capítulo anterior, o desenvolvimento da inteligência ocorre, para Piaget, numa relação de total interdependência com o desenvolvimento da afetividade. Assim, como explica Iris Goulart, nesse instante em que é (intelectualmente) possível, para a criança, centrar a sua atenção em um objeto externo a si, estabelecendo a distinção entre o eu e o mundo, ela também adquire condições (afetivas) de amar este objeto externo a si. “A descentração afetiva é, pois, correlativa da descentração cognitiva, não porque uma domine a outra, mas porque ambas se produzem em função do mesmo processo” (Cf. GOULART. *Piaget. Experiências básicas para utilização pelo professor*, p.57).

Essa fase, peculiar às crianças, ou melhor, aos adolescentes de onze/doze anos em diante, é caracterizada pela possibilidade de distinção entre o real e o possível, abrindo espaço para o pleno exercício de *jogos* eminentemente *mentais*, espaço este propício à construção das hipóteses e ao planejamento de ações.

Para o epistemólogo suíço, pois, o jogo se constitui enquanto *pólo extremo da assimilação do real no ego*, relacionando-se com a imaginação criativa que, por sua vez, será a base de todo pensamento e raciocínio subsequente. Ou seja, ao brincar, o sujeito assimila objetos, situações e/ou idéias ao seu “eu” e às suas estruturas mentais, seus esquemas anteriores. O jogo, pois, é a “expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, ao nível do pensamento operatório ou racional”<sup>191</sup>.

As idéias de Vygotsky sobre o jogo são igualmente significativas e complementares à visão piagetiana<sup>192</sup>. Para ele, o jogo é essencialmente desejo satisfeito, fruto dos desejos insatisfeitos da criança que se tornam afetos generalizados<sup>193</sup>. Bernadete Porto e Sílvia Cruz explicam que, para o psicólogo soviético, “a criança brinca para satisfazer aquelas necessidades que surgem de desejos e tendências não possíveis de serem realizadas imediatamente, para resolver a tensão existente entre o mundo ilusório e o mundo real, realizando-os na imaginação”<sup>194</sup>.

Ao se dedicar ao estudo da interface entre o brincar e o desenvolvimento do pensamento, Vygotsky dá especial destaque à brincadeira de faz-de-conta, graças à função simbólica inerente a esta atividade. Para esse autor<sup>195</sup>, só há jogo quando há simbolismo, isto é, quando existe um significante motivado. Do mesmo modo, acredita que, para que se conceba uma atividade enquanto jogo, esta atividade deve pressupor a existência de regras

---

<sup>191</sup> PIAGET. *A Formação do Símbolo na Criança*, p.207.

<sup>192</sup> É importante observar que, como bem o ressaltou Adriana Friedmann (*Brincar: crescer e aprender*. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996, pp.25-38), embora as teoria de Piaget e Vygotsky apresentem diferenças de enfoque, pode-se dizer que elas caminham em paralelo, complementando-se: Piaget analisa minuciosamente o processo de desenvolvimento do indivíduo detalhando e explicando a função do jogo do desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios, enquanto Vygotsky acrescenta as questões culturais, do contexto social e da interação social que determinam essa atividade lúdica. As divergências que apresentam sobre jogo infantil são eminentemente conceituais, especificamente relacionadas à definição que cada um apresenta sobre “símbolo”. Ambos, porém, colocam a imitação como a origem de toda a representação mental e a base para o aparecimento do jogo infantil.

<sup>193</sup> Cf. VYGOTSKY, Lev (1967). *A Formação Social da Mente*. Tradução de José Neto, Luiz Barreto e Solange Afeche. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

<sup>194</sup> PORTO, Bernadete de Souza & CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) *Ludicidade: o que é mesmo isto?* Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, p.146.

<sup>195</sup> Cf. VYGOTSKY. *A Formação Social da Mente*, p.81.

- mesmo que, como ocorre na brincadeira de “escolinha”, por exemplo, essas regras não se apresentem formalizadas e apenas possuam uma correspondência aos papéis e ações desenvolvidos numa escola real. De acordo com seu pensamento, pois, para que se possa dizer que uma criança está brincando, é imprescindível identificar, em suas ações, estas características.

Segundo Vygotsky, o brinquedo introduz a criança numa esfera intermediária entre suas ações com objetos concretos e suas ações com significados, criando, nessa criança, uma zona de desenvolvimento proximal que lhe será altamente favorável ao seu desenvolvimento. Vejamos como este processo funciona:

No desenvolvimento da criança, Vygotsky identifica dois níveis, a que denominou *nível de desenvolvimento real* e *nível de desenvolvimento potencial*. O primeiro deles se refere a capacidades já alcançadas pela criança, refletindo um processo de desenvolvimento já consolidado, conquistas já asseguradas, funções ou capacidades que ela já aprendeu e que domina, pois já consegue operar de forma independente da ajuda de adultos (como o abotoar seu vestido sozinha, por exemplo). Já o segundo, diz respeito àquilo que só existe em seu domínio como uma capacidade em potencial (como o próprio nome já sugere), aquilo que, por se relacionar com as capacidades em vias de construção, a criança só consegue realizar através do diálogo, das experiências compartilhadas, com a ajuda/instrução de adultos ou através da observação às crianças mais velhas (ao observar o irmão dar um nó num cordão, por exemplo, a criança vai se aproximando do realizar essa ação) ou das “pistas” que lhes são dadas (“cruza as pontas do cordão, passa uma ponta do cordão por baixo, por dentro do círculo, e puxa”).

A existência desses dois níveis de desenvolvimento pressupõe, para o psicólogo soviético, uma *zona de desenvolvimento proximal* que, em suas próprias palavras, corresponde “à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”<sup>196</sup>. Utilizando-se de uma metáfora para ilustrar a fase de maturação característica das funções latentes neste estágio, compara-as com os brotos ou as flores dos organismos vegetais, sinalizando que são uma etapa necessária até que, de acordo com seu processo natural, venha a se constituir enquanto frutos.

---

<sup>196</sup> VYGOTSKY. *A Formação Social da Mente*, p.97.

A partir desse método, Vygotsky acredita que podemos não apenas verificar os processos/as funções que já sofreram maturação, como também aqueles que estão em processo de amadurecimento. Assim, em uma fase mais elementar de seu desenvolvimento, uma criança não consegue, por exemplo, operar com um significado distinto do significante correspondente, ou seja, ela não consegue “descolar” da realidade concreta. “Quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença ‘Tânia está de pé’ quando Tânia está sentada à sua frente, ela mudará a frase para ‘Tânia está sentada’”<sup>197</sup>. É somente por ocasião do advento da representação simbólica que, através da imaginação, ela passa a agir de acordo com o significado (no caso, as regras da brincadeira), não mais levando em consideração os objetos reais concretamente presentes.

Retomando um exemplo anteriormente trabalhado, é possível afirmar que, para brincar de “escolinha”, a criança terá que agir em conformidade aos papéis e às regras que esta atividade pressupõe, simulando, muitas vezes, comportamentos e atitudes como o da professora e/ou o do diretor, não usuais em sua idade. Exatamente ao perseguir estes papéis, buscando expressar ao máximo os seus modelos, ela estará sendo impulsionada para algo que extrapola a dimensão do seu comportamento enquanto criança. Conclui Marta Kohl Oliveira:

tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança<sup>198</sup>.

Através do jogo, pois, e por este possibilitar a dissociação entre as coisas, as ações e o que a criança aparenta ser, permitindo o agir orientado pelo significado das situações, a criança descobre que as ações originam-se das idéias mais do que das coisas e, quando isso

---

<sup>197</sup> *Idem*, p. 110.

<sup>198</sup> OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997, p.67.

acontece, há uma alteração da sua estrutura psicológica para com a realidade. O brincar da criança é, em essência, a sua imaginação em ação, fruto do contato da criança com a realidade social – e é exatamente esse processo de criar situações imaginárias que conduz ao desenvolvimento do pensamento abstrato, e que, portanto, faz do jogo, para Vygotsky, o elemento chave para o desenvolvimento cognitivo.

#### **4. O brincar e a educação**

A partir das contribuições dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, multiplicou-se o interesse em discutir o jogo, especialmente no que diz respeito a sua grande importância na educação infantil. Uma vez que, no brincar, a criança expressa seu mundo interior, elabora conflitos, interpreta papéis, desenvolve sua compreensão sobre si e sobre o mundo externo, assume responsabilidades, estabelece relações, desenvolve atitudes de respeito e de cooperação (o que estimula e/ou aprimora as etapas do desenvolvimento emocional, cognitivo, afetivo, lingüístico, social e psicomotor), o jogo passa a revelar toda sua força como conceito básico na educação - e seu significado passa a ser revestido de um especial valor no contexto educacional.

Ao apresentar, em 1979, um documento intitulado *A criança e o jogo – aspectos teóricos e aplicação pedagógica*, no qual apresenta o jogo como “a razão de ser da infância, de importância vital e condicionador do desenvolvimento harmonioso do corpo, da inteligência e da afetividade”, a UNESCO, entidade de grande importância no circuito internacional da educação, acaba por consolidar essa tendência, apontando, com essa iniciativa, para a importância do lúdico como fator responsável por desenvolver não apenas as habilidades cognitivas, como também as habilidades físicas e emocionais do educando. O brincar, pois, se consolida no âmbito da ciência da educação como um recurso básico para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Essas iniciativas que apontam para importância do brincar no desenvolvimento humano têm contribuído para uma profunda revisão do conceito de educação, trazendo à tona a necessidade de se priorizar as aprendizagens significativas em nossas escolas através de práticas metodológicas que levem em consideração o desenvolvimento integral dos



educandos Entretanto, como observei em um artigo recente<sup>199</sup>, a práxis pedagógica da escola e depoimentos de professores revelam que, ainda em nossos dias, estas atividades estão ausentes da sala de aula, ou, então, quando aparecem, naqueles minutos que iniciam ou finalizam a aula, estão geralmente associadas à idéia de recreação e/ou relacionadas à ocupação do “tempo livre”.

No referido artigo, menciono que, ao entrevistar professores da educação infantil de uma escola da zona sul do Rio de Janeiro, na qual é desenvolvido o projeto *Brinquedoteca do Saci*, Maria Cristina Soto Muniz<sup>200</sup> identifica as concepções que os docentes possuem acerca do que é brincar. Segundo a autora, os professores ora expressam uma visão romântica e espontaneísta do brincar, na qual a brincadeira dissocia-se do elo entre a realidade interior e a realidade compartilhada; ora se aproximam da função marcadamente biologizante do jogo, ao considerarem a brincadeira como possibilidade de liberação de energia; ora identificam a imaginação como base para atividade criadora, relacionando o brincar, *o manejar o material da brinquedoteca*, com o exercício da criatividade.

Quando apontam a brincadeira enquanto atividade que busca extravasar a energia contida, e ao relacioná-la à dinâmica do recreio (onde, em suas falas, muitas vezes essa liberação pode extrapolar para a agressividade), os professores revelam certa reserva para lidar com a algazarra e a intensa movimentação das crianças - atitudes que frequentemente acompanham essa atividade. A brincadeira, pois, apresenta-se como algo que “foge ao controle” e “dificulta a ordem”, razão pela qual manifestam preferência aos jogos que, por serem “organizados”, mantêm a disciplina.<sup>201</sup> E, ao relacionarem o brincar com o exercício da criatividade, esses docentes restringem-se a considerar apenas as atividades desenvolvidas no espaço extra-classe, especificamente no contexto da brinquedoteca.

Se relacionarmos essa última acepção que os educadores possuem sobre o brincar às respostas atribuídas à questão *Como você percebe o espaço da sala de aula e da brinquedoteca (respectivamente espaço para o trabalho disciplinado, da seriedade e*

---

<sup>199</sup> Cf. ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Brincar, Estudar, Aprender: entrelaçando os fios, tecendo um conceito. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Ludicidade: o que é mesmo isto?* Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, pp.181-193.

<sup>200</sup> MUNIZ, Maria Cristina Soto. A brinquedoteca no contexto escolar da educação infantil. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.) *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, RJ: Vozes,2000, pp. 86-98.

<sup>201</sup>Há, aqui, uma distinção entre os conceitos de brincadeira e de jogo a partir do critério presença/ausência de regras. Esta discussão foi anteriormente empreendida por CAILLOIS (1958 a, 1961 *apud* ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979, p. 52) ao classificar os jogos ao longo de um *continuum* onde em uma extremidade estaria a liberdade, a ausência de disputa e/ou competição (“*paidia*”) que caracteriza o jogo livre e espontâneo e, em outra, as regras e convenções (“*ludos*”) que, por sua vez, norteiam os jogos.

*espaço da liberdade*) e, ainda, acrescentarmos a dificuldade manifesta de lidar com a espontaneidade da brincadeira, identificaremos, no imaginário desses docentes, uma nítida separação entre as atividades que buscam desenvolver a imaginação, a criatividade e favorecer a expressão das emoções, dos sentimentos, e as atividades “sérias”, aquelas que “têm um conteúdo” e que, portanto, estão relacionadas ao desenvolvimento da inteligência e do raciocínio.

Mais uma vez, evidencia-se na organização mental dos educadores um grande abismo entre o *sentir*, o *pensar* e o *fazer*, que, como já sinalizado, não é exclusivo da prática pedagógica de um grupo de professores de uma ou de outra instituição, mas o reflexo da tradição racionalista que muito tem influenciado o pensamento e a cultura ocidentais, e que ainda aparece refletida com grande intensidade em nosso modelo de educação. Os professores têm “aprendido” sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento do ser humano em seus múltiplos aspectos: psicológico, afetivo, social, cognitivo... Entretanto, esta “aprendizagem” não tem provocado alterações significativas em sua prática docente, já que as suas ações ainda revelam a antiga programação do não-lúdico...

É importante destacar que, muitas vezes sensibilizados com a necessidade de buscar recursos para desenvolver em seus educandos uma aprendizagem mais prazerosa e efetiva, muitos educadores têm buscado utilizar os jogos e as brincadeiras como instrumento didático e pedagógico, limitando-o à função instrumental de auxiliar na transmissão de conteúdos específicos. Como observam as pesquisadoras Jaqueline Harres, Greice Paim e Norma Einloft,

na escola, aprendemos que há um tempo para divertir-se e outro para trabalhar. Os professores, como adultos, têm essa idéia do brincar e na sua prática transformam o brincar em jogo dirigido, não considerando o papel sério que o brincar desempenha na estruturação do pensamento, das emoções e do corpo da criança<sup>202</sup>.

---

<sup>202</sup> HARRES, Jaqueline da Silva, PAIM, Greice Mara & EINLOFT, Norma Lai Von Mühlen . O lúdico e a prática pedagógica. IN: SANTOS, Santa Marli Pires dos. *A Ludicidade como ciência*. São Paulo: Vozes, 2001, p. 81.

Reflexo de uma tendência inaugurada com o advento do Renascimento, os divergentes posicionamentos face ao binômio jogo e educação têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores que buscam compreender a dinâmica intrínseca a estas relações.

#### **4.1. Jogo: recreação ou normatização a serviço da ação pedagógica docente**

Em seu exaustivo estudo *Jogo e Educação*, o francês Gilles Brougère, professor da Universidade de Paris-Nord, esclarece que, antes da revolução desencadeada pelo movimento romântico, eram duas as grandes direções que orientavam o modo de se relacionar jogo e educação: recreação e artifício didático<sup>203</sup>. Para esse autor, essas concepções apresentavam-se profundamente relacionadas às representações que se tinha da criança - ser que, em função da representação atribuída pela doutrina cristã, era possuidora de valor negativo, e vista como mero suporte das projeções dos adultos.

Herança de Aristóteles e São Tomás de Aquino, a primeira dessas abordagens introduziu a concepção de jogo como relaxamento indispensável para que o educando, descansado, pudesse ser mais eficiente em seus afazeres escolares<sup>204</sup>. Por muito tempo – diz Brougère

o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a este espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade<sup>205</sup>.

Com o Renascimento (séc. XV e XVI), os jogos passam a adquirir um novo *status* na educação do mundo ocidental: afastando-se da concepção que o situa enquanto instrumento de diversão, o jogo passa a ser visto como uma tendência natural do ser

---

<sup>203</sup> BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

<sup>204</sup> Como aponta Inezil Pena Marinho, em seu estudo *Jogos – principais teorias* (Rio de Janeiro: MEC, 1945), esta teoria, denominada *Teoria do Descanso ou do Recreio*, foi estudada e defendida por Muths, Schaller (1875) e Lazarus (1883).

<sup>205</sup> BROUGÈRE. *Jogo e educação*, p. 54.

humano e, por isso, especialmente propício ao processo de aquisição de conhecimentos específicos.

Tizuko Morchida Kishimoto<sup>206</sup>, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, referindo-se à Rabecq-Maillard e sua *História dos Jogos Educativos* (1969), assinala que o aparecimento da Companhia dos Jesuítas, liderada por Ignácio de Loyola (1491?-1556), destaca o jogo educativo como de importância fundamental na formação do ser humano, preconizando a sua utilização como recurso auxiliar de ensino. Exercícios de caráter lúdico são introduzidos em substituição do ensino escolástico. Jogos como o baralho, por exemplo, são utilizados, como o fez o padre franciscano Thomas Murner, para proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica. Enfim, surge uma diversidade de iniciativas que trazem em seu cerne o propósito de facilitar as tarefas didáticas.

Brougère atribui a Erasmo (1467-1536) essa tendência moderna de incluir o jogo na educação, explicando que esse líder cultural da renascença buscou no orador romano Quintiliano (35-96) as bases para a perspectiva utilitarista do jogo no contexto educacional. Em seus escritos, Quintiliano propõe diferentes técnicas para transformar a aprendizagem em diversão, influenciando sobremaneira o ensino da época. Nesse período, em Roma, era uma constante a produção de guloseimas em forma de letras para beneficiar o aprendizado da leitura, já que era grande a dificuldade encontrada pelas crianças da escola primária da época helenística – razão pela qual os pedagogos logo buscaram inovações de caráter mais prático, como letras móveis confeccionadas com madeira.

Segundo Brougère, ao aproveitar-se do interesse que as crianças dispõem aos jogos e às brincadeiras para utilizá-los como estratégia para a transmissão de informações, essa abordagem vê nos jogos um artifício pedagógico, um suporte para seduzir a criança - para quem o trabalho escolar, concebido enquanto meio de transição para o trabalho adulto, deverá se assemelhar ao jogo. Como ressalta o autor, “não é o caso de confiar no jogo enquanto tal, pois não tem um valor educativo, mas o estudo deve assumir o aspecto do jogo para interessar a criança, mantendo sua finalidade, suas virtudes educativas que não são questionadas”<sup>207</sup>.

---

<sup>206</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo, a Criança e a Educação*. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1992, pp. 19-23.

<sup>207</sup> BROUGÈRE. *Jogo e educação*, p. 55.

A revolução científica, deflagrada no contexto do século XVIII, imprime aos jogos com finalidades didáticas uma série de inovações, aprimorando-os e diversificando-os inclusive para auxiliar o próprio ensino das ciências.

Até o século XIX, portanto, não se pensou o brincar como educativo em sua essência. A importância atribuída aos jogos no processo de educação infantil devia-se a que, em sendo um meio natural da expressão da criança, encerrava inúmeras possibilidades de utilização para garantir a eficácia pedagógica do professor, quer como recurso de relaxamento para favorecer o esforço intelectual posterior, quer como meio para tornar lúdica a aprendizagem de algum conteúdo específico. Como destaca Brougère, é com o pensamento romântico, e com a nova representação da criança que dele adveio, que o jogo como ação livre e espontânea da criança conquista seu espaço na educação infantil:

com efeito, para que se pudesse enunciar a idéia de que o jogo pode ter um valor educativo, antes de qualquer intervenção adulta, foi preciso uma revolução no pensamento, aquela provocada pela expansão romântica, preparada pela obra de Jean-Jacques Rousseau, mas plenamente afirmada na qualidade de pensamento filosófico real na Alemanha do final do século XVIII e do início do século XIX<sup>208</sup>.

#### **4.2. O jogo como ação livre e espontânea da criança**

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ao descrever a educação de um jovem para a “sociedade ideal”, teoriza, na obra *Emílio* (1754), sobre uma educação voltada para as necessidades intrínsecas do infante e pautada na valorização das características especificamente relacionadas à criança, vista por ele como um ser particularmente distinto do adulto. Com essas novas concepções de infância e de educação, firma-se como o pai da moderna pedagogia, semeando os germens de uma educação concebida enquanto processo natural do indivíduo, reflexo de seu desenvolvimento interno - e não mais um simples acréscimo exterior às suas estruturas.

---

<sup>208</sup> *Idem*, p. 62.

É no âmago desse pensamento que se destacam as idéias do pedagogo alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), para quem a espontaneidade da criança face ao jogo não deve, em hipótese alguma, ser sacrificada em nome da aquisição de conhecimentos.

Segundo Brougère, toda a pedagogia de Fröbel, apresentada em *A Educação do Homem* (1826), desenvolve-se intimamente relacionada às suas concepções teosóficas, que pressupõem uma unidade fundamental entre todas as coisas, capaz de integrar todos os fenômenos aparentemente opostos, mas que, em essência, são possuidores de um princípio primeiro: Deus<sup>209</sup>. Assim, a educação teria como função primordial conduzir o indivíduo ao conhecimento de que a natureza e os seres humanos são manifestações exteriores da divindade - e o jogo, enquanto expressão da verdade essencial da criança (ser dotado de riqueza interior), seria o meio propício para a criança exprimir essa unidade do todo, a harmonia entre o externo e o interno. É através do jogo, pois, que a criança projeta para o exterior o que habita o seu interior: “o jogo é o mais alto grau do desenvolvimento da criança dessa idade [3 a 6 anos], pois é a manifestação livre e espontânea do interior exigido pelo próprio interior”<sup>210</sup>.

Como decorrência dessa concepção, o jogo passa, para Fröbel, a ocupar um lugar central na educação, principalmente na educação da primeira infância<sup>211</sup>, já que constitui não apenas uma primeira linguagem da criança, manifestação da unidade do todo, mas uma expressão que vai formar o futuro de ser<sup>212</sup>: “Os jogos dessa idade são os brotos de toda a vida do homem, pois este, desenvolvendo-se, revela também as disposições mais íntimas de seu interior. Toda a vida do homem até sua derradeira hora (...) não deixa de ter sua fonte nessa época do homem-criança”<sup>213</sup>.

Como esclarece Tizuko Kishimoto<sup>214</sup>, ao postular, em sua filosofia, *a unidade dos contrários aparentes*, Fröbel argumenta que o jogo livre e espontâneo não exclui a ação do mestre, concebendo-o como o resultante do equilíbrio entre a ação do educador e a

---

<sup>209</sup> BROUGÈRE. *Jogo e educação*, pp. 67-77.

<sup>210</sup> FRÖBEL, Friedrich *apud* BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação* pp. 68 e76.

<sup>211</sup> FRÖBEL é considerado o criador do Jardim de Infância (Kindergarten), instituição destinada à educação de crianças com idade entre 3 a 6 anos. O currículo destas instituições, “composto por atividades que envolvem a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de histórias, excursões e passeios, comporta o jogo como principal eixo da educação infantil” (Cf. KISHIMOTO. *O Jogo, a Criança e a Educação*, p. 23).

<sup>212</sup> Segundo Kishimoto (*O Jogo, a Criança e a Educação*, p.26), “embora desconheça dados da psicologia infantil existente na época, Fröbel já antecipa inúmeros conceitos que estão sendo discutidos hoje pela psicologia cognitiva”.

<sup>213</sup> FRÖBEL *apud* BROUGÈRE. *Jogo e Educação*, pp. 68 e77.

<sup>214</sup> KISHIMOTO. *O Jogo, a Criança e a Educação*, pp.23-16.

necessidade de liberdade da educação – o que lhe confere o lugar de primeiro educador a conjugar orientações que se propõem a harmonizar o controle e a espontaneidade do jogo – o cerne do seu sistema educativo.

Segundo a autora, é o mesmo princípio da *unidade dos contrários* que justifica em Fröebel a eleição de três elementos – a esfera, o cilindro e o cubo – como os principais *dons* (materiais) de sua metodologia pedagógica, frutos de uma de suas vivências espirituais.<sup>215</sup> Entretanto, ao organizar esses *dons* como parte integrante do programa diário da criança na escola, Fröebel expôs-se à crítica de estar conjugando, em sua teoria, orientações contraditórias: enfatizar o jogo livre e, ao mesmo tempo, propor materiais educativos.

Para os seus críticos, que não compreendem o fato de que o jogo livre e ação pedagógica representam apenas uma *contradição aparente* que deve ser unificada, a ambigüidade que permeia a sua concepção é, possivelmente, fruto do momento histórico marcado por uma extrema repressão no qual viveu este alemão. A respeito dessa discussão, Brougère chama a atenção para o fato de que *os dons* não se adequam a um conceito de simples material pedagógico ou mesmo lúdico; antes, são um material que expressam a dimensão simbólica do pensamento fröbeliano, “um meio prático de permitir à criança ir na direção da exteriorização das verdades profundas que possui intuitivamente”<sup>216</sup>. E, destacando uma citação do próprio Fröbel, esclarece que ao educador caberia, na pedagogia deste alemão, a função de ajudar a criança em sua tarefa de revelar-se a si própria *neste espelho da vida que é o jogo*. É a exploração desse material de forma livre e espontânea, em nenhuma hipótese didática, que é educativa - não o material em si.

A experiência froebeliana dos jardins de infância exerceu grande influência na prática educativa de algumas escolas, que passaram a conceber o jogo para além da imagem negativa que o associava à frivolidade (e, portanto, ao não-sério) e a valorizá-lo pelo seu caráter educativo. Porém, a “suposta” ambigüidade das concepções daquele pedagogo (e/ou o fato de muitos dos educadores não conhecerem/respeitarem sua filosofia e/ou o fundamento teórico de seu pensamento) faz surgir um discurso cada vez menos

---

<sup>215</sup> A autora também explica que, para esse pedagogo, a esfera seria o símbolo da origem e do fim de todas as coisas, já que a sua contemplação à natureza o possibilitou observar que existe uma força que parte de um ponto e se desenvolve igual e espontaneamente em todas as direções, dando origem à esfera. Embora não se pareça com nenhuma das outras figuras, a esfera contém em si os pontos, as linhas de todas as formas. Ao manipular os *dons* froebelianos, portanto, as crianças têm a possibilidade de compreender que uma sucessão de pontos dá origem a uma linha que, por sua vez, compõe figuras planas e geométricas (Cf. KISHIMOTO. *O Jogo, a Criança e a Educação*, p.24).

<sup>216</sup> BROUGÈRE. *Jogo e Educação*, p. 69.

explícito que, como diz Brougère, vai-se tornando profundamente complexo e até mesmo contraditório.

O jogo passa a ser considerado um híbrido entre a vocação da criança e o dever educativo da escola, passando a visar a um objetivo como a aquisição do conteúdo e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento das habilidades dos educandos – o que espelha um movimento dialético que busca unir a ação lúdica à orientação do professor. Nasce, pois, a concepção de jogo educativo:

Como, pois, conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança; para nós, deve ser um meio. Daí este nome de jogos educativos, que tende a ocupar cada vez mais espaço em nossa linguagem de pedagogia maternal<sup>217</sup>.

### 4.3. Jogo Educativo X Jogo Livre

Segundo Brougère, desde a sua concepção, o jogo educativo revela, em essência, sua natureza paradoxal. Se, por um lado, o jogo é uma atividade educativa por excelência graças à liberdade que proporciona às crianças de manipular os dados da realidade sem que lhes seja necessário o atentar para as conseqüências dessas experiências, por outro, quando o professor o associa a um investimento educativo direto, condicionando-lhe um conteúdo e um resultado a ser atingido, desaparecem suas características fundamentais: a iniciativa e o domínio da criança para com a atividade, e a incerteza quanto aos resultados dessa ação.

Assim, a discussão em torno do jogo na escola tem-se fundamentado na escolha de duas modalidades: *livre* ou *orientada*. Ampliando essa discussão, Kishimoto esclarece que, em ambas as possibilidades, pode ser identificada a presença de duas funções: *a lúdica*, que *pressupõe a diversão, o prazer e até mesmo o desprazer, quando escolhido voluntariamente*; e a educativa, que, enquanto atividade que satisfaz os anseios do indivíduo e favorece a apreensão de si e do mundo, desenvolve-lhes os aspectos físicos,

---

<sup>217</sup> Declaração de autoria de Jeanne Girard, inspetora das escolas maternas francesas, que marca, em 1911, o surgimento da expressão *jogo educativo*. In: BROUGÈRE, *Jogo e Educação*, p.122.



cognitivos, morais e afetivos<sup>218</sup>. Nas atividades livres ou espontâneas, embora o indivíduo só perceba a função lúdica, imediatamente flagrada pelo prazer que a atividade proporciona, coexiste a função educativa que é intrínseca a essa ação, já que a atividade lúdica contribui para o desenvolvimento integral do sujeito.

Por outro lado, nas atividades orientadas, ao utilizar o arsenal de jogos e/ou brincadeiras que figuram no universo infantil, aproveitando-os intencionalmente para promover aprendizagens e/ou desenvolver habilidades, mas, ao mesmo tempo, preservando características peculiares ao jogo, como por exemplo o envolvimento intenso dos integrantes graças ao efeito positivo que a atividade propicia, o professor exercita a função educativa e preserva, ao mesmo tempo, a sua função lúdica.

Somente quando concentra excessiva atenção nos efeitos da atividade ou em seus resultados, desapropriando a criança de sua iniciativa, gerando cansaço e monotonia e eliminando, dessa forma, todo o efeito positivo peculiar à atividade, é que o jogo na modalidade orientada perderia sua função lúdica e reduziria ao máximo (para não dizer anulá-la) a função educativa (compreendida aqui em um sentido mais amplo do que o ensino), limitando-o, como o faz Jean Vial<sup>219</sup>, ao conceito de jogo didático.

Considerando as modalidades de jogo livre, educativo e didático e suas relações implícitas ou explícitas com as funções lúdica, educativa e (acrescento) instrumental, proponho a seguinte sistematização:

**GRÁFICO Nº1**

| FUNÇÃO       | TIPO DE JOGO | LIVRE | ORIENTADO |          |
|--------------|--------------|-------|-----------|----------|
|              |              |       | EDUCATIVO | DIDÁTICO |
| LÚDICA       | EXPLÍCITA    | X     | X         |          |
|              | IMPÍCITA     |       |           |          |
| EDUCATIVA    | EXPLÍCITA    |       | X         |          |
|              | IMPLÍCITA    | X     |           |          |
| INSTRUMENTAL | EXPLÍCITA    |       |           | X        |
|              | IMPLÍCITA    |       |           |          |

<sup>218</sup> Cf. KISHIMOTO. *O Jogo, a Criança e a Educação*, pp.28-33.

Desse modo, a modalidade educativa se diferencia da modalidade livre pelo fato de buscar, intencionalmente e explicitamente, o equilíbrio das funções educativa e lúdica – esta última, a única função explícita dos jogos livres. Por sua vez, embora não apresentem explícitos seus objetivos educacionais, por sua própria natureza, os jogos livres contêm a função educativa – o que já não acontece em se tratando da função instrumental.

Caso não se priorize nem a função lúdica nem a função educativa, prevalecendo a função instrumental em um determinado tipo de jogo, diríamos estar diante do jogo didático ou jogo de conteúdo, ou seja, aqueles exercícios adaptados com a finalidade explícita de transmitir ou treinar conceitos. Essa modalidade não poderia ser considerada lúdica uma vez que, em sua dinâmica, não prioriza o efeito positivo da atividade, nem valoriza a prioridade do ato de brincar. E, uma vez que não vai ao encontro da personalidade integral do educando, nem de suas necessidades, esta atividade dificilmente possui a função educativa.

Como mencionei nos capítulos anteriores, os ideais mecanicistas e cientificistas que passaram a predominar na civilização ocidental atuaram incisivamente no nosso modelo de educação e, conseqüentemente, nos procedimentos adotados no processo de ensino-aprendizagem. Privilegiando cada vez mais o conhecimento conceitual em detrimento do vivencial, a escola trouxe para si a função primordial de desenvolver em seus educandos o pensamento lógico e racional em detrimento do desenvolvimento das dimensões afetiva e espiritual.

Através de um ensino voltado para a transmissão de conteúdos compartimentados, hierarquizados e centrado no que é externo ao educando (conteúdos estes que deveriam ser introduzidos a partir de uma orientação pré-concebida, e não em função das próprias necessidades destes indivíduos), a escola passou a banir do seu domínio tudo aquilo que pudesse estar associado aos sentimentos e às emoções dos educandos, de modo que o prazer, a diversão, os significados subjetivos e a intencionalidade dificilmente poderiam estar presentes ou serem contemplados na sala de aula.

Nesse contexto, como poderia o jogo, com seus valores subjetivos presentes na formação do sujeito, ter acesso irrestrito à escola a não ser através da modalidade didática que, graças à sua função instrumental, reduz grande parte desses valores a seus componentes objetivos? Como poderia o jogo ser considerado a partir de suas contribuições para o desenvolvimento integral dos educandos, se a própria educação, em

---

<sup>219</sup> VIAL *apud* KISHIMOTO. *O Jogo, a Criança e a Educação*, p. 32.

conformidade com o olhar epistemológico moderno, visa a trabalhar isoladamente apenas alguns aspectos desses indivíduos?

Para que o jogo livre e/ou educativo possa efetivamente encontrar seu legítimo lugar no contexto educacional, duas condições, pois, se fazem indispensáveis: primeiro, que o próprio ato de educar ultrapasse a dimensão reducionista e positivista herdada do pensamento cartesiano, descolando-se do mero conceito do ensino de conteúdos para, finalmente, encarnar o encontro próprio e apropriado entre a experiência subjetiva dos educandos e o conhecimento objetivo. Segundo, que a função lúdica e/ou educativa do jogo possa ser compreendida a partir das necessidades intrínsecas do sujeito que vivencia um jogo, uma brincadeira, ou qualquer outra atividade lúdica.

## **5. Ludicidade: o que é mesmo isto? Uma abordagem a partir da percepção interna do sujeito**

Ao refletir sobre um fazer educativo voltado para as qualidades fundamentais do ser humano, Cipriano Luckesi propõe uma abordagem que, centrada na ludicidade, considere o ser humano em sua totalidade, auxiliando-os não apenas cognitivamente, mas também emocional e espiritualmente. Para esse autor,

uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo (...) [Deste modo,] uma prática educativa lúdica só pode assentar-se (...) sob um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e conseqüente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável<sup>220</sup>.

Há dez anos dedicando-se ao estudo e à pesquisa desse tema, Luckesi propõe, de forma original, uma compreensão do fenômeno da ludicidade a partir da experiência

---

<sup>220</sup> LUCKESI. *Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras*: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese, p 20.

interna do sujeito. Para esse autor, cujas idéias têm sido compartilhadas e corroboradas por estudos e pesquisas do GEPEL<sup>221</sup>, a atividade lúdica pode ser definida como aquela que propicia a “plenitude da experiência” – o que equivale a dizer que

o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. (...) Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (...) Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão (...)<sup>222</sup>.

Ao considerar a ludicidade como *um estado interno do sujeito que age e/ou vivencia uma atividade lúdica*, Luckesi apresenta uma contribuição significativa para a compreensão desse fenômeno, acrescentando às abordagens correntes, em sua maioria dedicadas às manifestações exteriores do sujeito que vivencia um jogo ou uma brincadeira, um olhar agora focado na dimensão interna do ser humano<sup>223</sup>.

Visando melhor explicitar a compreensão que tem defendido, Luckesi utiliza-se da teoria recentemente desenvolvida por Ken Wilber, filósofo americano contemporâneo que, ao se debruçar aos estudos da consciência, propõe a integração das esferas subjetiva/espiritual e objetiva/empírica da experiência humana. Assim, esclarece que, como todo e qualquer fenômeno da experiência humana, as atividades lúdicas podem ser abordadas a partir de quatro dimensões que representam, nos dizeres do próprio Wilber, *o interior e o exterior do indivíduo e da coletividade*<sup>224</sup>. Vejamos, detalhadamente, como isso funciona, partindo da exposição de Wilber para, em seguida, integrar o pensamento de Luckesi:

Para Ken Wilber, assim como o ser humano, que, em sua concepção integral, expressa-se em quatro dimensões, também são quatro as dimensões dos fenômenos a ele

---

<sup>221</sup> O GEPEL é “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade”. Vinculado à linha de pesquisa *Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica* do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, o GEPEL vem se dedicando ao estudo e à pesquisa da interface Educação e Ludicidade desde 2000, quando foi concebido pelo prof. Dr. Cipriano Carlos Luckesi. Atualmente, o GEPEL encontra-se sob a coordenação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Bernadete de Souza Porto.

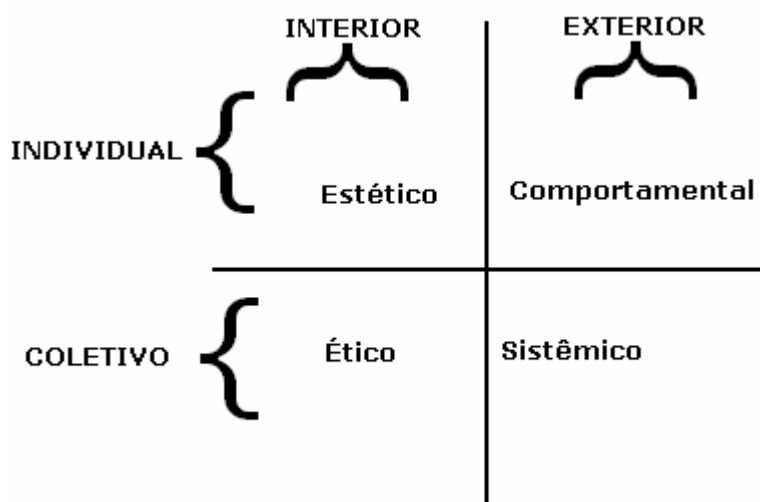
<sup>222</sup> LUCKESI. *Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras*, p.21.

<sup>223</sup> Cf: LUCKESI. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*.

<sup>224</sup> WILBER. *A União da alma e dos sentidos*, p.55.

relacionados - ou por ele realizados. Sintetizadas pelo autor em quatro quadrantes, essas dimensões, que se apresentam profundamente relacionadas e conectadas entre si, podem ser visualizadas da seguinte forma:

## GRÁFICO Nº2



Para Wilber, a dimensão interior, que diz respeito às experiências diretamente vivenciadas pelos indivíduos ou pela coletividade, subdivide-se em interior individual e interior coletiva, respectivamente correspondentes aos quadrantes esquerdos superior e inferior. O quadrante esquerdo superior, espaço da intencionalidade do sujeito, é a expressão da percepção dos indivíduos, da sua consciência individual, subjetiva, de seus sentimentos, desejos, aspirações, espiritualidade: de tudo aquilo que, exatamente por situar-se na dimensão do interior, foi negado e rejeitado pela materialidade científica e pelo positivismo.

Já o quadrante esquerdo inferior, dimensão das partilhas individuais e subjetivas, de uma visão de mundo coletiva ou de um ponto de vista comum, é o espaço da coletividade, da consciência intersubjetiva, dos valores culturais, da ética e da moral, sem os quais a consciência individual não se desenvolveria nem funcionaria.

Enquanto a dimensão interior diz respeito às experiências vividas diretamente pelos indivíduos, a dimensão exterior corresponde, exatamente, à expressão objetiva destas

experiências. Nos dizeres de Whitehead<sup>225</sup>, são fenômenos que possuem *localização simples*, ou seja, podem ser identificados no mundo sensorio motor e empírico: é tudo aquilo que podemos ver com os nossos órgãos dos sentidos e/ou suas extensões, *tudo aquilo que podemos tocar com o dedo, literal ou figurativamente...* Por ser a versão objetiva dos componentes subjetivos do indivíduo e dos sistemas coletivos (e, portanto, passíveis de serem estudados objetivamente), a dimensão exterior, quer em sua vertente individual, quer em sua vertente coletiva, tem sido exaustivamente priorizada na investigação científica e empírica que, pelos valores que passou a defender, não se propõe a considerar a relação de seus componentes com os componentes das dimensões interiores.

Ao pensar a ludicidade como uma experiência interna do sujeito, Luckesi situa a compreensão desse fenômeno na dimensão interior individual, ou seja, no quadrante superior esquerdo, conforme propõe Wilber, diferenciando-a das atividades lúdicas, passíveis de estudo em qualquer uma das dimensões. Como explica aquele autor, não se trata, em sua compreensão, de conceber a ludicidade como sinônimo de atividades lúdicas, pensando-as a partir de suas características históricos-culturais ou histórico-sociais (o que localizaria o estudo na perspectiva exterior coletiva, ou no quadrante direito inferior), nem de abordar as funções terapêuticas e/ou educativas associadas a estas atividades (no caso, estudos realizados na dimensão exterior individual, localizada no quadrante direito superior).

Para Luckesi,

quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderá lhe oferecer, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, esta sensação é interna a cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum (...). (...) A descritiva comportamental individual ou coletiva, assim como os valores comunitários que sustentam esta experiência, compõem o entorno dessa

---

<sup>225</sup> WHITEHEAD *apud* WILBER. *A união da alma e dos sentidos*, p.52-64.

sensação de experiência plena, a serem tratadas por outros âmbitos de conhecimentos (...)<sup>226</sup>.

Uma vez que ao brincar, ao jogar, ao participar de uma atividade lúdica, o indivíduo tem a possibilidade de vivenciar a dimensão plena do seu ser, na qual o sentir, o pensar e o fazer confluem em um todo harmônico e indissociável, a ludicidade apresenta-se como um recurso básico para a educação integral da criança, do adolescente ou do adulto. Favorecendo a organização/reorganização de uma vida mais saudável e flexível e estimulando a expressão pessoal, a educação lúdica, pois, contribui sobremaneira para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos.

## **6. Por uma educação integral: o lúdico no desenvolvimento da expressão oral**

A tradição epistemológica moderna tem influenciado profundamente a concepção de educação e a prática pedagógica em nossas escolas, inclusive configurando um ensino eminentemente teórico e conceitual, totalmente apartado das relações pessoais, da dimensão afetiva e das vivências dos indivíduos. Desprezando o corpo e os sentimentos em detrimento de uma valorização excessiva do pensamento, a nossa educação (e a nossa cultura) pressupõe um indivíduo fragmentado, gerando, como explicou Boadella, a dissociação das qualidades fundamentais do ser humano – e, portanto, promovendo o seu desequilíbrio.

Em se tratando especificamente das conseqüências desse modelo de educação no desenvolvimento da expressão oral, verificamos que, uma vez centrada na transmissão de conteúdos e, portanto, voltada para o que é externo ao aluno, a prática educativa tem desvalorizado, não incentivado e até mesmo inibido a auto-expressão dos educandos. Conforme explicitado, quando ao indivíduo não é facultado o agir com espontaneidade, quando lhe é reprimida a expressão de seus sentimentos, isso se configura no interior de seu ser como uma série de bloqueios ou recalques que, ao gerarem condutas defensivas automáticas, e em sua maioria reativas, atuarão incisivamente no sentido de restringir sua expressividade natural e, conseqüentemente, a sua expressão oral.

---

<sup>226</sup> LUCKESI. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*, p. 31 e 33.

Alexander Lowen, em seu estudo sobre o prazer, explica que, ao restringirem o fluxo de sensações no corpo do indivíduo, bloqueando a mobilidade corporal natural, essas representações inconscientes impossibilitam o indivíduo de sentir prazer com facilidade. E, uma vez que o prazer fornece motivação e energia para uma abordagem criativa da vida, sem a vivência desse sentimento, torna-se mais difícil para o indivíduo buscar novas soluções que o possibilitem agir de uma forma mais flexível frente às situações com as quais depara e/ou necessita se defender – o que certamente constitui um reforço à utilização do usual padrão de proteção<sup>227</sup>.

Uma vez aprisionada a emoção, uma vez constituídos os bloqueios que impedem o livre fluxo da energia (dando início à formação do que Reich denominou de caráter neurótico), acentua-se a cisão dos componentes essenciais do ser humano, legitimando-se, assim, a experiência da fragmentação, tão disseminada pela cultura ocidental a partir do advento do cientificismo.

Porém, quando participamos de uma atividade ludicamente inspirada, quer seja uma brincadeira, um jogo, uma dinâmica de integração e/ou uma vivência de sensibilização, uma dramatização ou uma improvisação, uma atividade plástica, uma audição de um conto de fadas etc, pela própria natureza dessas atividades, que possibilita a entrega dos seus participantes, temos a oportunidade de nos apresentar na dimensão plena do nosso ser: conforme questionei em um artigo recente, como é possível brincar de “cacique” sem que a nossa mente e o nosso corpo estejam unos nesta atividade?<sup>228</sup>

Ao agir ludicamente, pois, o indivíduo cria e/ou recria a dimensão totalizante do seu ser, na qual o “sentir”, o “pensar” e o “fazer” manifestam-se indissoluvelmente relacionados, instaurando um estado de prazer que comumente é experimentado a partir da percepção de se estar plenamente vivo no aqui e agora. Uma atividade lúdica que, a princípio, esteja associada ao movimento, à ação, à atividade física, faz supor uma atuação a nível da experiência corporal. Porém, essa vivência da plenitude, que marca a presença integral do ser humano nessa ação, restaura a harmonia entre o “sentimento”, o “pensamento” e o “movimento”. Conseqüentemente, ao se eleger um nível (no caso do exemplo acima, “o movimento/fazer”), atua-se necessariamente nos demais<sup>229</sup>.

---

<sup>227</sup> Cf: LOWEN, Alexander. *Prazer*. Uma abordagem criativa da vida. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. 6ªed. São Paulo: Summus, 1984.

<sup>228</sup> ANDRADE E SILVA. *Brincar, estudar, aprender: entrelaçando os fios, tecendo um conceito*, p. 191.

<sup>229</sup> Estas formulações são resultantes das discussões desenvolvidas tanto na disciplina *Ludopedagogia III – Atividades Lúdicas e Prática Pedagógica*, ministrada durante o semestre 20001/I na pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia pelo professor Dr. Cipriano Carlos Luckesi, quanto no GEPEL, na época sob a coordenação deste mesmo professor.



Esse estado de inclusão vivenciado pelo indivíduo constitui a chave para a compreensão da ludicidade e sua ação singular numa proposta educativa voltada para o desenvolvimento integral dos educandos - e, portanto, para a formação de um Eu saudável nesses indivíduos. Como esclarece Luckesi,

a atividade lúdica propicia um estado de consciência livre dos controles do ego e, por isso mesmo, criativo<sup>230</sup>. O nosso ego, como foi construído em nossa história pessoal de vida, na base de ameaças e restrições, é muito constritivo, centrado em múltiplas defesas. (...) Por isso, uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade, de um lado, de construir um Eu (não um ego) saudável em cada um de nós, ou, por outro lado, vagarosamente auxiliar a transformação do nosso ego constritivo num Eu saudável. Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro<sup>231</sup>.

Cabe, aqui, um adendo: quando defendo uma educação cujo recurso básico seja a ludicidade e quando trago as contribuições das teorias psicossomáticas para auxiliar na compreensão desse fenômeno, não estou propondo, todavia, a substituição do fazer educativo pela prática psicoterapêutica. Antes, busco sinalizar que, ao assumir a dimensão “corpomente”, ao incluir os sentimento e as emoções, ao promover o auto-conhecimento, ao valorizar as vivências e a intencionalidade do sujeito, enfim, ao integrar o saber fazer e o aprender a conhecer (localizados no quadrante direito das experiências mensuráveis e observáveis) ao aprender a ser e ao aprender a conviver (por sua vez, situados no quadrante esquerdo da percepção humana), a educação, inevitavelmente, estará efetivamente contribuindo para uma organização emocional e espiritual dos educandos, permitindo-lhes experimentar um fluxo de vida saudável e pulsátil.

Assim, quando levamos a prática lúdica para a escola, espaço onde tradicionalmente se trabalha apenas com o conceitual e se mobiliza apenas o nível do

---

<sup>230</sup> Encontramos essa compreensão também em Alexander Lowen, quando nos esclarece “que no prazer, a vontade retrocede e o ego se rende, perdendo sua hegemonia sobre o corpo. Como alguém que assiste a um concerto e fecha os olhos deixando-se levar pela música. Ao sentir prazer, permitimos que a sensação domine nosso ser. O fluxo de sentimentos precede à deliberação e à vontade. O prazer não pode ser possuído. É preciso se entregar a ele, isto é, permitir que ele tome posse do nosso ser” (Cf. *Prazer. Uma abordagem criativa da vida*, p.25).

<sup>231</sup> LUCKESI. *Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras*, p. 21-22.

imaginário, do pensamento, possibilitamos aos educandos o aflorar de sua espontaneidade e o vivenciar da sua inteireza, contribuindo progressivamente para a superação daquela cisão instituída em sua “programação mental” e fazendo com que o vivido/pensado possa se organizar e interagir nas várias instâncias do seu ser, gerando condutas mais flexíveis e indivíduos mais integrados.

À proporção que os educandos vão se organizando internamente a partir da experiência de plenitude proporcionada pela ludicidade, os bloqueios (ou, como diria Reich, as couraças muscular e de caráter) vão sendo mobilizados e flexibilizados, de modo a permitir um maior fluxo da energia vital - resultado da integração daquelas três instâncias constitutivas do nosso ser. E, uma vez geradas as possibilidades de um encontro maior consigo próprio, uma vez fortalecidas a auto-confiança e a criatividade para romper com os padrões de resposta cronificados que impedem o livre movimento das emoções e dos sentimentos – o que é decorrente do prazer do contato profundo com o pulsar da energia vital – é natural que a expressão pessoal do indivíduo seja estimulada.

Em sânscrito, uma das mais antigas línguas clássicas da Índia, já encontrávamos a compreensão de ludicidade enquanto um aspecto da dinâmica pulsátil que regula o fluxo vital: das quatro raízes verbais correspondentes ao conceito de jogo, todas apontam, como ponto de partida semântico, para a idéia de um movimento de expansão típico do estado de prazer proporcionado por essa qualidade. Isso também pode ser observado em muitas outras línguas, inclusive no latim: *ludere*, que originou *ludus*, embora seja mais freqüentemente associado à não-seriedade e à simulação, também é usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas - acepções que, embora relacionadas com seres vivos em geral e fenômenos naturais, também comportam a noção de expansão presente não apenas no fenômeno da expressividade humana como também em tudo que compõe o universo.

Ferdinand Saussure, considerado o pai da lingüística moderna, ao mesmo tempo em que se dedicava, entre 1906 e 1909, às aulas que deram corpo à publicação póstuma do seu Curso de Lingüística Geral, dedicou-se exaustivamente ao estudo dos anagramas<sup>232</sup>. Procurou esclarecer que, subjacente a uma palavra ou a uma frase, há sempre outras palavras ou frases formadas a partir da transposição de suas letras que indicariam a existência de uma linguagem mais profunda subjacente à linguagem mais explícita e

---

<sup>232</sup> Anagramas são palavras formadas a partir da transposição de letras de outras palavras, como é o caso de A-m-é-r-i-c-a e I-r-a-c-e-m-a, R-o-m-a e a-m-o-r, D-i-v-a e v-i-d-a, m-o-r-t-e e t-e-m-o-r...

superficial a que temos acesso direto<sup>233</sup>. Se nos inspirarmos nesse jogo de linguagem, e nos permitirmos brincar com a palavra l-u-d-i-c-i-d-a-d-e, imediatamente extrairemos de suas letras a compreensão que a ludicidade e-d-u-c-a, e, repetindo o processo com essa nova palavra, constataremos que a ludicidade educa o e-u.

Do latim *educere*, educação, em seu significado essencial, quer dizer “conduzir de dentro de”. Desse modo, educação e ludicidade são, pois, interfaces de um mesmo processo que conduz o indivíduo à intensa jornada do encontro com a sua essência mais profunda e verdadeira, favorecendo a sua auto-expressão e possibilitando a sua espontaneidade, encorajando a sua criatividade e estimulando a sua comunicação - o que contribui sobremaneira para que a expressão oral dos educandos possa emergir de uma forma mais inteira e significativa. Como já o dizia Lowen, *a palavra certa no lugar certo é um ato criativo*<sup>234</sup>. Do princípio ao fim, todo o processo criativo tem, no prazer, sua força motriz e o produto de seu processo. E, enquanto fluxo de sentimento espontâneo e livre que se expande do interior para as extremidades do nosso ser, o prazer, é, em sua essência, a vivência da ludicidade.

---

<sup>233</sup> Eni Orlandi (*O Que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986) nos esclarece que os mais de 100 cadernos nos quais Saussure registrou suas formulações sobre esse tema encontram-se guardados na Biblioteca Pública de Genebra e são discretamente ignorados e rejeitados por evidenciar o lado “fantasioso” e “cabalista” do mestre Suíço - o que naturalmente não caberia nos domínios dos círculos acadêmicos e científicos, predominantemente orientados pelo positivismo e pelo racionalismo.

<sup>234</sup> LOWEN. *Prazer*, p. 25-27.

## CAPÍTULO V:

### DIALOGANDO COM UMA EXPERIÊNCIA

Configurado o referencial teórico que alicerça as relações entre ludicidade, educação e expressividade, cabe-me, agora, buscar as possíveis relações entre este estudo e os dados e informações coletados na pesquisa empírica, com vistas à melhor compreensão da importância das atividades lúdicas no desenvolvimento da expressividade dos educandos.

Tal pesquisa foi realizada durante um semestre letivo<sup>235</sup> com um grupo de treze estudantes matriculados no curso de Letras do *Campus II* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizado no município de Alagoinhas, Bahia. Os encontros semanais, com a duração de duas horas cada, perfizeram um total de sessenta horas.

Para melhor fazer compreender a dinâmica da pesquisa, e para proceder com maior clareza a análise dos dados obtidos, opto por descrever a experiência desenvolvida a partir dos seguintes focos de análise: a caracterização do grupo de pesquisa, a coleta dos dados e a análise dos dados.

#### **1. A caracterização do grupo de pesquisa: quem são estes estudantes?**

Dos treze educandos que compõem o quadro dos sujeitos desta pesquisa, apenas um é do sexo masculino – razão pela qual desconsiderarei o que nos impõem as gramáticas normativas da língua portuguesa e optarei por fazer, ao longo deste texto, a concordância com o gênero feminino, quando as construções nos exigirem a opção pela concordância com um dos dois gêneros.

---

<sup>235</sup> Em função da reorganização do calendário letivo, em decorrência da greve dos professores das Universidades Estaduais da Bahia, ocorrida no semestre imediatamente anterior ao início desta pesquisa, o semestre letivo foi iniciado, extraordinariamente, em meados de abril 2003, e teve seu encerramento em agosto deste mesmo ano.

Desse universo de educandos, apenas o estudante de sexo masculino é natural da capital baiana, e nela morava antes do ingresso naquela instituição de ensino. Com relação às demais estudantes, uma nasceu e reside em Cardeal da Silva, município localizado a aproximadamente duzentos quilômetros de Alagoinhas, e perfaz, diariamente, esse percurso para estar presente às aulas nesta universidade. As onze restantes, nascidas em Alagoinhas, Catu ou região circunvizinha, continuam residindo em sua cidade natal, ou, quando muito, alternaram suas residências entre estas cidades, que estão localizadas a poucos quilômetros da sede da instituição de ensino superior.

Essas universitárias possuem uma idade que varia de 17 a 35 anos, sendo três casadas (duas possuem filhos), duas separadas (com filhos), e as demais solteiras (incluí aqui o estudante soteropolitano). Em sua maioria, são estudantes oriundas da rede pública de ensino, e já exercem atividades profissionais: sete já atuam na área de educação como professoras (uma é diretora), uma dá banca em sua residência, e três trabalham em outras áreas. Cumpre ressaltar que apenas uma estudante, que hoje exerce a atividade de ensino, possui um outro curso de graduação concluído, tendo já atuado profissionalmente em outra área do conhecimento há aproximadamente dez anos.

À exceção de uma estudante que optou pelo curso de Letras Vernáculas com habilitação em Língua Estrangeira Inglês, e que, portanto, estava originalmente matriculada em outra turma da disciplina Laboratório de Expressão Oral não contemplada pela pesquisa<sup>236</sup>, todas as demais fizeram sua escolha pela Língua Francesa. Entretanto, no universo de dez estudantes, apenas duas demonstram ter um conhecimento prévio dessa língua que as possibilite estabelecer e manter um diálogo e/ou realizar leituras ou audições. Quanto às demais, apenas uma possui conhecimento regular sobre a língua, tendo o restante total desconhecimento com relação aos aspectos gramaticais e discursivos do Francês<sup>237</sup>.

---

<sup>236</sup> Como não podia participar das aulas desta disciplina ministradas para a sua turma de origem em função da incompatibilidade de horário entre esses encontros e suas atividades profissionais, essa estudante solicitou do grupo e da pesquisadora a autorização para frequentar a disciplina na turma destinada aos alunos da habilitação em Francês. Uma vez que o número de alunos matriculados na turma não excedia o limite estabelecido para fins da pesquisa (o que, aliás, foi o critério utilizado para a eleição da turma de Francês para o desenvolvimento da pesquisa, já que as outras possuíam entre 25 a 30 estudantes) e que não houve resistência das demais alunas à aceitação da nova integrante, a estudante passou a compor o grupo da pesquisa a partir do segundo encontro realizado com o grupo.

<sup>237</sup> Intrigada com tais esclarecimentos, questionei os que não conheciam o Francês sobre os critérios utilizados na escolha do curso em questão. As justificativas se deram em função de três aspectos, dispostos na seguinte ordem: o grau de facilidade para o acesso à universidade, ou melhor, o fato que esta é a habilitação menos procurada e, portanto, com vagas menos concorridas; a “beleza” da língua – ou seja, elementos relacionados à estética da língua; e a falta de opção para o Espanhol, já que não havia interesse pelo Inglês.

À exceção de uma das integrantes, o grupo demonstra possuir um traço religioso marcante em seu perfil. Em sua maioria, as estudantes participam ativamente de atividades religiosas em suas comunidades, sendo que, mesmo as menos atuantes, participam com certa regularidade dos cultos religiosos.

## **2. A coleta de dados**

Tendo em vista garantir a consistência das informações que compõem a pesquisa empírica em questão, coletei e registrei os dados em três períodos distintos:

- No início do semestre (início da pesquisa), configurando a experiência dos estudantes antes da introdução da variável experimental – ou seja, a utilização de atividades lúdicas na disciplina Laboratório de Expressão Oral;
- Ao longo do semestre letivo, acompanhando as fases do processo de desenvolvimento da expressividade dos sujeitos da pesquisa: sensibilização, liberação e produção.
- No final do semestre (final da pesquisa), através da coleta de depoimentos junto aos estudantes, com o objetivo de detectar os efeitos das atividades lúdicas no desenvolvimento da sua expressividade oral.

Debruçemo-nos às técnicas utilizadas em cada um destes períodos:

### **2.1. As técnicas de coleta de dados utilizadas no início da pesquisa**

Para a coleta de dados no primeiro momento da pesquisa, quando busquei um diagnóstico inicial da expressão oral das estudantes, procurei utilizar diversas técnicas, tais como as entrevistas semi-estruturadas, as notas de observação, o questionário aberto, a composição com colagem e a elaboração de desenhos.

a) As entrevistas iniciais

As entrevistas realizadas individualmente com cada um dos sujeitos da pesquisa no início do procedimento de investigação (denominadas, aqui, “sondagem inicial”) tiveram uma duração aproximada de trinta minutos. Possuíram, como objetivo, verificar a visão que os estudantes possuíam acerca de seu desempenho nas situações de comunicação oral e, ao mesmo tempo, observar se, em sua *performance*, as impressões pessoais estavam de acordo com a minha percepção enquanto pesquisadora.

Para tal, utilizei a entrevista semi-estruturada, que, como asseguram com Menga Lüdke e Marli André, é uma técnica que consiste em uma série de questões abertas nas quais “não há a imposição de uma ordem rígida de questões e o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”<sup>238</sup>.

Também em Roberto Sidnei Macedo, podemos encontrar a seguinte conceituação para as entrevistas semi-estruturadas, que justificam a sua utilização neste estudo:

trata-se de um encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria. Bodgan e Taylor (1975) chamavam tal recurso de entrevista em profundidade<sup>239</sup>.

Para esse autor, “o aspecto não estruturado da entrevista pode tomar, em algumas situações de pesquisa, conotações de uma dialogicidade totalmente livre”<sup>240</sup>; entretanto, apesar deste caráter aparentemente não diretivo, que favorece a compreensão de que este tipo de entrevista não comporta nenhuma espécie de estruturação, cumpre assegurar que, para o seu bom andamento, é um pré-requisito essencial o pesquisador elaborar uma estratégia para conduzi-la. E continua a sua conceituação:

assim, a entrevista semi-estruturada é flexível, mas também coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, porquanto trata-se de um instrumento com um objetivo visado, projetado,

---

<sup>238</sup> LÜDKE & ANDRÉ. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, p. 33-34.

<sup>239</sup> MACEDO. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*, p. 165-166.

<sup>240</sup> *Idem*, p.165.

relativamente guiado por uma problemática e por questões de alguma forma já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador. Neste sentido, recomenda-se a realização de um roteiro flexível, onde a informação inesperada possa ser incluída<sup>241</sup>.

Ciente da necessidade de manter sempre em destaque o objetivo da entrevista, estabeleci um roteiro para orientar a sua condução. Assim, tendo o estudante reconhecido/demonstrado ou não ter dificuldade com relação à sua expressividade oral, a entrevista transcorreu no intuito de perseguir as seguintes variáveis: o modo de reagir face à interação verbal face-a-face, os sentimentos experimentados nestas situações, as reações corporais observadas, as estratégias utilizadas no intuito de minimizar as reações indesejáveis e/ou negativas (caso ocorram), a (provável) origem da dificuldade/facilidade, a vivência lúdica na infância, os possíveis recursos potencializadores da expressão oral.

Essas entrevistas foram gravadas e transcritas visando uma posterior análise. Como esclarece Macedo, “quanto ao aspecto interpretativo, o processo de gravação é um fator de ajuda, na medida em que favorece a possibilidade do pesquisador se concentrar na conversação e registrar expressões não verbais do entrevistado, ao invés de despender um tempo significativo olhando notas e escrevendo o que é dito”<sup>242</sup> - o que é de suma importância para a pesquisa em função da especificidade do tema investigado.

#### b) As notas de observação

As notas de observação foram outro recurso utilizado para compor o material coletado para esta pesquisa. Normalmente foram redigidas logo após as entrevistas, de modo a possibilitar o registro dos elementos flagrados naquelas ocasiões e não possíveis de serem captados através das gravações, a exemplo de posturas, gestos, risos, choros, emoções - enfim, tudo que certamente enriquece a análise das variáveis em investigação por contar com maior fidedignidade da memória com relação a algumas falas dos sujeitos que são importantes destaques para a pesquisa.

#### c) O questionário aberto

Muito embora os questionários sejam, como sinaliza Macedo, um recurso técnico especialmente vinculado às pesquisas quantitativas graças ao interesse nomotético que

---

<sup>241</sup> *Idem*, p.166.

<sup>242</sup> *Idem*, p.168.



despertam, eles funcionaram nessa investigação como um valioso instrumento para enriquecer as informações que se buscavam com entrevistas semi-estruturadas. Graças à possibilidade de ser respondido a partir de uma maior reflexão dos entrevistados e favorecer o planejamento das respostas (o que não é uma constante nas entrevistas), os questionários aplicados, cujo conteúdo se mostrou equivalente àqueles perseguidos por ocasião da entrevista, possibilitaram o confronto entre as informações coletadas na interação face-a-face e aquelas submetidas a uma reflexão prévia, apontando, em alguns casos, para contradições dignas de serem analisadas e, em outros, ratificando ou melhor elucidando questões já abordadas.

d) As técnicas projetivas: composição com colagem e elaboração de desenhos.

Visando captar os significados mais profundos atribuídos pelos estudantes à problemática em investigação, busquei utilizar algumas técnicas projetivas, a exemplo da composição com colagem e do desenho. Como observa Macedo,

de uma maneira geral, uma técnica projetiva utiliza a projeção, isto é, um recurso psicossociológico onde o sujeito percepção o meio ambiente e responde-lhe em função de suas vivências, perspectivas, desejos, ideologias etc. Diz-se, por exemplo, que La Fontaine projetou nos animais das suas fábulas sentimentos e raciocínios antropomórficos. Neste sentido, entende-se que um fato psicossocial é deslocado e localizado no exterior<sup>243</sup>.

Logo após a realização da seqüência de entrevistas, iniciei o segundo encontro letivo com uma atividade vivencial cuja produção culminou na elaboração, em duplas, do contorno do corpo de cada estudante para, em seguida, individualmente, cada um proceder ao preenchimento de seu contorno com desenhos, pinturas e/ou imagens representativos às suas características pessoais. Busquei, com o desenrolar da dinâmica, fazer emergir os significados menos racionalizados que cada estudante possui sobre si, sobre sua interação com o outro, sobre sua forma de se colocar no mundo e sobre sua expressividade – o que foi retomado por ocasião da atividade plástica de composição com colagem.

---

<sup>243</sup> MACEDO. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*, p. 179-180.

Nessa nova atividade (realizada já no terceiro encontro), munidos de papel, revistas, tesoura e cola, os estudantes foram convidados a traduzir em imagens os pensamentos e os sentimentos despertados a partir da reflexão realizada no primeiro momento da aula com a vivência de uma brincadeira tradicional: *coelho na toca, olha o lobo mau!*

Associando à brincadeira, ao mesmo tempo, uma função educativa e uma implicação psicológica, após a sua vivência, procurei dar margem a que cada estudante expusesse para o grupo o que observou sobre si e sobre suas reações no decorrer da brincadeira, buscando as semelhanças entre a conduta experimentada (as atitudes tomadas, as reações observadas em si, as estratégias utilizadas etc) e o seu modo de agir/reagir nas situações de interação verbal que fazem parte do seu cotidiano. Em seguida, propus que, após destacarem imagens representativas da experiência pessoal com a expressividade oral (dos medos, anseios, dificuldades, facilidades com relação ao tema), elaborassem uma composição selecionando e organizando a gosto o material reunido.

Com esses dois instrumentos, tornou-se possível trazer à tona todo um simbolismo representativo da temática e problemática sobre o tema - material que, muitas vezes recalcado, nem sempre emerge com espontaneidade nas falas racionalizadas. Como já o afirmou Macedo, “a metáfora [em muitos casos] vai nos dizer muito mais do que o duro objeto das definições operacionais”<sup>244</sup> ...

## **2.2. As técnicas de coletas utilizadas ao longo da pesquisa**

Para que eu possa apresentar as técnicas utilizadas neste momento específico da pesquisa, é necessário, antes, descrever as fases da experiência de desbloqueio da expressividade das estudantes, já que a organização dos dados e/ou informações recolhidos nesta etapa foi orientada em função desses diferentes momentos, momentos estes propostos como norteadores do programa a ser desenvolvido na disciplina Laboratório de Expressão Oral.

---

<sup>244</sup> *Idem*, p. 181.

### 2.2.1. As fases do processo de desenvolvimento da expressão oral

Com o objetivo de melhor acompanhar o processo de desbloqueio da expressividade das estudantes e, por conseguinte, melhor avaliar o desenvolvimento da expressividade desses sujeitos da pesquisa, o trabalho desenvolvido na disciplina Laboratório de Expressão Oral foi dividido em três fases<sup>245</sup> que, embora possuam seus objetivos específicos a serem atingidos, não são excludentes nem estanques: sensibilização, liberação e produção.

#### a) Sensibilização

Ao longo do capítulo I, mencionei que, ao chegarem à universidade, os estudantes geralmente apresentam uma série de bloqueios com relação à sua expressividade oral. Buscando promover a integração entre os sujeitos desta pesquisa e visando minimizar as barreiras individuais para que seja oportunizada a fluência expressiva desses estudantes, neste primeiro bloco de encontros foram desenvolvidas uma série de atividades lúdicas.

Os jogos e as brincadeiras tradicionais, as atividades artísticas diversificadas, as dinâmicas de relaxamento e de respiração, as vivências de toque e/ou de contato através do olhar, tudo confluía para favorecer o olhar não apenas para o outro, enquanto parceiro numa jornada de descobertas, apropriações e investimentos, mas também para si, para seus corpos, para o seu padrão de ser e de se expressar, possibilitando, assim, uma maior percepção de cada integrante a respeito de si próprio, de suas emoções e sentimentos, da sua expressividade, das suas facilidades e/ou dificuldades para com a sua expressão oral.

---

<sup>245</sup> É importante mencionar que a concepção destas fases foi inspirada em duas vivências que foram particularmente significativas ao longo de minha trajetória como eterna aprendiz da área de educação. A primeira destas experiências diz respeito a minha participação com aluna especial da disciplina *Fundamentos do Processo de Criação Cênica*, ministrada pela professora Maria Eugênia Millet e oferecida aos alunos da graduação em Artes Cênica da UFBA. Com a metodologia de trabalho desenvolvida nesta disciplina, abriram-se as primeiras portas, na minha experiência, para o pensar/sentir sobre como proporcionar aos nossos educandos a possibilidade de uma educação criativa e integral. Porém, foi da dinâmica de trabalho desenvolvida pelo Projeto *Educação – um exercício de cidadania*, do qual participei como assistente pedagógica, que extrai os fundamentos do que então proponho como fases do trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Coordenado também por aquela professora e desenvolvido pela instituição não governamental *Centro de Referência Integral do Adolescente – CRIA* em parceria com SMEC/SES/FUNDAÇÃO EMÍLIO ODEBRECHT, este projeto buscava na arte um excelente recurso para, em comunhão com os eixos temáticos *educação, etnia, cidadania e sexualidade*, desenvolver a consciência crítica e estética de seus adolescentes.

Através de diversos tipos de linguagem, procurei, nesta etapa, criar condições para que essas estudantes pudessem expor seus pensamentos e seus sentimentos com maior espontaneidade, segurança e confiança em si próprias.

A arte, sendo ela mesma a expressão do sentir, possibilita ao indivíduo conhecer melhor os próprios sentimentos e a si mesmo. Ademais, à arte ainda se atribui o poder de fazer fluir a imaginação humana, fazendo-se transgredir os limites impostos pelo mecanicismo das ações cotidianas e do exercício impositivo da razão. Ampliando a sua sensibilidade e envolvendo afetivamente o indivíduo, a arte constitui uma poderosa aliada à ação de criar do indivíduo. Como bem o esclarece Waldemar Nobre Figueiredo, “a arte proporciona ao indivíduo uma maior liberdade emocional e intelectual, ajudando-lhe a desenvolver processos de percepção e de invenção, permitindo assim a realização de uma expressão de forma mais livre do que pode permitir às outras áreas da atividade humana”<sup>246</sup>.

Sabe-se que qualquer atividade, precedida por um bom trabalho de relaxamento, é potencializada em função dos benefícios de se aliviar as tensões, que limitam a atitude receptiva e descontraída dos indivíduos. O relaxamento, assim como a respiração, possui uma dupla importância para os objetivos relacionados a este estudo.

Mas, o que é relaxamento? Em *Expressão Vocal e Expressão Corporal*, Glorinha Beuttenmüller e Nelly Laport esclarecem que, ao contrário do que geralmente se pensa, o relaxamento não é sinônimo de inércia, distanciamento e/ou isolamento: ao contrário, “é um estado dinâmico em que tomam parte corpo e mente. Só que em sentido contrário ao da agitação e do nervosismo”<sup>247</sup>. Para essas autoras, podemos dizer que o relaxamento existe exatamente a partir do momento em que começamos a sentir as partes do nosso corpo.

Partilhando essa compreensão, Lésli Piccolotto e Regina Maria Soares definem relaxamento como “uma condição na qual os nervos, os músculos experimentam uma sensação de soltura plena sem oposição. Não chega a ser permissividade completa, uma sonolência; é estar ‘atentamente’ descontraído, despendendo esforço muscular que permita uma coordenação, sensibilidade e integridade das atividades”<sup>248</sup>. De acordo com as autoras,

---

<sup>246</sup> FIGUEIREDO, Waldemar Nobre. A Escola como Viabilizadora de Cultura. In: *Revista de Letras da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas*. Alagoinhas – Ba: UNEB/SSA, 1997, v.06, p.116.

<sup>247</sup> BEUTTENMÜLLER, Maria da Glória & LAPORT, Nelly. *Expressão Vocal e Expressão Corporal*. 2ªed. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992, p.7-8.

<sup>248</sup> PICCOLOTTO, Lésli & SOARES, Regina Maria. *Técnicas de postura e comunicação oral*. 5ªed. São Paulo: Loyola, 1997, p.25.

a prática do relaxamento, além de possibilitar ao indivíduo um maior conhecimento de si próprio, prepara e integra a mente e o corpo para que, juntos, possam desempenhar qualquer atividade física ou mental sem desperdício de energia.

Também sinalizando a necessidade de se romper com a crença equivocada de que relaxar e desligar-se de tudo, Margarida Serrão e Maria Clarisse Beleeiro, em seu estudo *Orientação Educacional: também uma questão de corpo*, esclarecem que relaxar

é afastar-se da variedade de estímulos do ambiente e concentrar-se num ponto determinado para, a partir dele, refletir, aprofundar, perceber. Estas autoras observam, ainda, que é através do relaxamento que se introduz o trabalho corporal e a reflexão como meio de descobrir sentimentos e emoções. Assim, as técnicas de relaxamento introduzem o uso de uma nova linguagem que amplia a comunicação interior, à medida que interrompemos as formas usuais de comunicação – a fala e a visão – e possibilitamos a descoberta da linguagem do silêncio e a escuta da voz interior. Mergulhar no processo de relaxamento é ampliar a compreensão de mundo<sup>249</sup>.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se configura como uma premissa básica para o trabalho que possui como objetivo o “desamordaçar da expressão interior”, o relaxamento é essencial para o melhor aproveitamento das possibilidades vocais. Uma vez que uma das regiões mais tensas na maioria das pessoas é exatamente a região compreendida entre os ombros e o pescoço (o que incide diretamente sobre as cordas vocais, fazendo-as se esforçar muito mais do que o necessário para o ato da fonação), o relaxamento constitui também um recurso fundamental para todo e qualquer trabalho vocal.

Relaxamento e respiração apresentam-se intrinsecamente relacionados. Segundo Lúcia Helena Pereira, “um fator importante para facilitar o relaxamento é a respiração. A simples observação de como respiramos, concentrando-se toda a atenção nesse processo, sem nele interferir, permite um desligamento do mundo exterior, acalmando o corpo e, conseqüentemente, a própria respiração”<sup>250</sup>. Entretanto, assim como uma seqüência de

---

<sup>249</sup>SERRÃO, Margarida & BALEEIRO, M. Clarice. *Orientação Educacional: Também uma Questão de Corpo*. Salvador: CDU/UFBA, 1991, p.118.

<sup>250</sup> PEREIRA, Lúcia Helena Pena. *Decodificação crítica e expressão criativa: seriedade e alegria no cotidiano de sala de aula*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992, p. 80.

respiração é excelente auxiliar do relaxamento, o relaxamento também se constitui em condição *sine qua non* para uma boa respiração, já que facilita o bom uso dos pulmões para esta atividade.

Como observam Piccolotto e Soares, “a respiração é a primeira e a última relação que existe entre o homem e o mundo exterior”<sup>251</sup>. Entretanto, apesar de sua importância para a vida e para o bem-estar humano, não é algo que canaliza a nossa atenção no cotidiano. Em geral, respiramos porque esta atividade é um processo fisiológico natural do nosso organismo necessário à nossa sobrevivência, mas o fazemos de forma superficial e não consciente. Mas muitos de nós sequer estamos conscientes da relação existente entre a respiração e a produção da voz: é a corrente de ar expirado que, ao entrar em contato com as cordas vocais e imprimir sobre estas uma pressão, torna-se a responsável pela produção do som vocal. Do sincronismo pneumo-fono-articulatório, ou seja, do sincronismo entre respiração e fonação, resulta na boa qualidade da voz, emitida sem nenhum desperdício de energia. E, ainda: poucos de nós já aproveitamos os benefícios de uma respiração “consciente”, ou melhor, dos exercícios respiratórios.

Chamando a atenção para o fato de que o indivíduo, submerso no mecanicismo das ações cotidianas e apegado à percepção de que só o que é exterior a si é que é essencial, rapidamente esquece a premissa de “que quanto melhor for a respiração, mais vivo irá se sentir”, Alexander Lowen nos alerta para o fato de que “toda a mobilidade do corpo é reduzida quando a respiração torna-se limitada, de modo que estar cheio de vida é respirar profundamente, mover-se livremente e sentir com intensidade”<sup>252</sup>.

Segundo esse autor, quanto mais limitada estiver a respiração do indivíduo, maior será o grau de tensão em seu corpo, gerando um aumento da ansiedade e da irritabilidade. Ao questionar-se sobre o porquê de tantas pessoas apresentarem dificuldade para respirar profundamente e com facilidade, Lowen conclui que isso se deve ao medo que, em geral, as pessoas possuem de fazer contato com seus sentimentos, com suas tristezas, raivas, mágoas, apreensões, fracassos... Para ele, a contenção de toda e qualquer emoção ou de todo e qualquer sentimento resulta diretamente em uma inibição da respiração, de modo que a saúde emocional da pessoa está intimamente relacionada com a profundidade de sua respiração. Afinal, “a respiração é a pulsação básica (expansão e contração) de todo o corpo; portanto é a base da experiência de prazer e dor”<sup>253</sup>.

---

<sup>251</sup> PICCOLOTTO & SOARES. *Técnicas de impostação e comunicação oral*, p.34.

<sup>252</sup> LOWEN. *Prazer. Uma abordagem criativa da vida*, p. 29 e 31.

<sup>253</sup> *Idem*, p. 37.

David Boadella refere-se a esse aspecto da relação entre o movimento respiratório e o pulsar metaforicamente: “a respiração tem um ritmo semelhante ao do mar. Podemos ver as ondas subindo e descendo do abdômen e do peito; podemos ouvir o som da inspiração e da expiração se sintonizarmos nossos ouvidos. Podemos pousar nossas mãos na superfície do corpo e sentir a inflação e a deflação do corpo”<sup>254</sup>.

Salientando que a respiração, além de sua importância vital, cumpre a função de ligar, através do diafragma, o mesoderma e o ectoderma, ou seja, os movimentos e as ações do indivíduo a seus pensamentos, Boadella esclarece que um ritmo respiratório relaxado instaura no indivíduo um senso de concentração especialmente relacionado ao seu mais profundo contato com a sua essência: “consideramos que uma pessoa está ‘centrada’ (centering) quando ela está ligada ao seu ritmo respiratório”<sup>255</sup>.

É possível, assim, enumerar pelo menos três aspectos que chamam a atenção para a importância da respiração “consciente”, “ativa” e/ou dos exercícios respiratórios para os propósitos deste tema de investigação: primeiro, porque a respiração é um mecanismo intrinsecamente relacionado à produção da voz: é a corrente de ar expirado dos pulmões que faz vibrar as cordas vocais, produzindo o som fundamental. Nesse sentido, os exercícios respiratórios atuam relaxando a laringe e favorecendo a produção da voz com um mínimo de esforço, e, portanto, sem prejuízo para os órgãos diretamente relacionados à produção do som.

Segundo, porque a respiração é a primeira auxiliar da concentração. E, exatamente por favorecer o exercício dessa atividade, que possibilita o indivíduo “descobrir a linguagem do silêncio e a escuta da voz interior”, os exercícios de respiração aumentam a confiança do indivíduo e acalmam o sistema nervoso central – o que contribui significativamente para aumentar a auto-confiança do indivíduo.

Finalmente, porque a ampliação gradual da respiração contribui para um fluxo de energia mais livre no organismo humano, o que gera um sentimento mais intenso de “estar vivo”, aumentando a possibilidade do contato com o seu “self” e a sensação de prazer que advém: o prazer é um sentimento que alimenta a motivação para uma vida mais criativa e mais flexível, abrindo caminhos para que o indivíduo possa romper com os padrões automáticos de defesa e, assim, buscar novas formas de resolver seus conflitos e/ou dificuldades.

---

<sup>254</sup> BOADELLA. *Correntes da Vida*, p. 75.

<sup>255</sup> *Idem, Ibidem*.

Muito embora não conste como objetivo desta pesquisa o trabalho com os desbloqueios da couraça dos educandos (já que para isso seriam necessários cuidados clínicos mais profundos, inclusive com acompanhamento psicoterápico para ajudar na elaboração dos conteúdos inconscientes aflorados), estou certa de que as práticas de respiração utilizadas neste trabalho, como o próprio título atribuído a esta fase já sugere, sensibilizam estes educandos. E, uma vez que promovem uma maior conscientização sobre seus padrões individuais de conduta e de expressão, gerando uma maior percepção de si, inevitavelmente contribuem para a mobilização daqueles bloqueios e traumas construídos pelos indivíduos em suas histórias de vida.

Cabem aqui, ainda, algumas informações sobre o toque e, em seguida, sobre o olhar – embora esse último seja objeto de apreciação também na fase seguinte deste trabalho. De acordo com Carlos A. França, professor da Universidade de Campinas, além de favorecer a descoberta do próprio corpo, o toque suave facilita o contato do indivíduo consigo mesmo e, ao promover a liberação de endorfina no organismo, promove uma sensação de bem-estar e favorece intensamente a diminuição da ansiedade, do medo e da timidez, contribuindo para melhorar a auto-estima do indivíduo. Citando Kathleen Keating, o professor esclarece que “o toque físico não é apenas agradável. Ele é necessário. A pesquisa científica respalda a teoria de que a estimulação pelo toque é absolutamente necessária para o nosso bem-estar físico quanto emocional”<sup>256</sup>. Para ele, são esse atributos do toque, somados às suas contribuições efetivas no sentido de promover um ambiente fraterno, seguro e cooperativo, que justificam a adoção, em suas aulas, de estratégias que estimulem o toque entre os alunos.

Realizado individualmente, entre duplas, ou mesmo entre trios, o toque afetivo suave, dentre os quais destacamos o abraço, foi uma técnica amplamente utilizada nesta etapa do trabalho – assim como as atividades que buscavam estabelecer entre os estudantes um contato mais efetivo e verdadeiro através do olhar. David Boadella esclarece que “se uma pessoa permite que seu interior seja visto por outra pessoa, ela começa então a se reconhecer e pode olhar para dentro, não no sentido de uma introspecção estéril, mas no sentido de aprender a se amar e a se aceitar. Portanto, um olhar claro entre as pessoas estimula um ser mais profundo”<sup>257</sup>.

---

<sup>256</sup> KEATING, Kathleen *apud* FRANÇA, Carlos A. A pedagogia do afeto e a psicopedagogia preventiva. *Psicopedagogia on line*. São Paulo: novembro de 2001. Disponível em <http://www.picopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=379>. Acesso em: 12 de fev.2004.

<sup>257</sup> BOADELLA. *Correntes da vida*, p. 105.



## b) Liberação

Muitos dos objetivos e algumas das atividades desenvolvidas na fase anterior também estiveram presentes ao longo desta nova fase e das demais, já que estas classificações possuem apenas a finalidade de facilitar a exposição e compreensão do trabalho realizado. Assim, muito embora as tenha configurado em função de seus objetivos específicos, estas fases não são estanques nem se apresentam excludentes.

Desse modo, neste segundo momento da pesquisa, foram oferecidos exercícios que visavam potencializar o desenvolvimento do binômio expressão corporal e vocal. A ênfase recaiu sobre os jogos dramáticos, obedecendo-se à escala crescente de grau de espontaneidade, a exemplo da seqüência leitura dramática, dramatizações e jogos dramáticos / improvisação.

O contato profundo através do olhar, estimulado na primeira fase do trabalho, não é uma prática muito freqüente no cotidiano da vida ocidental moderna, onde os hábitos sedimentados e as rotinas automatizadas afastam o indivíduo de suas vivências afetivas. Ao observar que é muito comum nos indivíduos as palavras pronunciarem algo e os olhos, os gestos, a expressão corporal exprimirem uma informação totalmente distinta do que foi anunciado verbalmente, o prof. Ruy César do Espírito Santo esclarece que, nos exercícios que buscam o diálogo entre os indivíduos através do “olho no olho”, é possível que as emoções comumente represadas “escapem” através do olhar, já que este tipo de contato extrapola a dimensão do verbal, que fica a nível da intelectualidade. E complementa: “são os olhos que falam ao olhar nos outros olhos e, neste momento, é impossível não fluírem as emoções guardadas. Ou seja, esse exercício possibilita despertar a atenção para esta coerência entre a expressão verbal e a nossa expressão corporal”<sup>258</sup>.

Assim, após estimular um maior contato do indivíduo consigo mesmo, após promover situações nas quais se possibilitou uma maior consciência de si, de seu corpo, de sua voz, do seu padrão de se expressar, busquei proporcionar aos educandos atividades que, ao mesmo tempo, auxiliassem na desinibição e favorecessem a percepção das sensações internas, para então “brincar” de utilizar a voz de uma forma mais expressiva. Como disse Pitágoras, *a voz é o eco da alma*. A voz, portanto, tem a função de carregar consigo muito mais do que as palavras querem ou podem dizer. Nesta fase, pois, procurei “afinar” o pensamento expresso com as sensações e os sentimentos vivenciados.

---

<sup>258</sup> ESPÍRITO SANTO. *O Renascimento do Sagrado na Educação*, p.53.

Com a técnica da leitura dramática, busquei estimular a compreensão de que, na linguagem oral, diferentemente da linguagem escrita, ao lado do discurso lingüístico, há todo um aparato que também comunica, a que denominamos “recursos auxiliares da expressão oral”: gestos, olhar, postura, expressão facial, assim como o tom de voz e o próprio ritmo do discurso. Ao valorizar, em um segundo momento, também o contexto cênico, optando por realizar com os estudantes dramatizações, procurei somar àqueles elementos também o movimento corporal e/ou a mímica, numa tentativa de ampliar a experimentação desses recursos.

Entretanto, o ápice desta fase corresponde ao momento em que acontecem os jogos dramáticos que, tendo como aliado o elemento da improvisação, requer dos estudantes uma espécie de “imersão” na situação, de modo que proporciona um ser/viver/fazer a personagem das cenas em verdadeiros simulacros da realidade.

Observa Lúcia Helena Pereira que o jogo dramático

é a expressão livre de situações com que o indivíduo se defronta, de seus estados mais íntimos, de suas vivências, de sua forma de ver o mundo, de seu poder criador. Utiliza a linguagem teatral como forma de comunicação, de expressão de idéias e de emoções, permitindo ao indivíduo encontrar formas incomuns e significativas de vivenciar o real. Para a autora, o jogo dramático não deve ser relacionado a trabalho ensaiado, texto decorado, apresentação marcada, ponto, cenário ou coreografia pré-estabelecida. É um jogo criativo. A improvisação é um de seus elementos mais marcantes<sup>259</sup>.

Através do jogo dramático, os educandos têm a possibilidade de descobrir os próprios sentimentos e entrar em contato com as suas próprias emoções, experimentando e reinventando suas experiências, o mundo que lhe rodeia e a sua própria maneira de ser - o que favorece a integração do indivíduo consigo mesmo e com a realidade circundante, desenvolvendo a sua identidade, estimulando a sua capacidade criativa e contribuindo para a ampliação de sua visão de mundo. Como esclarece Peter Slade, “o jogo dramático (...) é a

---

<sup>259</sup> PEREIRA. *Decodificação crítica e expressão criativa: seriedade e alegria no cotidiano de sala de aula*, p.83.

maneira da criança [e uma maneira de o indivíduo] pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida”<sup>260</sup>.

Ao permitir, com a livre expressão, a manipulação dos dados sobre si e sobre o mundo, abrindo espaço para “o diferente”, “o impossível” e “o irreal” se apoderarem de seus pensamentos, de seus sentimentos e de seus movimentos, o jogo dramático é um recurso especialmente fértil para o desabrochar de novas idéias e de novos posicionamentos, promovendo a organização emocional de conteúdos inconscientes recorrentes e estimulando a adoção de formas mais criativas para a resolução das situações-problema com as quais os educandos se deparam. Citando Marshall McLuhan, Paulo Coelho, em sua publicação *O Teatro na Educação*, assim destaca: “o que já sentimos certa vez, numa situação, nos é oferecido, de repente, numa nova espécie de material. Dessa maneira, os jogos deslocam a experiência conhecida para novas formas, iluminando o lado turvo e desolado das coisas”<sup>261</sup>.

### c) Produção

Uma vez acordados os sentidos, integrados a espontaneidade e os sentimentos e ampliado o conhecimento de cada aluno acerca de si próprio e do seu padrão de se expressar através da experimentação dos diversos canais de auto-expressão, eis o momento mais propício para o investimento nas atividades mais especificamente relacionadas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Nesta etapa, portanto, a partir dos determinados eixos temáticos que nortearam as fases anteriores e/ou seus desdobramentos, foram propostas atividades cuja ênfase recaiu, sobretudo, nos exercícios que visaram ampliar as capacidades de elaboração, organização e argumentação (ou seja, de análise e de síntese), bem como nas atividades que buscaram estimular a produção de textos em diferentes estilos<sup>262</sup>.

---

<sup>260</sup> SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinsky. São Paulo: Summus, 1978, pp.17-18.

<sup>261</sup> McLUHAN, Marshall *apud* COELHO, Paulo. *O Teatro na Educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978, p. 96.

<sup>262</sup> Geralmente, quando se pensa em produção de texto, associa-se logo a idéia de elaboração de uma redação. Entretanto, a redação é apenas uma modalidade dentre vários tipos de interlocução: o conceito de texto como espaço de interação abarca as produções realizadas tanto na modalidade oral quanto na escrita. Como esclarece Ataliba Castilho, podemos conceber o texto “como um produto da interação face-a-face, como na língua falada, ou do tipo interação com um ‘interlocutor invisível’, como na língua escrita” (Cf. CASTILHO. *A língua falada no ensino de português*, p.55). Pela especificidade deste estudo, trabalhei com a noção de texto como um produto da interação entre falante/ouvinte através da linguagem oral.

A partir do estímulo a uma atitude cooperativa e respeitosa entre os sujeitos da pesquisa, pretendi favorecer progressivamente o emitir opiniões, o defender idéias pessoais, o questionar os posicionamentos alheios - sempre buscando, para isso, um posicionamento crítico e um aprofundamento teórico/vivencial dos estudantes.

Beneficiando-me das contribuições metodológicas do Projeto NURC e embasada nos fecundos desdobramentos teóricos ensejados por esta iniciativa, procedi à gravação de textos produzidos pelos estudantes em situações normais de interação. Optei por iniciar pela conversação, uma vez que essa modalidade de interação verbal é uma atividade lingüística fundamental e integrante da prática cotidiana de todos os falantes da língua<sup>263</sup>. Posteriormente, simulando situações para produção de elocuições formais<sup>264</sup>, repetimos o procedimento das gravações.

Adaptando as normas propostas pela equipe do projeto NURC/SP<sup>265</sup>, submeti o material coletado à transcrição para, em seguida, utilizá-lo para fins de análise. O objetivo era identificar as especificidades da língua falada em contraposição à língua escrita, o estilo<sup>266</sup> utilizado pelos estudantes, os recursos prosódicos e os recursos expressivos que se destacam em suas fala, as táticas de argumentação utilizadas, para, em seguida, ampliar as possibilidades de utilização real de estilos diferentes. Dentre os propósitos desta etapa do trabalho, estava incluída a necessidade de desenvolver na linguagem desses educandos também o padrão culto, para que efetivamente pudesse contribuir para ampliar as possibilidades de escolha do estudante com relação à variedade adequada à diferentes situações comunicativas.

A filmagem de diferentes situações de interação verbal entre os estudantes (conversações, exposições temáticas, simulações de julgamentos etc) também foi um procedimento especialmente valioso nesta etapa, permitindo aos estudantes não apenas uma análise daqueles aspectos já mencionados, como também o reconhecimento da sua expressão corporal diante dessas situações, tais como a postura comumente adotada, as

---

<sup>263</sup> Segundo Luiz Antônio Marcuschi, pioneiro dos estudos científicos sobre a conversação no Brasil, “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente será a única da qual nunca abdicaremos pela vida afora” (Cf. MARCUSCHI. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986, p. 14).

<sup>264</sup> Podemos dizer que as elocuições formais são um tipo de texto especialmente utilizado em situações especificamente relacionadas ao circuito intelectual e/ou profissional e que, portanto, possui importância fundamental para a integração do indivíduo a um padrão socialmente valorizado.

<sup>265</sup> In: CASTILHO, Ataliba T. & PRETI, Dino (Orgs.). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. São Paulo: T.A. Queiroz/FAPESP, 1987, vol.1, p.9-10.

<sup>266</sup> É importante esclarecer que, independentemente da norma utilizada (padrão ou não-padrão), o texto pode comportar diferentes estilos que, em uma escala progressiva, variam do mais ao menos cuidado, ou seja, do mais coloquial ao menos coloquial.

expressões pessoais típicas, os recursos paralingüísticos de que dispõem por ocasião de diferentes situações de produção textual etc.

### **2.2.2. As técnicas de coleta utilizadas durante as fases do processo de desenvolvimento da expressão oral das estudantes**

No decorrer de cada fase do trabalho de desbloqueio e desenvolvimento da expressão oral das estudantes, também selecionei algumas técnicas que, a exemplo da plenária realizada ao final de cada aula, do relato de experiência dos estudantes e do diário de campo da pesquisadora, tiveram como objetivo a coleta de dados que possibilitassem acompanhar melhor o desenvolvimento da pesquisa e que permitissem a checagem da relação resultados parciais apresentados *versus* objetivos de cada fase.

#### a) A plenária realizada a cada final de encontro

A maioria dos encontros foi finalizada com uma plenária, cujo objetivo era instaurar um espaço especialmente propício à avaliação dos trabalhos realizados e/ou das dinâmicas vivenciadas. A intenção foi abrir espaço para os comentários dos educandos e o trocar de experiências vivenciadas. Pretendi, com a criação deste espaço, estimular a partilha das dificuldades pessoais encontradas e/ou das descobertas realizadas, favorecer o questionamento acerca de algum aspecto que não tenha ficado suficientemente claro, incentivar a exposição das dúvidas com as quais por ventura tenham se deparado, possibilitar a expressão de como cada um estava se sentindo, do que observou sobre si e o reconhecimento das sensações percebidas durante as vivências e/ou dinâmicas realizadas...

A linguagem, aqui, funcionou como um importante instrumento facilitador da organização da experiência de cada indivíduo, pois, à medida que os alunos buscavam socializar os sentimentos e os pensamentos flagrados por ocasião da realização das atividades, expressando como se sentiram realizando os exercícios e pontuando o que observaram com relação a si e ao seu corpo, podiam também compreender com mais clareza o que vivenciaram.

b) O relato de experiência dos estudantes

A cada encontro realizado, convidava os estudantes a elaborarem individualmente um registro pessoal das atividades vivenciadas, salientando que o fizessem com um espaço de tempo mínimo possível entre o desenrolar do encontro e a elaboração do relatório. O objetivo era aproximar o estudante das percepções, sensações, sentimentos e reflexões desencadeados a partir das atividades realizadas, bem como facilitar o acompanhamento do processo vivenciado por cada sujeito da pesquisa.

Ao solicitar que os indivíduos registrassem no papel o que lhe foi significativo durante as atividades realizadas, com a garantia de que se tratava de um instrumento ao qual somente eu teria acesso, busquei também abrir espaço para comportar tudo aquilo que não pôde ser socializado por ocasião da plenária em função de o estudante se sentir constrangido e/ou não se sentir ainda preparado para compartilhar com o grupo.

c) O diário de campo

Buscando a reconstituição crítica do quadro gerado pelas ações, pensamentos e sentimentos despertados pelas atividades desenvolvidas, registrei as observações e as impressões colhidas logo após cada encontro realizado. O diário de campo apresentou-se como uma técnica de grande valia, na medida que me possibilitou reunir preciosas informações sobre o comportamento dos sujeitos da pesquisa face a algumas atividades desenvolvidas, tais como resistências, grau de envolvimento, emoções e/ou sentimentos flagrados em passagens do encontro, reações mais frequentes face à vivência das atividades e/ou ao momento de socializar os sentimentos e reflexões gerados por cada bloco de atividades...

Tais registros favoreceram o acompanhamento gradual do processo vivenciado pelos estudantes e, ao mesmo tempo, possibilitaram a análise comparativa entre as minhas percepções enquanto pesquisadora e as informações apresentadas pelos próprios sujeitos em seus relatos de experiência e/ou nos depoimentos realizados por ocasião da plenária, enriquecendo a análise dos dados.

### 2.3. As técnicas de coletas utilizadas no final da pesquisa

Na etapa final da pesquisa, reutilizei algumas técnicas de coleta de dados já eleitas por ocasião da coleta inicial, como entrevistas, notas de observação e composição com colagem. Entretanto, considerei também pertinente buscar, num questionário de auto-avaliação, alguns dados complementares a este momento da investigação.

#### a) As entrevistas finais e as notas de observação

Tal como procedi no primeiro instante da coleta de dados, realizei, com cada um dos sujeitos da pesquisa, uma entrevista com a duração aproximada de trinta minutos, a que denominei “sondagem final”. Tais entrevistas também foram transcritas com a finalidade de serem utilizadas na etapa da análise dos dados. Busquei, nesta fase, verificar se os estudantes perceberam alguma mudança que considere significativa quando se deparam, neste novo momento, com situações nas quais necessitam expor os seus pensamentos, suas opiniões, suas impressões e seus sentimentos.

Cumprе salientar que a entrevista final também perseguiu a maioria das variáveis configuradas no início da pesquisa, como o modo de reagir face à interação verbal face-a-face, os sentimentos experimentados nestas situações, as reações corporais observadas, as estratégias utilizadas no intuito de minimizar as reações indesejáveis e/ou negativas. O propósito que me orientou foi exatamente o da possibilidade de confrontar as reações, o comportamento e a percepção dos sujeitos para com o seu desempenho em situações de comunicação oral antes e depois da experiência com a disciplina Laboratório de Expressão Oral.

Entretanto, graças às peculiaridades desta fase da pesquisa, também procurei compreender a percepção dos estudantes face às especificidades da experiência vivenciada: o trabalho desenvolvido atendeu as expectativas pessoais? De tudo que foi trabalhado, o que foi mais significativo? Qual a importância das atividades lúdicas no trabalho desenvolvido na disciplina? O que cada um gostaria de sugerir/destacar/observar com relação ao que foi experimentado?

Como aconteceu com a sondagem inicial, logo após as entrevistas finais foram redigidas notas elucidativas da *performance* dos entrevistados (sua postura, expressão facial, modo de se colocar, emoções explicitadas), na tentativa de captar elementos não passíveis de registro em gravação.

b) A técnica projetiva da composição com colagem

Diferentemente do que aconteceu na coleta em fase inicial, nesta etapa da pesquisa, procurei não mais elaborar um diagnóstico da percepção dos estudantes acerca de sua expressão oral a ser realizado individualmente, mas a confecção de um material coletivo que, a partir das impressões individuais a respeito do processo desenvolvido na disciplina, reunisse o percurso vivenciado por cada integrante em particular e, em contrapartida, também revelasse o trajeto percorrido pelo grupo como um todo.

Assim, após uma dinâmica que possibilitou uma análise pessoal retrospectiva de todo o processo vivenciado ao longo do semestre, solicitei aos estudantes que, mais uma vez, buscassem imagens que traduzissem a realidade individual nas situações de interação verbal face-a-face. Em seguida, cada integrante deveria escolher uma imagem dentre as selecionadas e, após justificar para o grupo a sua escolha, relacionando-a com aspectos observados e/ou sentidos durante ou após os encontros, elegia um lugar no painel para afixá-la. O procedimento se repetiu até que os estudantes consideraram que o referido painel estava “pronto”.

Ilustrativa da caminhada individual e grupal percorrida ao longo do desenvolvimento da pesquisa, esta técnica permitiu que fossem coletados dados especialmente significativos para serem reunidos àqueles recolhidos em outros estágios da pesquisa e/ou colhidos através de outras técnicas neste mesmo momento da coleta – o que permitiu compor um amplo espectro de informações a serem posteriormente confrontadas.

c) O questionário de auto-avaliação

Objetivando dispor de dados colhidos em procedimentos mais objetivos com a finalidade de confrontá-los com modalidades de coleta mais subjetivas e, assim, contribuir para o enriquecimento da análise dos dados, contei, nesta fase final da pesquisa, com um questionário de auto-avaliação que foi preenchido pelos estudantes. Citando Painchaud e Leblanc, Wânia Milanez destaca que “o ato de auto-avaliar-se é de fundamental importância porque leva o aprendiz a assumir todas as etapas do processo de aprendizagem, permitindo-lhe ainda situar-se em seu itinerário em relação aos objetivos visados”<sup>267</sup>.

---

<sup>267</sup> MILANEZ. *Pedagogia do oral*, p.106.



Como pode ser observado no anexo nº2, o questionário preenchido pelos sujeitos da pesquisa foi composto por questões de múltipla escolha, divididas em três blocos: *auto-avaliação* (na qual os estudantes foram convidados a refletir sobre a sua frequência, o empenho pessoal, a realização dos exercícios, o cumprimento de prazos estabelecidos, a participação nas atividades e a compreensão das atividades desenvolvidas), *a avaliação da disciplina* (espaço para o pensar sobre a carga horária, o programa, a relação entre os objetivos propostos e os alcançados por cada estudante) e a *avaliação do professor* (o domínio do conteúdo, a metodologia escolhida para o trabalho, os recursos utilizados, a frequência e a pontualidade e a habilidade de solucionar problemas). É importante observar que, mesmo em se tratando de um instrumento por natureza objetivo, o questionário buscou oferecer um espaço aberto para comentários, sugestões, críticas e/ou observações dos estudantes que assim sentissem a necessidade de fazê-lo, bem como para ser utilizado com complementos às opções assinaladas.

Uma vez esclarecidos os instrumentos de coleta utilizados em cada fase da pesquisa, debruçemo-nos, pois, à análise dos dados.

### **3. A análise dos dados**

#### **3.1. O diagnóstico inicial da expressão oral das estudantes**

Conforme observam Lüdke e André<sup>268</sup>, analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa - o que também está presente no pensamento de Macedo: “uma das primeiras tarefas na análise de dados (...) é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa”<sup>269</sup>. Desse modo, as técnicas de coletas utilizadas no momento inicial da pesquisa, como as entrevistas iniciais (sondagem inicial – doravante SI), as notas de observação realizadas ao final de cada entrevista, o questionário aberto (doravante Q), a composição com colagem e o desenho, permitiram que eu reunisse, logo no início da pesquisa, alguns dados que

---

<sup>268</sup> LÜDKE e ANDRÉ. *Pesquisa em Educação*.

<sup>269</sup> MACEDO. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*, p.202.

possibilitaram configurar um quadro diagnóstico da expressão oral dos sujeitos integrantes da pesquisa.

Ao discorrerem sobre a expressão oral pessoal, inclusive refletindo sobre a facilidade e/ou dificuldade que possuíam ao expor opiniões, anseios, sentimentos, reivindicações, as estudantes, em sua expressa maioria, revelaram ser portadoras de muitas dificuldades que limitam a sua expressividade oral. Dentre essas estudantes, duas em especial afirmaram ter dificuldade “sempre”: com a família, com amigos, nas relações profissionais, em qualquer contexto:

**Mércia/SI/1**<sup>270</sup>: *Eu sou muito calada, minha mãe pergunta: “menina, por que você não fala?”. Tenho dificuldade de falar mesmo. (...) Às vezes eu quero falar, mas não sei como.*

**Liane/SI/1**: *Meu desempenho é muito ruim. (...) Sou muito tímida. Eu me acho diferente das pessoas e porque eu sou diferente, isso faz com que eu me distancie das pessoas. Eu tenho muita vergonha de chegar, me expressar, conversar com as pessoas, chegar na frente... quanto mais se a professora pedir para eu fazer isto... (...) em casa eu também sou assim, tenho medo de me aproximar dos outros...*

Entretanto, para a maior parte das estudantes, a sua expressão oral varia muito. De uma forma geral, destacaram dois aspectos que condicionam o seu desempenho: o domínio do tema e o grau de formalidade com relação ao interlocutor ou ao contexto. Em suas falas, majoritariamente, o conhecimento do tema a ser exposto aparece como elemento indispensável para uma maior facilidade de expressão oral, seguido do fator maior grau de aproximação e, portanto, menor grau de formalidade com o ouvinte: quanto mais próximo do círculo de convivência familiar, maior desenvoltura:

---

<sup>270</sup> Novamente sinalizo que, como os relatos muitas vezes apontam questões particulares nem sempre partilhadas publicamente, optei por substituir os nomes dos estudantes cujos depoimentos foram destacados, preservando, deste modo, a sua privacidade.

**Roque/Q/1:** *Existem situações em que eu me expresso bem e outras em que nem sequer consigo pronunciar uma letra. Ai, às vezes, fica difícil colocar de uma forma transparente meus anseios.*

**Geni/SI/1:** *É domínio...quando a gente não domina certos assuntos... não tem o domínio, se sente insegura.*

**Andréa/Q/1:** *Nas situações em que tenho que me expressar oralmente, em público, eu me sinto nervosa, excitada, e com muito medo de errar. Embora eu seja professora e esteja acostumada com esta situação, quando tenho que falar para pessoas desconhecidas, não me sinto segura.*

Para muitos dos sujeitos, um seminário, uma palestra, ou até mesmo a sala de aula (situações que, por estarem associadas às representações acadêmicas, possuem, para eles, um grau de formalidade maior) são contextos altamente inibidores da expressão oral.

**Poliana/SI/1:** *Em casa, por exemplo, eu sou muito ativa, falo, converso... mas quando eu tenho que me expor para um grupo, tipo sala de aula, por exemplo, bate aquela timidez que... não deixa a voz sair!*

**Edilma/SI/1:** *Quando é com pessoas conhecidas, tudo bem...agora, quando muitas pessoas e desconhecidas, é diferente... fica um pouquinho complicado, porque eu já fico um pouco insegura, e me dá nervoso. Isto aconteceu quando tive que falar para um público grande no Centro da Cultura...*

Segundo atestam essas estudantes, a maior dificuldade com a qual se deparam ao se confrontarem com as suas dificuldades com relação à exposição oral é o sentimento do medo: medo do julgamento do outro, que aparece sob as nuances “medo do conceito que o outro vai emitir sobre mim”, “medo do ridículo”, “medo do olhar do outro”; o medo da rejeição, que assume também o rótulo de “descaso do outro”; e o medo de errar, que

também se apresenta como “medo de esquecer”, “medo de não atingir o objetivo proposto” e “medo das críticas”:

**Liane/SI/2:** *eu fico pensando na reação das pessoas, imaginando se aquela pessoa vai querer me dar atenção. Penso: será que a pessoa vai gostar do que eu vou falar? / Q/1: Parece que eu tenho medo, vergonha, uma coisa assim. Na verdade, acredito que tenho mais medo da reação das pessoas (o que falam, o jeito de olhar...).*

**Adélia/Q/1:** *minhas maiores dificuldades são: o julgamento dos outros e o medo de não atingir o objetivo proposto.*

**Alice/Q/1:** *O medo de errar, ou de esquecer o que havia estudado, é assustador.*

**Rita de Cássia/Q/1:** *Uma das minhas maiores dificuldades é vencer o medo de expor minhas idéias. Tenho receio de ser ridicularizada.*

**Roque/SI/2:** *Tem pessoas com quem eu tenho medo de falar, não que eu tenha medo da pessoa, eu tenho medo das opiniões que aquela pessoa pode ter de mim a partir de qualquer coisa que eu venha a falar.*

A menção a esses vários tipos de medo apareceu de uma forma muito explícita por ocasião da aplicação da técnica projetiva de composição em colagem: muitas das que sequer revelaram, em sua entrevista e/ou questionário, serem partidárias desse medo, assim o fizeram em seus trabalhos. Com relação a esse tópico, destaco duas composições que me pareceram bastante significativas:

**GRAVURA Nº1**



**GRAVURA Nº2**



Ao apreciar essas composições, observo que o olhar do outro (se acolhedor ou não), o julgamento do outro (se favorável ou não), a postura do outro (se receptiva ou não) - enfim, o poder do receptor sobre o emissor (que se faz sentir como “um tiro em disparada”, como mostra a gravura nº2), e que deixa o emissor “branco de medo” e “de cabelo arrepiado” (conforme denuncia a gravura nº1), é algo recorrente nos trabalhos, ao lado do medo do ridículo simbolizado pelos animais que representam o hilário (cf. gravura nº1) e da “boca que baba ou cospe” (Cf. gravura nº2).

Cumpra observar que, em suas falas, essas estudantes revelam um grande desapontamento face à realidade hostil das relações humanas no espaço da universidade que, graças ao seu caráter formalista e impessoal, tem interferido negativamente em sua espontaneidade e, desse modo, inibindo a sua expressividade oral:

**Rosália/SI/1:** *Aqui na faculdade agora eu estou “travada”, não sou aquela pessoa assim expansiva mas se tiver que expor uma idéia eu vou lá e exponho, se tiver que fazer uma crítica, eu vou lá e faço sem medo de represália sem nada, mas aqui na faculdade eu estou me sentindo assim... ‘travada’...*

**Edilma/SI/2:** *Aqui na universidade as pessoas se fecham muito... construí um castelo, construí um sonho...pensei que aqui seria o lugar ideal para meu crescimento... mas aqui cada um quer mostrar que sabe mais do que o outro...(...) Até os professores, por exemplo, são difíceis... pensei que fizessem com que nos sentíssemos melhor, mas só cobram, cobram muito da gente, acho tudo isso muito constrangedor... alguém pergunta da nossa história? (...) Aqui sou uma pessoa e lá fora sou outra... (...) Não pensei que fosse dessa forma... Olhe, na primeira semana de aula eu pedi para ir embora, sair daqui, para você ver como estava me sentindo aqui...(...) os professores não respeitam os alunos... eu acho que eles estão fazendo o certo, sabe, mas não certo, não da forma certa... eu já não vou falar mais nada... vou ficar calada... mas é muito chato passar por tudo que eu passei para entrar aqui e depois...me deparar com tudo isto que está acontecendo...*

Em geral, essas estudantes que compõem o grupo de sujeitos da pesquisa possuem múltiplas reações quando se deparam com as situações nas quais necessitam se expressar oralmente. Como destaque em seus depoimentos, essas reações estão intimamente relacionadas com o modo como se sentem nessas ocasiões:

**Rosália/SI/2:** Normalmente vem uma ânsia enorme. Você fica ansiando para falar, você fica ensaiando “eu vou levantar a mão agora... não, deixa eu esperar a colega levantar primeiro...” então, você fica numa ansiedade enorme. É uma questão de pura adrenalina. Então quando você começa a falar, parece que vai faltar fôlego, a respiração fica alterada, às vezes você até engasga ou atropela as palavras... (...) eu me sinto uma formiguinha sendo levada por uma enxurrada...

**Roque/SI/3:** Tem horas que me dá um branco (...) Eu fico ansioso, constrangido. E muito chateado. Aí eu me calo, fico calado. Fico, assim, marginal à situação, digamos assim... Mas tem hora que eu não consigo ficar quieto no lugar, fico me mexendo toda hora... coço a cabeça também... me dá vontade de fumar...

**Rita de Cássia/SI/2:** Mistura o nervosismo... eu costumo pensar, refletir o que vou falar, mas não sei como eu gostaria, eu sinto que não sei como eu programei. No pensamento está tudo organizado, idéias maravilhosas, os pensamentos não podem ser melhores, mas na hora de expor, há uma dificuldade... o nervosismo atrapalha muito. Eu me sinto muito mal, pois estas situações obstruem o meu potencial.

**Nereida/SI/1:** Eu tenho esquecimento... em algumas situações, não consigo concluir meu pensamento, eu esqueço o fio da meada...

**Mércia/SI/2:** Às vezes eu quero falar, mas não sei como...(...) eu quero falar, fico pensando, mas eu não falo e eu não sei o que é. Às vezes, quando eu tenho que falar mesmo, eu planejo mentalmente mas dá tudo errado.../ **Q/1:** Geralmente fico super tensa, o coração parece que vai sair pela boca e eu começo a suar frio. Também começa em mim uma tremedeira incontrolável. Fico quase sem voz, fico completamente bloqueada. Sinto-me com vontade de desistir.

**Poliana/Q/2:** Me dá uma tremedeira e começo a suar frio. Me sinto péssima, mal-humorada, pois percebo que sou capaz e que na hora em que eu preciso expor minhas idéias é como se desse um nó na cabeça, não consigo organizar as idéias, e as palavras não saem como eu gostaria que saíssem.

**Liane/Q/3:** *Nessas horas, as minhas reações mais freqüentes são o nervosismo, a apreensão, a ansiedade... O querer não ser vista, o desejo de não ser notada. A vontade de desaparecer, de sumir! Sinto-me frágil, perdida e pequenininha num mundo tão grande.../ SI: começo a embolar as palavras...*

Essas representações que os sujeitos possuem sobre si, sobre suas reações e seus sentimentos nos momentos de exposição oral encontraram uma forte ressonância na seguinte composição que destaquei dentre os trabalhos realizados durante a composição com colagem:

### GRAVURA Nº3



Observo que vários dos elementos destacados na fala das estudantes apresentam-se simbolizadas nas gravuras escolhidas: o sentir-se “pequeninho como um botão”, frágil e, ao mesmo tempo, grande e desajeitado como um o urso que, tal qual a menina que olha o



mundo pela “frestazinha” entre os dedos, esconde-se para não ser visto ou se tornar presa fácil do rei da selva, o todo poderoso cujos urros, por si só, já intimidam pela força e beleza... Há também a mão cerrada que traduz o bloqueio, a impossibilidade do contato, a inviabilidade do livre fluxo de pensamentos e de sentimentos. Aliás, essa dificuldade de querer falar e não poder, como se pensamento e discurso percorressem caminhos opostos, é recorrente na expressão de desespero que também aparece nesta seleção.

Muito embora essa imagem esteja mais explicitamente relacionada a algumas falas supramencionadas, no momento da exposição, ocasião em que, após a feitura dos trabalhos, os exibimos em varais no espaço do quiosque do *Campus* Universitário, para que os colegas “lessem” as produções alheias, várias foram as identificações com essa colagem em especial. Isso denota que esses sentimentos e essas reações são elementos comuns às vivências do grupo como um todo. Certamente embebida pela atmosfera poética que se instaurou por ocasião da exposição, uma estudante, referindo-se à gravura, fez seus versos de Milton Nascimento e Fernando Brandt: *certas canções que ouço / cabem tão dentro de mim / que perguntar carece: / como não fui eu que fiz?*

No universo dessas reações e desses sentimentos elencados pelos estudantes, três falas chamaram muito a atenção em virtude de explicitarem a dificuldade dos indivíduos em ter um maior controle sobre suas reações e/ou de não se deixarem guiar pelo impulso. Como explica Boadella, “uma ação expressiva se distingue de uma ação impulsiva devido à coexistência de um forte sentimento e de um certo controle consciente”<sup>271</sup>. Uma vez que se mostram com pouca ou nenhuma habilidade e/ou familiaridade em agir com maior consciência e/ou a partir de um contato mais profundo com o próprio “self”, essas estudantes deixam flagrar uma significativa limitação com relação à sua expressividade:

**Geni/SI/3:** *Eu só tenho um problema mesmo... quando eu tenho que me defender, sabe, se sou acusada de alguma coisa ou tenho que provar que estou certa em determinada situação, eu mudo o meu perfil... eu fico nervosa, perco totalmente meu prumo, saio do eixo mesmo, sabe? (...) Nas situações que eu tenho que convencer que estou certa eu saio de mim (...) eu estou certa, tenho certeza daquilo, mas eu não sei argumentar de forma equilibrada, entendeu, eu não sei me defender com equilíbrio. Eu geralmente aumento o tom de voz, fico nervosa, tremo, tremo mesmo de perder completamente o controle. (...) Ah, é horrível! Depois dá*

---

<sup>271</sup> BOADELLA. *Correntes da Vida*, p.116.

*um arrependimento: “ah, eu não devia ter feito assim...” Eu vou naquele ímpeto, sabe, eu aumento o tom de voz, eu me exalto, faço besteira...e aí... perco totalmente a razão...*

**Nereida/SI/2:** *Às vezes, sou explosiva. Eu sou muito verdadeira, se eu tiver que dizer algo a você eu digo, sabe, eu tenho que dizer o que estou sentindo, o que estou vendo, o que eu estou achando... mas às vezes isto me prejudica. Já fui mais grossa, mais agressiva nessas horas, dizia de qualquer jeito. Eu reconheço que eu sou muito rigorosa, sou muito rígida... estou procurando ouvir mais, aprendi que a gente ouvindo mais, aprende mais... eu já estou muito melhor...*

O estado emocional e psíquico das estudantes nas situações de exposição oral que lhes parecem ameaçadoras desencadeiam uma série de reações corporais geralmente associadas ao mecanismo de defesa do sistema nervoso simpático que, segundo Reich<sup>272</sup>, opera na direção de uma das polaridades do movimento pulsátil inerente ao processo vital do organismo humano: a contração, experimentada como desprazer, como angústia. Desse modo, como um reflexo da ação desencadeada em função da necessidade emergencial de defesa, o organismo assume uma postura para “lutar” ou “fugir”; os sentidos entram em estado de alerta; o coração bombeia mais sangue, acelerando suas batidas; um maior consumo de oxigênio é exigido, alterando o ritmo respiratório; o sangue se desloca para o interior do corpo em virtude da necessidade de melhor oxigenar os órgãos vitais, deixando a pessoa com um aspecto pálido. Algumas estudantes expressaram, intuitivamente, essa compreensão - muitas vezes revelando uma surpreendente noção da sua corporeidade:

**Liane/Q/4:** *O meu corpo reage no sentido oposto ao que eu penso: ele quer movimento, dinamismo, quer gritar (...) reage com força, com medo, mas pronto para desafiar.*

**Poliana/SI/3:** *Na hora, é muita adrenalina...na hora eu não sinto nada...quer dizer, eu fico tremendo, as mãos tremem, começo a suar frio... agora, depois é que vem aquela sensação ... meu corpo preparou todo, aquela tensão, depois é que começa a relaxar... é aí que eu começo a sentir as dores... meu corpo fica muito dolorido...*

---

<sup>272</sup> REICH. *A função do orgasmo*, p.245-246.

**Andréa/SI/2:** *É uma sensação estranha... é como se meu corpo entrasse em ebulição...dá calor, sinto um calor enorme por dentro, mas ao mesmo tempo minhas mão ficam suadas, geladas, tremendo... o coração bate acelerado, agora mesmo estou nervosa, agora mesmo minhas mãos estão molhadas... fico assim, com a voz trêmula...*

**Rita de Cássia/SI/3:** *Eu fico normalmente gelada, as mãos geladas. O coração dispara, a respiração acelera tanto, que às vezes eu até engasgo... minha voz fica completamente trêmula, dificulta até a dicção...me desestrutura totalmente...*

Diante de tais reações, algumas estudantes revelaram *se calar, se fechar como se este fosse o jeito mais fácil para minimizar essas reações indesejáveis e difíceis* (Liane/Q/5). Outras, revelaram estar pensando com maior atenção nestas questões relativas a sua expressividade pela primeira vez por ocasião da entrevista e/ou do questionário, esclarecendo *que, infelizmente, ainda não desenvolv[eu] nenhuma técnica ou estratégia para minimizar as dificuldades; na realidade, nunca havia pensado nisto* (Geni/Q/4).

Muitas vezes, movidas pelos condicionamentos culturais a que estão expostas, algumas universitárias buscam alternativas essencialmente racionais para tentar uma melhor convivência com os aspectos indesejáveis que lhes dificultam a expressão oral:

**Rita de Cássia/SI/4:** *Minha estratégia é tentar me trabalhar psicologicamente, procuro exatamente ter uma linha de pensamento de que se eu errar não tem problema, que eu não sou perfeita, estou aqui para aprender...*

**Mércia/SI/3:** *Eu penso “olhe, eu vou ter que falar mesmo, eu vou ter que assumir este papel... então eu vou fazer...” Tento me convencer que tenho que fazer e pronto.*

Entretanto, a maioria das estudantes já demonstra a inquietação em buscar alguns procedimentos para minimizar essas reações: embora, em seu questionário, a estudante Andréa revele ainda não ter descoberto nenhuma estratégia para minimizar esse tipo de reação, na entrevista esclarece que *tenta mentalizar coisas para poder relaxar, aquela*

*coisa de respirar, parar e pensar que não é o fim do mundo. Percepção, inclusive, recorrente em alguns outros depoimentos:*

**Rosália/SI/3:** *Pelo menos eu tento driblar isto respirando fundo. Pelo menos é o que eu tento para controlar minha adrenalina... é assim: respirando, prendendo um pouco e soltando o ar aos poucos para tentar que a adrenalina diminua, para tentar me equilibrar e dar continuidade ao processo...*

**Alice/SI/2:** *Nestas horas, procuro não pensar que as pessoas estão me olhando e me ouvindo, que eu sou o centro das atenções. Então, respiro fundo, respiro várias vezes e procuro com isso me acalmar, relaxar... mas nem sempre funciona.*

Assim, quando questionadas a respeito dos aspectos que, em sua compreensão, poderiam contribuir para potencializar a sua expressão oral, uma minoria das estudantes logo incluiu os exercícios respiratórios, ao lado da prática do relaxamento, “para aprender a ficar mais calma”, como uma atividade fundamental para um maior controle emocional” (“trabalhar o emocional para se colocar com menor agressividade”) e do melhorar a auto-estima (“algo que me faça ter mais confiança”, ou “algo que melhore a minha coragem de dizer o que penso”). O trabalhar o corpo, o desenvolver a expressão corporal, também foi mencionado por duas universitárias. Porém, o que mais se destacou para o grupo como fator imprescindível para melhorar a sua expressividade foi o treinamento, o exercício: “a prática leva à perfeição” (Nereida/SI). As estudantes consideraram que a melhor estratégia para minimizar seus problemas seria a participação, na disciplina, em uma série de atividades como exposições temáticas, debates, seminários...

Apenas uma aluna (Elaine/SI:1) mencionou a importância de atividades como “jogo da verdade” para que, ao serem questionadas com relação a questões pessoais, elas aprendessem a selecionar o que queriam ou não falar. Segundo a estudante, o jogo era importante para fazê-las “dizer não sem ofender” quando não quisessem responder a pergunta que lhe foi lançada, mas também era importante para colocá-las para falar de seus sentimentos.

É interessante observar que, embora essa estudante tenha, em sua entrevista, mencionado que tem facilidade para se expressar, não tendo nenhum receio de falar em público e assumindo, muitas vezes, a postura de liderança nos grupos aos quais faz parte, revelou, no decorrer da conversa, não gostar muito de falar sobre seus sentimentos, sobre

suas questões pessoais, sobre sua intimidade: segundo mencionou, ela é “muito fechada”. Observo, no imaginário dessa estudante, uma nítida associação da expressão oral apenas com um aspecto do binômio comunicação e expressão - ou seja, a comunicação.

As notas de observação das estudantes, realizadas por ocasião das entrevistas, também permitiram uma melhor configuração do diagnóstico da expressão oral do grupo. Em alguns casos, essas observações permitiram que eu constatasse, objetivamente, algumas das dificuldades mencionadas nos depoimentos realizados na entrevista e/ou no questionário, como, por exemplo, a tensão e o nervosismo expressos na excessiva gesticulação das mãos, na fisionomia contraída, na fala acelerada e atropelada e/ou na dificuldade de se apoiar no recosto da carteira (cruzando os braços ou as mãos sobre as pernas). Também me chamou a atenção o constrangimento, a insegurança, a timidez flagrados na impossibilidade de firmar um contato comigo através do olhar e a postura pouco assertiva com a qual se apresentavam diante de mim.

O estudante de sexo masculino chamou particularmente a minha atenção em função da expressão inalterável e hostil que manteve ao longo de toda a entrevista, independentemente do item abordado e/ou do grau de interesse e envolvimento acerca do tema sobre o qual expunha. Essa característica não foi mencionada pelo estudante ao responder o questionário, mas se apresentou de forma bem marcante logo no início de sua entrevista:

**Roque/SI/4:** *O que eu acho interessante em meu modo de me expressar é que todo mundo, as pessoas que me conhecem, sempre me perguntam se eu estou irritado com alguma coisa, se eu estou aborrecido, porque eu ando sério, eu estou sempre sério, com a cara fechada... tem horas que eu fico com a cara feia, faço uma expressão que não é real, às vezes eu estou assim sem querer, como se eu tivesse raiva de alguém, sei lá... (...) as pessoas estranham... teve uma época que eu trabalhei num bar e tive que sair, porque o pessoal estava “meio cabreiro” porque pensava que eu estava atendendo mal, mas não era, sinceramente, não era... é o meu jeito...*

Outra universitária, embora fosse contundente na entrevista ao afirmar que tinha sempre facilidade de se expor, no questionário reviu essa posição, declarando que o seu *desempenho era bom, porém limitado* (Adélia/Q) - observação ratificada por mim nas notas de observação. O questionário da estudante caracterizou-se pela objetividade e

clareza, elementos pouco presentes na entrevista inicial que, por sua vez, apontou para a prolixidade, a contradição em algumas falas, a dificuldade do contato “olho-no-olho”, o embaraço com as mãos e uma narrativa pouco fluente.

De acordo com as notas de observação, duas estudantes também se destacaram em função de não demonstrarem, através do olhar e/ou na sua expressão facial, nenhuma alteração ao longo da entrevista: quer se tratasse de um assunto mais ameno ou até alegre, quer se tratasse de um depoimento comovente ou triste, a expressão manteve-se inalterável.

Esse fenômeno observado nessas estudantes foi descrito por Reich como uma das características da restrição da expressividade do indivíduo em função do encouraçamento dos anéis ocular e cervical: uma vez enrijecidos estes anéis, a expressão facial do indivíduo fica em grande parte comprometida, de forma que os olhos passam a apresentar-se inexpressivos e, graças à inibição da mobilidade da sua musculatura, a face assume a feição de uma máscara congelada. Uma das universitárias, inclusive, apresentou todo o seu depoimento sob uma voz monocórdica, mecânica, uniforme e, tal qual aconteceu ao seu olhar e à sua expressão facial, sem nenhuma alteração expressiva – o que atesta a observação de Boadella: “se a voz é mecânica (...) a fala fica desconectada do sentimento”<sup>273</sup>.

Uma vez mencionada a limitação que, em geral, as estudantes possuem com relação a sua expressão oral, procurei compreender, a partir da história de vida dessas universitárias, quais foram os fatos ou quais foram os elementos que podem ter contribuído para gerar os sentimentos, as dificuldades e/ou as reações manifestos nas situações nas quais necessitam se expor oralmente.

De acordo com os depoimentos colhidos, a origem das dificuldades apresentadas encontra-se, sempre, relacionada à educação, quer em se tratando da modalidade doméstica, quer da formal. A violência a que estiveram submetidas as estudantes na escola, nas relações com os colegas, ou no convívio diário com os próprios familiares foi o fator que mais se destacou, ao lado das privações ocorridas em função de uma educação doméstica rígida e repressiva.

Das treze integrantes do grupo, oito se queixaram da falta de diálogo em casa, algumas até mencionaram a ausência dos pais na convivência diária, em função da necessidade que estes tinham de trabalhar para prover a família:

---

<sup>273</sup> BOADELLA. *Correntes da vida*, p.64.

**Roque/SI/5:** *Minha mãe saía para trabalhar o tempo todo. No fim de semana, ela chegava em casa toda estressada, a comunicação era de uma forma bem agressiva... Quando a gente já estava grande, ela trabalhava de manhã e de noite, trazia trabalho para casa... Por causa do estresse dela, talvez, não pela pessoa dela, não tinha uma comunicação muito boa em casa não...*

**Rita de Cássia/SI/5:** *A maior parte da minha infância eu passei com empregada porque meus pais trabalhavam muito. Saíam de manhã e só chegavam à noite... Não tinha muita conversa não... quando tinha que falar alguma coisa com meu pai, eu pedia a minha mãe para falar com ele, eu não tinha essa proximidade de chegar para ele e falar não...*

Mas a tônica recaiu sobre a dificuldade em terem suas falas, seus questionamentos e/ou suas reivindicações atendidos ou sequer levados em consideração por ocasião da infância e da adolescência - o que, na maioria dos casos, ocorria devido ao autoritarismo de um dos genitores. Em geral, as situações de interação verbal entre pais e filhos se davam em função da necessidade que os pais tinham em fazer reclamações, advertências, queixas, não havendo, pois, espaço para que esses indivíduos pudessem exercitar a exposição de seus pensamentos e sentimentos ou até mesmo desenvolverem a habilidade de argumentação em prol do atendimento de seus desejos e/ou necessidades. Ao contrário, sempre que tentavam se posicionar frente a algo que não concordavam ou experimentavam desenvolver algum questionamento, eram repreendidas violentamente ou eram silenciadas diante de respostas do tipo “porque sim” ou “porque não”:

**Andréa/SI/3:** *Não tinha muita conversa não. A conversa era assim para reprimir quando a gente fazia alguma coisa errada, era para chamar para reclamar, mas não tinha aquela conversa assim para orientar ou para dialogar mesmo. Orientar, dialogar não tinha não... (...) acho que o fato de a gente em casa não ter tido muita conversa, muito diálogo, talvez isto tenha influenciado, hoje, eu de certa forma ter dificuldade para me expressar...*

**Poliana/SI/4:** *Eu acho também que esta questão minha também é a comunicação... a falta de comunicação em casa. Quando você tem uma certa liberdade, quando você pode conversar em casa, quando você tem mais abertura em casa...mas minha*

*tia [a estudante mora com os tios] é muito rigorosa, eu acho que muito disto bloqueou essa coisa assim minha... de não me expor, de não falar o que eu penso, de não falar o que eu sinto. (...) Não havia nem há quase comunicação, a comunicação é só para pedir alguma coisa... mas sentar, conversar, debater... isto não existe não... Não sabem dizer assim “olha, você não acha melhor assim...”, só sabem dizer “é isto e pronto”... não sabem explicar o porquê...*

Há um relato bastante simbólico de como os desejos, as vontades, as opiniões, as necessidades ou as não-necessidades das crianças eram totalmente desrespeitadas em função de uma falta de habilidade dos pais ao lidarem com os infantes, impondo-lhes os seus posicionamentos e, desse modo, inibindo, desencorajando a expressão pessoal e contribuindo para o aflorar de um sentimento de impotência por parte das crianças face à autoridade e força dos pais:

**Rita de Cássia/SI/6:** *Eu tive um tratamento assim... na “marra”, como dizem... eu me lembro que minha mãe me forçava a tomar mamadeira, eu não queria, estava sem vontade - porque eu sempre fui meio enjoada para comer mesmo, até hoje como mal e muito pouco – mas ela empurrava a mamadeira na minha boca à força, calava minha reclamação, espremia a mamadeira na minha boca usando a força mesmo... e era assim mesmo em tudo... eu fui ficando uma pessoa tímida... sempre calada, no canto, nunca me posicionava...*

Mas as estudantes revelaram também terem sido vítimas de outras modalidades de violência ainda mais explícitas. Muitas vezes, em casa, toda e qualquer repreensão era feita sob a forma extrema de violência física, sem nenhuma intervenção dialógica, sem nenhuma orientação educativa, apenas punição. Havia também a queixa da falta de habilidade no trato familiar e na convivência cotidiana doméstica:

**Nereida/SI/3:** *Não me lembro muito não, mas só sei que tudo era na pancada lá em casa, minha mãe era muito ignorante... era uma educação muito rigorosa, vinha de minha avó... Na minha casa, a maioria é desestruturada para viver com outra pessoa, o ritmo de cada um reflete de tal forma que o outro não agüenta. Não tem diálogo não. Minha mãe trata meu pai, e todo mundo, com arrogância, com*



*muito autoritarismo... tudo descontava na gente... descia a pancada (para não usar outra palavra)...*

**Liane/SI/6:** *Meu pai fazia muita coisa errada com minha mãe, minha mãe é uma guerreira, sabe... quando eu era criança, muitas vezes eu ficava questionando meu pai sobre isso tudo que ele fazia, reclamava, dizia para ele não fazer isto, que não estava certo...aí era tida como a filha rebelde. Porque eu falava o que não estava certo, quer dizer, eu era uma criança dizendo aquilo tudo para um homem, dizendo que aquilo não era certo, que era errado... ele me batia muito, me xingava toda... eu era uma criança...*

Longe de representarem ocorrências isoladas ou restritas ao contexto familiar, as situações de violência a que foram expostas essas universitárias extrapolaram a dimensão doméstica e alcançaram grandes índices também em sua vivência escolar:

**Roque/SI/6:** *Eu relaciono estas dificuldades a minha infância... Quando eu era criança, minha mãe me tirou do colégio, eu fiquei um ano sem estudar. Ela me colocou depois em outro colégio para fazer a 4ª série, eu tinha dez anos, mas o pessoal todo tinha catorze, quinze... (...) O pessoal misturava as idades numa sala, um monte de pessoas, quarenta, às vezes até cinqüenta pessoas numa sala! Sempre que a gente ia fazer algum trabalho, se eu não achasse que deveria ser feito do jeito que eles queriam, se eu dizia alguma coisa que não tivesse de acordo com a idéia deles aí eu recebia “cacetada”, entendeu, recebia um “cachação” na cabeça... era só falar alguma coisa que eles não quisessem ouvir que levava “porrada”! Lá tinha essa coisa, eles se sentiam no direito de agredir quem era mais novo...*

**Andréa/SI/4:** *Eu era muito tímida. Eu tive muita dificuldade na escola. Eu resistia em ir para a escola. Tanto é que minha madrinha foi quem me alfabetizou, eu não ficava na escola de jeito nenhum... mas minha mãe depois me forçou mesmo. Eu tinha horror à escola, não suportava... tudo eu ficava nervosa, com medo de errar, sabe, porque naquela época [meados da década de setenta!] o professor ainda batia no aluno quando ele não fazia a lição. Nunca bateu em mim porque eu estudava tanto em casa para chegar lá na escola e ler a lição, aquela lição*

*decorada... tinha que chegar lá com a lição “na ponta da língua”... quem não tinha assim, os professores mais bonzinhos deixavam de castigo, mas aqueles mais severos batiam mesmo... Eu tinha medo de ler, errar e apanhar.*

Ao descreverem passagens de sua vida escolar, as estudantes revelaram uma série de procedimentos totalmente inadequados realizados por aqueles cuja prática pedagógica apresentou-se muito distante de desenvolver em seus educandos quaisquer habilidades, inclusive as lingüísticas. Além de estimular, em seus educandos, uma postura passiva e submissa com relação a sua autoridade, os professores, segundo os depoimentos, desenvolviam atitudes que eram caracterizadas, paradoxalmente, por procedimentos não educativos e contra-producentes, como, por exemplo, o ridicularizar e/ou estimular que os colegas ridicularizassem algum estudante frente aos demais colegas, o desqualificar, em público, algum componente da classe, o “perseguir” ou “implicar” com determinados sujeitos etc. Destaco algumas dessas queixas no próprio contexto de sua elaboração:

**Adélia/SI/3:** *Eu não fui trabalhada em criança não. A escola era assim, era o professor quem falava, a gente só escutava.*

**Andréa/SI/5:** *Veja, aquele aluno que se esforçava muito para ler e acertava, era chamado de inteligente... eu não me considero inteligente, porque eu estudava para não apanhar e não porque eu tinha vontade de ler, por prazer de aprender a ler... Era assim: o aluno tinha que aprender na força, por pressão! E era assim: só a professora falava, só ela sabia, a gente não sabia nada, estava ali para aprender, ou melhor, para acatar o que ela falava....*

**Mércia/SI/4:** *Na escola era horrível! Tinha aquela coisa de leitura oral... era a hora que eu tremia mais. Eu não queria ler, eu não queria falar. Eu gostava de ficar calada no meu canto. Eu até que lia bem, mas não gostava. Mas não tinha jeito! Era eu sempre a sorteada na caderneta para ler. Às vezes, quando eu pensava “é, eu vou ter que ler, aí eu lia”. Mas se eu botasse na cabeça que não ia ler, não tinha quem me fizesse! Na 5ª série, uma professora de inglês implicava comigo, era o tempo inteiro... toda vez que tinha que ler na frente, ela me chamava: só eu é que era chamada para ler lá na frente... Eu me sentia muito mal,*

*porque se eu não falasse tudo do jeitinho que tinha que ser, os colegas ficavam retrucando, fazendo gozação... É terrível não é? A gente se sente muito mal...*

**Andréa/SI/6:** *Quando a pessoa estava na frente lendo e errava a leitura, tinha uns colegas que gostavam, davam risada... “mangavam” – antigamente a gente dizia assim, “mangar”. Eu ficava revoltada com aquilo, mas não podia falar nada... quem falasse apanhava também...*

**Liane/SI/7:** *a escola não me ajudou não... Quando eu não sabia alguma coisa, eu tinha medo de perguntar para a professora. Muitas vezes, eu não fazia a lição, ou fazia um dever errado, e ela me desmoralizava na frente da turma toda. Ela dizia que eu não sabia fazer as tarefas, me chamava de lerda e tudo...eu me sentia uma estranha...*

**Elaine/SI/2:** *Na escola, tinha a cadeira do bobo e a cadeira do burro [a estudante tem apenas 17 anos!]. Quando você tinha uma lição de casa e não fazia, ia para a cadeira do burro, quando você errava uma questão, ia para a cadeira do burro, coisa que eu acho errada... Também tinha a cadeira do bobo, eu ficava sempre nesta daqui, porque diziam que eu era a mais chata, a mais brigona. Quando a gente estava lá, não podia dizer nada, nem ninguém falava com a gente... era como se não existisse ninguém ali... a gente parecia que não existia...*

**Geni/SI/5:** *A primeira vez que eu tive que dar aula para minhas colegas – magistério tem isso, a gente tem que ficar dando aula para as colegas – eu simplesmente disparei na risada, ria muito, mas ria sem parar. A professora tinha sido minha professora na 5ª série, me conhecia desde pequena, mas mesmo sabendo como eu sou, não me perdoou: levei um zero! Foi a minha primeira vez, a primeira situação “mesmo” em que eu tinha que me expressar diante de um grupo e eu tive dificuldade. Mas a professora não foi simpática não, ela não contornou a situação, não estimulou, não me tranqüilizou... Ela não quis nem saber: “você vai levar zero”. Na hora eu continuei rindo. Fui reprovada na minha primeira exposição oral. Eu não me lembro que efeito isso me causou...*

**Nereida/SI/4:** *Eu perdi na escola três anos. Um foi por perseguição da professora mesmo e de lá pra cá eu não sei, os outros anos eu não sei porque foi. A escola não me ajudou na expressão oral não, o que me ajudou foi meu trabalho, as vendas. Desde quando eu estudava, eu já trabalhava, vendia Hermes, foi aí que eu comecei. As vendas me ajudaram, porque você tem que aprender a se colocar, tem que saber explicar, convencer o outro, não é?*

Para esta última estudante, foi a alternativa de buscar frentes que ajudassem na sobrevivência o que a estimulou e o que contribuiu para que desenvolvesse sua capacidade de se expor oralmente, já que o trabalho com vendas, que pressupõe o contato com outras pessoas, exigia um saber lidar com o público. A menção ao preenchimento de determinados pré-requisitos, necessários a uma interação verbal mais efetiva em função da exposição pública favorecida pelas necessidades inerentes ao trabalho, é recorrente em outro depoimento:

**Geni/SI/6:** *Só sei que não foi a escola que me ajudou, não. Foi o trabalho. Quando eu comecei a trabalhar, no início, falei com a pessoa que me entrevistou que queria trabalhar numa carteira que não lidasse muito com o público. Imagine: você vai trabalhar num banco e não vai lidar muito com o público? Mas eu consegui, porque, a princípio, eu trabalhei na carteira de cobrança, que era uma coisa que eu falava por telefone. Depois, fui superando, fui para a recepção..., Foram estas situações que foram me mudando. (...) O tratamento de choque completo foi quando fui nomeada gerente - e aí eu tinha que buscar clientes... (...) não sei se você conhece a história da águia... a mãe, para o filho aprender a voar, joga o filho no despenhadeiro e ele se vira... eu me senti exatamente assim naquela ocasião...*

Ao confrontar a vivência lúdica do grupo ao modo como se sentem ou como reagem as estudantes diante de situações de exposição oral, observei alguns esclarecimentos significativos. Em primeiro lugar, percebi que as duas estudantes que declararam ter grande dificuldade de se expressar oralmente, tanto em situações mais específicas ao contexto familiar, quanto em situações de maior formalidade e/ou cujo público é desconhecido, também foram aquelas que não experimentaram uma grande variedade de brincadeiras, uma vez que eram constantemente avisadas e/ou repreendidas

no intuito de que realizassem suas brincadeiras apenas no espaço interno de suas residências.

Impossibilitadas de explorar maiores dimensões espaciais em suas brincadeiras e de vivenciarem atividades que lhes exigisse uma gama maior de movimentos físicos, essas estudantes ficavam circunscritas às brincadeiras eminentemente partilhadas com os irmãos e/ou parentes mais próximos. Nenhuma estava autorizada a brincar com crianças do sexo masculino que não fizessem parte da família. Para uma delas, inclusive, esta regra deveria valer também para as meninas que não fossem irmãs ou primas:

**Mércia/SI/5:** *A gente ficava muito presa em casa. Meu pai levava a gente na escola e depois buscava. Controlava toda a vida da gente. Não deixava a gente se relacionar como povo de fora não. Nem com menino nem com menina. Só com os irmãos. Não gostava que ninguém fosse lá para brincar com a gente. Quando ia alguma colega em casa tinha que ser no horário que a gente sabia que ele não estava em casa: aí a gente via o horário que ele ia chegar e ela saía antes. Uma vez, ele chegou antes e uma colega minha teve que se esconder debaixo da cama para ele não ver... (...) A gente brincava de casinha, de escola, de desfile de moda...*

**Liane/SI/8:** *Em casa eu brincava muito de casinha. Brincava de boneca, de bola também. Na rua, a gente não ficava muito não. Meu pai chamava a gente para dentro de casa, ele queria que a gente brincasse dentro de casa. Aí a gente estava no bem-bom, mal começava uma brincadeira de roda, de bola, a gente tinha que entrar. A gente não podia brincar (...) Não podia brincar com menino. Quando chegava uma criança na porta que era menino, meu pai já via maldade. Ele não queria que nenhum menino chegasse lá na porta.*

Em grande parte brincadeiras típicas “de meninas”, as atividades lúdicas dessas estudantes eram, em sua maioria, restritas aos jogos simbólicos nos quais a temática girava em torno de fatos do cotidiano doméstico como fazer comidinhas, brincar de pai e mãe, alimentar, banhar, vestir “filhos”, visitar parentes e comadres, enfim, ser dona de casa – isso quando não estavam relacionadas à rotina escolar. Às vezes, também, as estudantes simulavam atividades profissionais socialmente prestigiadas ou economicamente rentáveis, como brincar de médico, dentista, cantora...

Ao se caracterizarem enquanto atividades mais pacíficas, essas brincadeiras, quando opções exclusivas no repertório infantil, geralmente acabam por desenvolver nas crianças de sexo feminino um padrão de comportamento baseado na afetividade e na passividade, preparando-as para assumir o papel social que a nossa civilização lhe tem reservado – o que certamente influenciou na formação das nossas estudantes. Quando são uma regra na vivência lúdica infantil, esse tipo de brincadeira, que dificilmente proporciona desafios e riscos a serem enfrentados, acabam por não desenvolver a confiança pessoal nem estimular um comportamento mais equilibrado e/ou criativo face às situações que nem sempre se apresentam convidativas – dentre as quais podemos incluir aquelas relacionadas à necessidade de se expor oralmente.

Esse tipo de vivência lúdica restrita às brincadeiras de meninas também foi uma constante na infância de mais três estudantes, que, embora em casa ou em círculos menos formais e/ou contextos menos ameaçadores consigam se expressar com mais facilidade, quando expostas a determinadas situações, nem sempre conseguem ter auto-confiança suficiente para se colocar, defender pontos de vista pessoais e/ou reagir aos desafios com equilíbrio. Trago dois desses exemplos:

Além de ter brincado quase exclusivamente de “brincadeira de menina”, uma dessas estudantes, que também não dispunha de muito espaço para variar suas atividades e não podia também brincar na rua, menciona sempre ter estado submissa às suas parceiras de brincadeira, quer por elas serem menores e “não poderem ser contrariadas”, quer por não se sentir estimulada a questionar as imposições das amigas. Em geral, também não era motivada pelos familiares, nessas situações, a defender suas posições e/ou satisfazer seus desejos:

**Poliana/SI/5:** *Eu não brincava na rua, minhas brincadeiras eram sempre em casa. Quem quisesse brincar comigo, tinha que vir até minha casa. (..) Eu tinha uma amiga menor do que eu, então, tinha que fazer as vontades dela. Por eu ser maior, tinha que ceder... “não vou fazer isto agora porque ela vai querer brincar e não pode”... sempre houve isto. Me falavam: “não, você tem que dar essa (boneca) a ela porque ela é menor do que você”. (...) Tinha uma amiga minha (...) com quem eu gostava muito de brincar. Mas ela era autoritária. A gente brincava de escolinha na minha casa, eu não queria que a escola tivesse o nome dela, pois a gente estava na minha casa, mas minha amiga não aceitava, só brincava se fosse assim. E eu tinha que deixar, porque gostava que ela participasse da brincadeira...*

Tal como em suas brincadeiras, essa estudante, hoje, tem dificuldade de expor e/ou impor algo, demonstrando muita insegurança e pouca habilidade em defender suas idéias ou até mesmo de colocá-las em pauta: *às vezes tenho uma idéia, e fico assim pensando: “o pessoal deve achar uma idiotice o que eu vou falar... acho melhor não”. Se alguém fala alguma coisa parecida com a minha idéia, então, eu falo a minha também, mas não sou de tomar esta iniciativa.*

A outra estudante que mencionei, embora não tenha sido obrigada pelos genitores a brincar em casa e/ou com brincadeiras típicas de menina, declarou preferir as atividades lúdicas menos impactantes e menos movimentadas, demonstrando grande resistência às brincadeiras mais desafiadoras:

**Geni/SI/7:** *Se eu brincava? Tem tanto tempo... Mas eu brincava, brincava. Agora, eu sempre fui de brincadeiras mais pacatas, sabe, eu nunca fui assim de danação não... Na escola, a gente fazia aqueles castelos de enfeites com flores, essas coisas assim bem tranqüilas... porque brincadeiras tipo baleado, essas coisas mais movimentadas, eu não gostava não... Sempre fui mais “molenga”, nunca agüentei nada... Em casa, eu brincava muito de casinha, brinquei de casinha até os treze anos... também brincava com meus primos, meninos e meninas, de gude, de jogo de botão... mas sempre essas coisas assim mais tranqüilas...*

Se observarmos o tipo de brincadeira que vivenciou em sua infância, também identificaremos nessa estudante o mesmo princípio que as associa à sua postura comedida, reservada e pouco expansiva face às situações do seu cotidiano. Entretanto, a pouca disponibilidade de enfrentar, na infância, atividades mais desafiadoras, como as que geralmente estão relacionadas às brincadeiras “menos pacatas” que rejeitava, certamente também não favoreceu que se organizasse em sua emoção uma certa habilidade em lidar com o lado hostil das relações interpessoais, bem como as ameaças dessas situações para a integridade do seu ser: o depoimento dessa universitária aponta para a sua enorme dificuldade em manter o equilíbrio quando necessita se defender de alguma acusação não procedente e/ou argumentar para fazer valer seu ponto de vista (cf. Geni/SI/3).

Tendo se limitado, em sua infância, às brincadeiras de boneca, de boneca de papel e, em menor freqüência, a pedalar bicicleta, a estudante Rita de Cássia (SI/7) desconhece a grande variedade de brincadeiras tradicionais de um modo geral partilhada pelas crianças.

Segundo a estudante, nas brincadeiras partilhadas com a irmã, era uma constante a sua insatisfação: em geral, estava sempre angustiada por não conseguir reproduzir as suas ações, por não ter uma “casinha” tão bem organizada como a dela, por não conseguir simular as situações de mãe e filha tão bem quanto aquela etc. É interessante observar, também, como essas situações aparecem refletidas em seu depoimento, já que a estudante receia a ausência de um critério pessoal dominante em suas escolhas e questiona se estas têm sido autênticas ou se continuam, como um reflexo da infância, buscando espelhar as ações alheias, como ocorria com a irmã mais velha...

Por outro lado, houve também, no universo lúdico infantil de algumas componentes do grupo, a vivência de diferentes tipos de brincadeiras, das mais desafiadoras e ousadas às mais sutis e pouco movimentadas; das mais criativas às mais conhecidas e tradicionais:

**Elaine/SI/3:** *Eu brincava muito... tomava cada queda... Brincava de tudo que você pode imaginar... De boneca, carrinho, gude, pipa, baleado futebol...(...) Eu me lembro que, quando eu era bem pequena, acho que tinha uns cinco anos, eu pegava as bonecas, às vezes umas bonecas até caras, e quebrava toda... eu tinha mania de quebrar os brinquedos para poder fazer de novo... tentava o tempo todo desmontar tudo para montar depois... Adorava quebra-cabeça, jogo de memória... Quando eu tinha uns nove anos, já adorava esporte... cansava de pegar a bola da escola (escondido) para dar para o pessoal mais velho brincar... aí comecei a brincar com eles... comecei a brincar com o pessoal de dezesseis, dezessete anos...*

**Andréa/SI/7:** *Mas eu brincava com pessoas da minha idade, brincava com meus primos, a gente sempre brincou... brincava de mãe e filho... no quintal, que era muito grande, brincava de esconder, de amarelinha (...) Brincava na rua, com meus colegas de picula... eu brincava muito... a gente corria muito também. De noite, a gente brincava destas brincadeiras assim que hoje as crianças não brincam mais, de roda, de melancia, de fita, de cai-no-poço... tinha também o show de calouros...*

**Edilma/SI/3:** *Na verdade, eu brinquei até um certo momento em minha vida, porque quando minha mãe morreu, eu não brinquei mais. Porque quando minha mãe era viva, nossa vida era outra... quando ela morreu criou uma instabilidade... Antes, eu me lembro, eu brincava muito, eu me lembro que brincava de coisa de*



*menino porque meus irmãos todos são homens. Eu brincava de bola, de empinar pipa, de bicicleta, de gude, subia em todos os pés de árvore... Minha mãe dizia: “menina, você está parecendo macho! Vai brincar de brincadeira de menina!” Eu brincava o tempo todo... correndo, pulando coisa de criança... Mas quando fui para casa de minha tia, brincava com minha prima, mas não eram mais aquelas brincadeiras todas... brincava de botar bichinho no frasco, barata... estas coisas de criança traquina...*

É importante observar que, embora portadoras de histórias de vida diferentes, essas estudantes (e mais outras duas cujos depoimentos aqui se fariam repetitivos) tiveram a oportunidade de experimentar jogos que, envolvendo aventuras e atividades de destreza motora, desde cedo, favoreceram o desenvolvimento de sua criatividade e de sua iniciativa: elementos que, conforme pontua Kishimoto, “são indispensáveis para uma adequada formação da personalidade infantil e especialmente importantes para garantir a confiança em si mesmo como ser capaz de criar, explorar e planejar”<sup>274</sup>. Não é redundante sinalizar que essas são as características que favorecem às crianças do sexo masculino (que geralmente são aquelas “permitidas” a esse tipo de brincadeiras) o papel de destaque em nossa cultura como empreendedores dotados de autonomia e capacidade de “organizar o futuro”.

Evidentemente, o fato de terem sido expostas a essas brincadeiras não funcionou milagrosamente para sanar todo e qualquer tipo de dificuldade que essas estudantes possam ter enfrentado em sua vida, inclusive aquelas que interferem direta ou indiretamente no desempenho de sua expressão oral. Mas, sem dúvida, contribuíram para facilitar a organização emocional de muitas questões com as quais essas estudantes se depararam ou dar-lhes sustentação para suportar e se colocar melhor naquelas com as quais se deparam na atualidade - ou hão de se deparar no futuro.

Destaco a primeira estudante da tríade em destaque: ao exercitar a sua criatividade e a sua capacidade de construir simbolicamente o mundo desmontando e montando os objetos que povoavam o seu universo, ao se colocar incessantemente aberta aos mais variados desafios em suas brincadeiras (até mesmo o de se fazer impor num grupo de adolescentes enquanto era ainda uma criança), ao se permitir errar, tomar queda, para aprender a andar de bicicleta, a subir em árvores, a jogar futebol, enfrentava a dor de

---

<sup>274</sup> KISHIMOTO. *O jogo, a criança e a educação*, p.105.

algumas perdas e a alegria de muitas conquistas. Tudo isso, certamente, foi acrescido à sua experiência, e foi se organizando nos níveis emocional e psíquico de sua personalidade, possibilitando-lhe um melhor enfrentamento da realidade e, sem dúvida, uma maior condição para que possa se colocar com maior confiança nas situações nas quais necessariamente necessita se expor oralmente. Recordo-me da situação de intenso constrangimento que a estudante vivenciou ao ser constantemente colocada para assumir a cadeira do bobo (cf. Elaine/SI/2): embora a incomodasse muito, a situação não foi suficientemente ameaçadora para fazê-la mudar de comportamento e/ou se sentir inibida ou inferior perante os colegas.

E, pensando no rol de estudantes que compõem o grupo de sujeitos desta pesquisa, vale ressaltar que, apesar de nem sempre expor seus sentimentos com facilidade (cf. Elaine/SI/1), a estudante não possui, segundo seu depoimento, nenhum constrangimento ou receio de se colocar numa situação de exposição oral.

Quanto às demais integrantes do trio em questão, é importante destacar que, muito embora não declarem possuir um desempenho tão facilitado como a colega supra mencionada (o que certamente decorre das especificidades relatadas em determinadas passagens de sua experiência), apresentam dificuldades que são pontuais e condicionadas por determinados contextos ou situações.

Assim, apesar de terem enfrentado situações particularmente desencorajadoras e/ou desestruturantes, como é o caso, para a primeira, da vivência escolar traumática e violenta e, para a segunda, da instabilidade gerada pela morte da mãe (o que, segundo ela, deixou como herança a “fala apressada”<sup>275</sup>), diferentemente das colegas que tiveram vivência lúdica condicionada e restrita, essas universitárias não se demonstram facilmente intimidadas, aceitando de uma forma menos traumática os desafios que lhes são colocados inclusive em se tratando das situações de exposição oral.

Especialmente ao confrontar a vivência escolar da estudante Andréa com o seu universo lúdico infantil e a sua atual posição profissional (diretora e professora da mesma

---

<sup>275</sup> Cumpre ressaltar que, em seu discurso durante a entrevista de sondagem inicial, a estudante apresentou uma fala taquifêmica, ou seja, caracterizada por um modo de falar muito rápido ou “atropelado”, mais rápida do que o convencionalmente observado em situações de ansiedade e nervosismo como as que caracterizam as situações de interação verbal para muitos indivíduos. Segundo Pedro Bloch, em seu livro *Problemas da Voz e da Fala* (Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1963), a taquifemia pode, muitas vezes, estar associada a influências hereditárias, já que pacientes que apresentavam uma fala taquifêmica relatavam casos semelhantes em parentes. Entretanto, o autor sinaliza o componente psicossomático fortemente associado a esta disfemia: *o taquifêmico melhora a sua fala quando nela se concentra*. Esta concentração, porém, parece extremamente difícil para o taquifêmico, em função da grande dificuldade que apresenta para fazer contato com os seus sentimentos e, igualmente, voltar a atenção para si e para a sua fala.

escola na qual era estudante), percebo que as brincadeiras com certeza lhe proporcionaram mecanismos para que, de certa forma, pudesse trabalhar e dominar suas dificuldades e/ou experiências traumáticas relacionadas àquele espaço, elaborando e organizando melhor os aspectos negativos da sua vida escolar infantil a ponto de lhe permitir buscar, nesse mesmo espaço, também uma possibilidade de realização profissional.

Apesar de toda a opressão e todo o constrangimento de que foi vítima (cf. Andréa/SI/4/6), e apesar de todo o medo gerado naquele contexto que lhe inibia também a expressão oral, atualmente, mesmo com as suas limitações, a estudante consegue, como ela mesma declarou, ter uma boa comunicação com todos com os quais se depara naquele contexto:

***Andréa/SI/8:** No trabalho eu me expesso bem (...) e tenho a maior facilidade de me comunicar com os alunos. Me comunico bem também com as outras pessoas com quem eu trabalho, professores, zeladores... Eu faço reunião, e me expesso bem naquele momento. (...) No trabalho eu me sinto muito à vontade.*

Em síntese, pois, pensando numa configuração geral do diagnóstico inicial da expressão oral dos sujeitos da pesquisa, posso concluir que as estudantes são indivíduos que apresentam, em maior ou menor grau, uma dificuldade com relação à sua expressividade oral. Em sua trajetória pessoal, as universitárias revelaram ter-se defrontado, em sua vivência familiar e/ou escolar, com uma série de situações traumáticas que, em minha interpretação, certamente lhes criaram alguns padrões automáticos de defesa que passaram a inibir a expressão de seus impulsos emocionais. Por não terem se sentido à vontade, em sua infância e adolescência, para expressar o que pensavam, com medo ou receio de serem ridicularizadas, repreendidas e/ou até violentadas, por sentirem medo de errar e serem desqualificadas em público, essas estudantes foram desenvolvendo e/ou reforçando os bloqueios que progressivamente passaram a inibir a sua expressão oral.

A opressão e o medo, pois, predominaram na origem das dificuldades das estudantes. Impossibilitadas de agir com autenticidade, reprimindo a expressão de seus sentimentos, as estudantes passaram a registrar em seu corpo e em seu aparelho psíquico uma série de bloqueios que passam a restringir cada vez mais a sua espontaneidade, dificultando consideravelmente a sua livre expressão e potencializando a dificuldade de expressão oral.

À exceção de duas estudantes que revelaram possuir dificuldade até mesmo nas suas interações familiares, para as demais, essa dificuldade pode variar em função do contexto ou da situação. As situações e/ou contextos que sugerem maior formalidade são, geralmente, aquelas que mais inibem as estudantes e que geram uma sorte de reações indesejáveis, que vão desde a ansiedade e o nervosismo, até a desorganização do pensamento e a dificuldade de raciocínio. Essas reações se expressam no corpo sob a forma de aceleração dos ritmos respiratório e cardíaco, contribuindo para alteração na emissão da voz, desvio do fluxo sanguíneo para o interior do organismo, sensação de calor interno e, ao mesmo tempo, diminuição da temperatura nas extremidades do corpo, ou seja, mãos frias, gélidas, úmidas.

Observo que, quanto mais expostas tenham sido em sua infância a uma maior variedade de brincadeiras, inclusive aquelas que tradicionalmente são reservadas às crianças do sexo masculino e/ou que lhes proporcionam maiores desafios e exigem uma maior movimentação e exposição corporal, mais confiantes, criativas e desinibidas são essas estudantes em sua vida adulta – e maiores são a segurança e a habilidade que apresentam nas situações em que necessitam se expor oralmente. Mesmo aquelas que, em sua infância, foram expostas a situações mais opressivas e violentas, quando em criança tiveram a possibilidade de explorar uma vivência lúdica diversificada e intensa, apresentam maior capacidade de enfrentar os desafios e maior disponibilidade de perseguir suas dificuldades de exposição oral, sempre buscando superá-las e não delas se esquivar.

Embora a grande maioria das estudantes busque desenvolver estratégias mentais para tentar minimizar o desconforto gerado pelas reações às situações nas quais terão que se expor oralmente, um pequeno número vê na respiração uma forte aliada, inclusive elencando os exercícios de relaxamento e respiração como atividades que, juntamente com a intensiva exposição às situações que requeiram exposição oral, possam contribuir para melhorar o seu potencial expressivo.

### **3.2. O processo de desenvolvimento da expressão oral das estudantes**

Durante os encontros semanais ao longo do semestre, procurei observar as reações das estudantes e as suas atitudes face às situações de exposição oral (graças às notas de observação realizadas após a plenária e o diário de campo da pesquisadora), seus

depoimentos e suas percepções sobre suas vivências na disciplina (através dos seus depoimentos ao final de cada encontro e de seus relatórios), sem perder de vista o diagnóstico inicial da expressão oral destas universitárias realizado no início do semestre.

O intuito foi acompanhar o caminho percorrido por cada sujeito do grupo de pesquisa em função da sua exposição freqüente e progressiva à metodologia de trabalho em experimento que busca as atividades lúdicas como um recurso para desenvolver-lhes a expressão oral. Pretendo apresentar e analisar os dados colhidos nessa segunda etapa da pesquisa a partir das três fases do trabalho desenvolvidas na disciplina Laboratório de Expressão Oral: a sensibilização, a liberação e a produção.

a) Os dados colhidos na fase de sensibilização

Os instrumentos de coleta utilizados na primeira etapa da pesquisa, denominada sensibilização, permitiram a observação de alguns elementos que se destacaram de uma forma geral no grupo. Desde os primeiros contatos, percebi, de uma forma geral, uma certa rigidez nos corpos das estudantes que logo saltava aos olhos na forma de se posicionarem nas carteiras, na forma de se deslocar no espaço, na forma de cumprimentar ou abraçar os colegas e na respiração curta e centrada basicamente na região torácica. Percebi também uma certa confusão expressa em suas falas meio truncadas que dificultavam o entendimento de seus pensamentos e sentimentos.

Na primeira atividade realizada, identifiquei nessas estudantes o constrangimento manifesto ao estabelecer contato com o colega, bem como a enorme dificuldade em sustentar o olhar durante as situações de interação. Em geral, enquanto buscavam, de pé e em duplas, falar um pouco de si e sobre seus projetos de vida, seus gostos e desgostos, o que querem presentes em suas vidas e o que descartam, por que escolheram o curso etc (cada uma falando em um período de tempo só seu, sem poder ser interrompida pela colega), era uma constante a postura tensa, os ombros elevados, o movimentar excessivo das mãos ou de algumas partes do corpo (como pés, pernas e braços), o desvio do olhar para espaços vazios na sala, e a ansiedade que o seu tempo acabasse logo (já que a orientação era não parar de falar até que um sinal fosse dado), ansiedade esta flagrada principalmente por ocasião do estalar de palmas que indicava a mudança de turno, quando as estudantes deixavam transparecer um certo alívio. Essa última percepção foi confirmada

não apenas na partilha, como também no próprio depoimento de uma das estudantes, em seu relatório:

**Mércia/R/1:** *Fiquei um pouco inibida, às vezes queria que acabasse logo minha hora de falar... os três minutos para mim foram três séculos... não que não tenha gostado da atividade, achei positiva, mas é que sou assim mesmo.*

Mas houve também quem, durante essa atividade, apontasse para uma outra dificuldade pessoal:

**Roque/R/1:** *(...) o único problema era que eu não conseguia me concentrar, por quê eu não sei exatamente. Me senti quase o tempo todo ausente. Um dos poucos momentos em que me senti presente foi na hora que a professora sugeriu que, em grupo, pensássemos sobre a relação entre a disciplina Laboratório de Expressão Oral, nossas necessidades pessoais e nossas expectativas.*

Em seu primeiro relatório, as estudantes em geral tiveram muita dificuldade de falar sobre as percepções e as sensações experimentadas no encontro, optando muitas vezes por fazer ou o registro do que lhe ocorre, de uma forma geral, no seu dia-a-dia, ou a mera descrição das atividades realizadas no encontro, como se fosse uma ata. Em ambos procedimentos, não se atêm ao que foi sentido, pensado ou gerado *a partir da* ou *na* aula – o que perdurou por um bom tempo do nosso trabalho, apesar das constantes observações que realizávamos a cada aula.

Dentre os relatórios da primeira aula que me foram entregues, dois merecem um destaque especial: um pela criatividade da estudante em discorrer sobre as atividades realizadas em seu primeiro encontro e o que isso lhe despertou, revelando o quanto esteve presente às atividades e o quanto que elas sensibilizaram-na e o quanto que a estimularam a refletir sobre si; o outro, em função da esperança atribuída ao que poderá lhe proporcionar a disciplina, no sentido de possibilitar ampliar os seus limites e/ou contribuir para a superação de obstáculos pessoais relacionados à sua expressividade:

**Rosália/R/1:**

*Sentimento estranho  
andar sem rumo, sem um objetivo específico  
só experimentar...  
Observar o outro a meu lado  
ser observado e nada falar  
sentir o corpo, a respiração, a superfície em que  
pisamos.  
Ouvir, apenas ouvir.  
Se lançar, falar ao desconhecido (ui!)  
para se tornar conhecido (ah, bom!).  
Estranho falar, estranho ouvir as confidências do  
outro...  
Mais estranho ainda é a sensação de medo  
o receio ou a frustração  
não com o outro,  
mas comigo...  
Falando da até arrepio...  
Ah, matéria danada  
é Laboratório de Expressão Oral.*

**Rita de Cássia/R/1:** *Foi uma aula maravilhosa! Voltei para casa e as experiências vivenciadas ficaram em minha mente. Parecia um filme, como aqueles que a gente assiste e fica o tempo todo envolvido na história... Só que desta vez a personagem principal era eu. (...) Os desafios foram muitos, o medo grande. Mas a esperança de poder me desenvolver, de me livrar da timidez e de tudo que está marcado de ruim em mim e que atrapalham o meu progresso também é grande. Para mim, chegar a poder me expressar sem medo os sentimentos e as idéias que ficam confinadas em um coração e uma mente será uma experiência fabulosa. É descobrir que sou capaz de criar e traçar novos caminhos, dizer alguma coisa mesmo que alguém já tenha dito, mas eu dizer.*

Em uma aula realizada na quadra esportiva do *Campus II*, a dificuldade de estabelecer contato com o colega tornou-se ainda mais flagrante no momento em que foram convidadas a realizar movimentos sem que perdessem o contato com o olhar de sua dupla. A maioria desconsiderou a condição, relatando, na partilha, que “olhar e fazer movimento ao mesmo tempo era muito difícil”.

**Alice/S/1:** *Confesso que fiquei um pouco constrangida na hora em que tivemos que ficar olhando para o colega constantemente, sem que pudéssemos desviar o olhar em momento algum. Como sou um pouco tímida, senti uma enorme dificuldade em exercitar esta tarefa.*

**Mércia/S/2:** *Foi difícil olhar nos olhos, pois esta é uma coisa muito profunda e precisa de bastante concentração. Eu olhava, mas quando não agüentava mais, desviava o olhar.*

Esse desconforto também foi evidenciado quando, ao meio de uma dinâmica, foram solicitados a fazer cumprimentos não convencionais aos colegas, em que deveriam utilizar outras partes do corpo, exceto as que são usualmente empregadas para esse fim, como as mãos. Nessa atividade, também observei o quão difícil lhes parecia expressar com o corpo determinados movimentos solicitados, como se houvesse um grande desconhecimento acerca do que podem realizar com seus próprios corpos.

A um espectador menos avisado, poderia parecer que, naquele momento, estavam exercitando pela primeira vez o reconhecimento das capacidades de exploração do seu corpo no espaço, tamanho era o desconcerto. Como esclarece Lúcia Helena Pereira,

a formação disciplinadora que recebemos, priorizando a cognição, em detrimento da expressão motora e emocional, dificulta bastante o adulto a se libertar de padrões que já estão estabelecidos, cristalizados. Isto se



manifesta com muita clareza quando se deseja uma expressão não-verbal ou uma expressão verbal criativa<sup>276</sup>.

A pouca percepção de seus corpos também ficou evidente na atividade de contorno do corpo do colega e desenho preenchendo o próprio corpo, na qual as estudantes demonstraram pouquíssima percepção sobre si, mostrando-se muito embaraçadas com suas formas. Em alguns desenhos, houve a supressão de algumas partes do corpo, como, por exemplo, mãos ou pés - muito sugestivo, inclusive, por apontar a falta de contato com outras pessoas (no caso das mãos) e a falta de segurança interna e de sustentação (no caso dos pés), além do insinuar o impedimento que possuem quanto ao agir, prosseguir, construir, empreender. Em outros, a figura apresentava-se de olhos fechados e, como aconteceu a uma estudante, sem nenhum dos órgãos da face, o que sugere, para o primeiro caso, uma dificuldade de fazer contato com o mundo exterior e, para o segundo, uma total despersonalização.

O sentimento de inferioridade foi flagrado na postura dos desenhos de muitas das estudantes e no pouco espaço que ocuparam no papel. Já a timidez, mostrou-se através dos braços recolhidos para trás do corpo. A boca pequena que caracterizava a maioria dos desenhos lembrava a dificuldade de se colocarem através da linguagem verbal, e os olhares quase sempre arregalados, bem abertos, permitiram visualizar o reflexo de susto e de medo tão presentes em suas interações verbais.

Não raro foi o que ocorreu a algumas estudantes: embora a todo momento eu sinalizasse a necessidade de que preenchessem os próprios contornos com elementos que as caracterizassem subjetivamente, duas demarcaram insistentemente a representação de elementos materiais concretos que comumente utilizam em seu cotidiano: calça ou saia, blusas, cintos, relógios, pulseiras, gargantilhas etc, geralmente correspondentes ao que as estudantes utilizava no dia do encontro.

Apesar de visualizar nessa atitude o reflexo da grande dificuldade que possuem em fazer contato com suas emoções e seus sentimentos, aproveitei para arriscar algumas imagens que me pareceram especialmente significativas, como o cinto demarcando a cisão entre movimento e sentimento, ou a gargantilha comprimindo as cordas vocais (órgão

---

<sup>276</sup> PEREIRA. *Decodificação crítica e expressão criativa*, p. 131-132.

responsável pela produção do som fundamental) e gerando uma dispersão entre pensamento e sentimento.

Ao serem expostos para o grande grupo, com o objetivo de suscitar a “leitura oral” dos mesmos, os desenhos foram interpretados primeiramente pelos colegas e, depois, confrontados pelas autoras com o que foi exposto pelo grupo. Apesar de demonstrarem interesse na atividade, as estudantes não se dispuseram a soltar a imaginação por ocasião das supostas interpretações, o que fez com que essa parte da atividade, ao contrário da que a sucedeu no encontro seguinte, tenha sido medianamente aproveitada.

Creio que a atividade da composição com colagem, já mencionada no tópico anterior, inaugurou uma etapa especialmente importante para o grupo. O primeiro aspecto que se destacou nesse encontro foi, por um lado o constrangimento e o susto de realizarem uma atividade como essa no contexto de uma disciplina acadêmica e, por outro, a grande alegria de saírem dos moldes e poder brincar livremente como muitos o faziam em criança:

**Alice/R/1:** *Confesso que achei um pouco estranho: brincar em pleno horário de aula? O que é isto? Mas, com o decorrer da aula, percebi que a brincadeira fazia parte da mesma. E foi muito divertida.*

**Roque/R/2:** *Senti um pouco de vergonha quando um dos residentes colega meu passou pelo quiosque observando nossa atividade. Tive medo que ele comentasse que agíamos como criança.*

**Rosália/R/2:** *Só tem alguns momentos em que eu me sinto ridícula, como por exemplo na hora de realizar estas brincadeiras. Mas nada que eu não possa superar, é só o sentimento de estar “pagando mico”.*

**Geni/R/1:** *Senti pela primeira vez desde muito tempo a sensação de voltar a ser criança, pois o nosso dia a dia nos leva a perder o contato com o nosso lado infantil.*

A sensação de estranhamento desencadeada pelas brincadeiras proporcionadas em classe perdurou por mais alguns encontros, até que as estudantes pudessem compreender melhor as razões que me conduziam a utilizá-las nesse contexto de sala de aula. Em geral, em nossa cultura, e conseqüentemente no imaginário das estudantes, a brincadeira é tida como atividade eminentemente infantil. Além disso, associada às atividades não rentáveis e, exatamente por não serem produtivas economicamente, passaram a ser vistas como “não-sérias” e relegadas aos momentos que buscamos prazer, convencionalmente diferente daqueles onde cumprimos com nossas obrigações – como é o caso da sala de aula. Não é estranho, pois, que o estudante de sexo masculino tenha se sentido tão constrangido e receoso de ser pego em flagrante brincando na universidade...

Não apenas nessa brincadeira, mas em muitas outras vivenciadas pelo grupo, o estudante Roque manifestava um certo desconforto, deixando transparecer, como se pode perceber através de seu relato, sua grande dificuldade de estar presente e centrado em uma atividade – o que já havia mencionado em sua entrevista inicial e nas primeiras aulas. Em geral, no início do semestre o estudante manifestou grande resistência pelas brincadeiras, principalmente aquelas que, no seu conceito, pertenciam ao imaginário feminino, como é o caso de “Escravos de Jó”.

Por outro lado, como é praticamente inevitável o deixar-se contagiar pela espontaneidade e alegria que nos proporcionam as brincadeiras, essas atividades exerceram um grande fascínio sobre as demais estudantes, fazendo-as abandonar por alguns instantes suas ações automatizadas e mergulharem em outros caminhos não usuais em seus cotidianos. Como mencionou uma estudante acima, a brincadeira nos devolve o lado criança. Mas o que é isso? O que é o nosso lado criança? Para Serrão e Baleeiro, trata-se “daquele núcleo que todos nós temos e de onde surge a nossa humanidade, a nossa sensibilidade, o que nos faz crescer e o que nos transforma em pessoas capazes de (...) ir além dos próprios limites”<sup>277</sup>. Essa percepção de que a brincadeira nos impele para além dos nossos limites apareceu claramente registrada no relatório de uma estudante:

**Edilma/R/1:** *Eu fiquei um pouco tensa no início, pois eu não queria ser o lobo. Mas, logo em seguida, me envolvi na brincadeira e nem percebi o tempo passar!*

---

<sup>277</sup> SERRÃO & BALEEIRO. *Orientação Educacional: Também uma Questão de Corpo*, p. 55.

*Cheguei a ser o lobo e achei tão bom quanto ser o coelho, cada um teve seu encanto.(...) O meu medo inicial de ser o centro das atenções (sendo o lobo, que centraliza o olhar de todos) passou, percebi que não é tão ruim assim, pois vi a brincadeira de um novo ângulo.*

Talvez pelo clima intimista instaurado pelas atividades que seguiram a brincadeira *do coelho da toca com lobo*, na qual as estudantes puderam partilhar o medo que vivenciaram ao experimentar as posições de coelho/presa e do lobo/predador, relacionando-as com as dificuldades que possuem inclusive quando necessitam se expor oralmente, os seus depoimentos foram muito corajosos e, de súbito, escapuliam de suas fortalezas meio a contragosto, trazendo-lhes alívio e, ao mesmo tempo, constrangimento e desconforto. Interessante é que, apesar de ter sido a única que não experimentou as duas posições, uma estudante assim se posicionou com relação à experiência vivenciada:

**Liane/R/1:** *Não ocupei a posição de lobo, mas pude perceber (...) que o lobo é aquele nosso lado escondido de correr atrás dos nossos sonhos, dos nossos objetivos. E ele corre com voracidade porque quer o seu lugar. Já o coelhinho tenta fugir o tempo todo. Se defender do lobo? Sim. Mas também por medo, por aflição, por não querer solucionar os seus conflitos de outro modo. E eu sinto exatamente isso: o medo dos meus problemas, o medo de enfrentar as dificuldades, de pensar que não vou conseguir. Como aconteceu com relação ao lobo, tem algo que sempre me faz correr no sentido oposto ao das minhas possibilidades. E por isso eu perco grandes oportunidades. Percebi que é importante ocupar a posição do coelho e também a posição do lobo, saber se defender das armadilhas da vida mas com a consciência de que fugir apenas não basta, é também preciso viver e se sobressair em situações embaraçosas, correr atrás como faz o lobo.*

Destaco o grande envolvimento manifesto pela estudante com relação não apenas a sua vivência na brincadeira, na qual se arriscou o quanto pode para preservar sua integridade, como também às reflexões desencadeadas pela prática e pela proposta de relacionarem suas condutas na brincadeira com as suas ações cotidianas. Se, para ela, ainda não foi possível extrapolar os seus limites enquanto brincava, certamente o começou a

fazer quando pôde refletir e expressar com tamanha sinceridade os aspectos que se destacaram à sua observação sobre si na atividade de composição com colagem, posterior à vivência da brincadeira:

**Liane/R/2:** *Muitos dos meus medos, principalmente o de me expressar, estão dentro de mim. Na hora de selecionar as figuras que se identificassem com o nosso eu, o que me dominou foi liberar tudo aquilo que me angustia, me bloqueia, me impede de sair adiante. E saí colando aquelas gravuras como se estivesse falando “eu sou assim”, “o que me aflige é isto”, “vejam, estou aqui”.*

Esse rasgo de coragem para se expor frente aos colegas também foi comentário do relatório de uma outra estudante:

**Alice/R/2:** *Nunca imaginei que eu tivesse tanta coragem de expor assim as minhas dificuldades de relacionamento com as outras pessoas (...) Mas fiquei também muito surpresa ao perceber que praticamente todos os meus colegas tinham essa mesma dificuldade e que estão, assim como eu, dispostos a vencê-la.*

Acredito que, no momento em que as dificuldades e as limitações encontradas por um indivíduo são partilhadas, os demais sentem-se encorajados a também relatar as suas questões. Evidentemente, a cumplicidade que é gerada nessas situações instaura um clima de confiança mútua nos estudantes que, por sua vez, minimiza o sentimento de inferioridade latente, favorece a ação de sair do “piloto automático”, compreendido aqui como um padrão reativo de ação, impulsiona no sentido de cada um buscar a superação das suas dificuldades pessoais e estimula cada componente a arriscar-se no espaço especialmente dedicado à experimentação que é o grupo.

As minhas observações nesse período do curso destacam, ainda, algumas importantes reações das estudantes: a grande resistência em fazer predominar o silêncio no ambiente e, dessa forma, permitir-se o envolvimento nas dinâmicas de relaxamento, e a dificuldade em realizar os exercícios respiratórios.

No primeiro bloco dos encontros realizados por ocasião da fase de sensibilização, quando eu iniciava alguma atividade com o propósito de instaurar uma atmosfera mais relaxante e propícia à auto-observação, as estudantes reagiam com um certo desconcerto, um certo nervosismo próprio de quem não tem o hábito de buscar “ouvir a voz interior”, ou estabelecer um contato maior consigo mesma. Ratificando minha observação, em uma das falas, por ocasião da partilha, uma estudante mencionou “parecer ser o silêncio mais pesado aos nossos ouvidos do que o barulho”.

Em geral, era uma constante nesses momentos os “risinhos” meio nervosos e o desacato à solicitação de não buscar comunicação verbal com a colega. Nessas horas, as palavras aparecem como defesas perfeitas para distanciar os indivíduos de suas emoções... Era difícil o silenciar do mundo externo para favorecer o contato com o mundo interno de cada um. Sob essas condições, é natural que os primeiros exercícios respiratórios não tivessem tido um bom aproveitamento, assim como o estímulo à percepção corporal também ficassem comprometidos. Esperei mais tempo do que o previsto para que essas estudantes praticassem a respiração profunda e, assim, pudessem, pouco a pouco, estabelecer contato com suas emoções e seus sentimentos profundos.

No início, vários foram os relatos de situações desagradáveis geradas pela falta de hábito de permitirem com frequência um maior contato com o seu interior e uma maior oxigenação de suas células:

**Rita de Cássia/R/2:** *Quando começamos a fazer o exercício com a respiração costo-diafragmática me senti muito mal, fiquei com uma forte tontura que me obrigou a procurar um lugar para sentar. Só me senti melhor quando fui orientada pela professora a não usar minha capacidade máxima de uma só vez, mas ir ampliando a resistência aos poucos.*

Mas alguns depoimentos mostravam claramente como a respiração profunda e/ou o relaxamento, por desencadarem algumas sensações, são evitadas (muitas vezes inconscientemente) pelas estudantes, revelando mais uma vez o medo que possuem de trazer à tona seus sentimentos, ou de fazer contato com eles:

**Geni/R/2:** *O fato de não fazer uso da respiração profunda quase nunca interferiu no meu aproveitamento, tive um pouco de dificuldade. Como sou alérgica, fico com medo de inspirar profundamente e meu corpo reagir mal.*

**Geni/R/3:** *Não aproveitei muito a técnica de relaxamento, pois sou alérgica à poeira e esta preocupação não me deixou envolver profundamente no relaxamento.*

**Edilma/R/3:** *Depois do alongamento, quando fizemos o exercício respiratório, senti um pouco de falta de ar. Achei esquisito o que aconteceu comigo, o exercício era para respirar melhor e eu fiquei sem ar.*

Nesses momentos, procurei sempre respeitar os limites de cada estudante, acolhendo suas dificuldades e encorajando-as para que cada vez mais pudessem se sentir confiantes a arriscarem-se e, desse modo, ampliar o leque de suas possibilidades. E assim, pouco a pouco, iam se permitindo o envolvimento com os estímulos relaxantes do ambiente (como geralmente a música utilizada nessas situações) e consigo próprias, inclusive ampliando a percepção sobre como o próprio corpo respondia antes e depois dessas atividades:

**Liane/R/3:** *No momento em que estava relaxando, observando como eu respirava, senti que os ombros eram as partes que mais faziam movimento o tempo todo. Não era o tórax, nem o abdômen, mas os ombros, e isso significava que eu estava muito tensa. Perdi o equilíbrio várias vezes, acho que por isso mesmo, por ter meu peso concentrado em uma parte, nos ombros.*

**Geni/R/4:** *Com as técnicas de relaxamento, tenho aprendido que (...) quando respiramos profundamente, nos mantemos equilibrados. Às vezes não consigo me deixar levar pela preocupação com minha alergia. Quero que em outras oportunidades eu possa aproveitar mais o relaxamento e respirar melhor, pois minha respiração se restringe à caixa torácica.*

**Nereida/R/1:** *Nesta aula (...) procuramos sentir qual a parte do corpo que mais movimentava quando respirávamos, foi quando percebi que estava sem equilíbrio. (...) Pude notar também que os meus ombros eram o que mais se movimentava, para cima e para baixo. Eu não tinha percebido o quanto que eu estava tensa.*

**Andréa/R/1:** *Em mim, a parte que mais se movimentava eram os ombros. Sentia os ombros subirem e descerem, e o meu corpo como que balançava para frente e para trás. Então colocamos a base<sup>278</sup> e fizemos uma espécie de relaxamento, sentindo bem cada parte do corpo, e eu percebi que estava me sentindo muito melhor do que quando cheguei, estava me sentindo bem leve.*

**Adélia/R/1:** *(...) Em um momento da aula, senti um profundo relaxamento, fiquei totalmente tomada, me senti bem à vontade, nunca tinha vivido isso antes. Me senti livre, leve, solta. Cada vez mais solta. Uma grande sensação de liberdade.*

**Alice/R/4:** *Os exercícios de respiração dessa vez fizeram um maior efeito em mim. Com o decorrer da aula, fui me sentindo mais relaxada, chaguei até a sentir um pouco de sono.*

Para favorecer a soltura das articulações corporais e favorecer a liberação da tensão, utilizei, também no início dos nossos encontros, seqüências de músicas que despertam para o movimento corporal, optando, às vezes, por reunir em uma só fita fragmentos de músicas com ritmos diferentes que se alternam subitamente, provocando uma surpresa às estudantes e, assim, estimulando uma nova e inusitada adaptação de seus movimentos aos novos ritmos apresentados. No início, era grande a reação dessas universitárias em acompanhar com os corpos os ritmos propostos, com também a vergonha que demonstravam em participar da atividade.

---

<sup>278</sup> Colocar base, aqui, é sinônimo de utilizar o *grounding*, uma técnica criada por Alexander Lowen que possui o objetivo de facilitar o contato do indivíduo com o chão, ampliando as suas possibilidades de entrar em contato com a realidade.



Aos poucos, a vergonha ia cedendo espaço para o experimentar novas possibilidades, principalmente após um acordo do grupo que estabelecia que, uma vez grupo, todos (mesmo os que tivessem menor desenvoltura) deveriam participar das atividades para que os demais não se sentissem “assistidos”. Creio que, intuitivamente, o grupo percebeu que a atitude de algum componente em se recusar a realizar o exercício funciona como uma ameaça para o grupo e fragiliza a sua unidade, pois instaura uma pseudo platéia que compromete a livre exploração da atividade. Na realidade, uns mais e outros menos, as estudantes igualmente se intimidam para realizar exercícios que fogem de seus hábitos cotidianos e lhes causam estranhamento, mas o sentimento de unidade do grupo, a cumplicidade que vai sendo construída faz com que se esforcem e busquem superar os obstáculos pessoais para que o grupo se mantenha preservado. Observemos o que relatam as estudantes:

**Liane/R/4:** *No início, quando a gente tinha que movimentar o corpo de acordo com uma música, eu ficava com muita vergonha, mas não uma vergonha por estar realizando a atividade, uma vergonha de me expor mesmo. Tenho uma grande dificuldade e tenho consciência disso. Mas então combinamos que todos iam experimentar e então passei a me integrar, a viver mais a música, comecei participando e quando percebi já estava ali brincando, pulando, sorrindo como se tudo ali fosse comum para mim.*

**Alice/R/4:** *Sinto que venho perdendo gradualmente a timidez em relação aos meus colegas. No momento da dança, consegui ficar mais descontraída do que de costume. Procurei não me preocupar com as pessoas ao redor (até porque elas estavam fazendo o mesmo que eu). Sei que poderia ter sido ainda melhor, me soltar mais, mas comparando com outras vezes, o meu avanço foi bastante notável.*

**Edilma/R/4:** *Soltei o corpo, braços, relaxei os ombros, dançamos os vários ritmos musicais. Nesse momento, me senti super feliz, alegre descontraída. No início percebi que estava meio envergonhada, mas os comandos da professora e seus incentivos foram me fazendo prestar mais atenção na minha própria dança e perdi a vergonha, pois todo mundo estava fazendo o mesmo que eu.*

**Geni/R/5:** *Para mim todas as aulas são especiais, mas essa última teve uma energia diferente, talvez trazida pela forma com que nos aquecemos com todos aqueles ritmos. Me senti bastante a vontade para liberar todo o corpo do stress que me acompanha.*

b) Os dados colhidos na fase da liberação

No segundo momento das aulas de Laboratório de Expressão Oral, destaquei novos elementos que me chamaram a atenção quanto às dificuldades do grupo como um todo, mas, por outro lado, também constatei algumas conquistas gradualmente asseguradas. De uma forma geral, o grupo já apresentava um grau de interação bastante elevado, permitindo, inclusive, um melhor contato corporal:

**Rosália/R/3:** *Há uma união maior entre o grupo, já existe uma grande desinibição por parte da grande maioria dos integrantes na convivência pessoal na disciplina. As pessoas já chegam, se abraçam, se cumprimentam, sentam juntas.*

**Liane/R/5:** *O que mais desperta a minha atenção é o entrosamento do grupo, a união, a desinibição. Tenho notado que, a começar por mim (ainda é pouco o que avancei, mas para o que era eu já estou melhor), as pessoas têm conseguido falar o que pensam com menos dificuldade.*

Aproveitando a disponibilidade manifesta, propus uma série de atividades de relaxamento em duplas, em trios, até chegar a práticas coletivas, como é o caso da atividade de massagem em grupo, ilustrada pela foto abaixo. Os “risinhos” não invadiam mais o ambiente, e já era possível observar as fisionomias compenetradas e concentradas na atividade que estava sendo realizada:

## FOTO Nº1



Também o maior envolvimento com as brincadeiras, como atestam os depoimentos, parece ter sido a nova tônica dos encontros. Mesmo quando o medo ainda parecia imperar, havia uma postura mais madura e auto-reflexiva para com o desempenho observado, o que já demonstra uma maior disponibilidade para o contato com os próprios sentimentos e emoções:

**Geni/R/6:** *Me comportei na brincadeira como me comportava em criança. Não querer ser o rato por medo de ser pega me trouxe a criança medrosa e mole que sempre fui, não querer ser o gato porque sendo mole eu jamais conseguiria pegar o rato com facilidade. Sempre tive medo de alguma coisa nas brincadeiras, não sei ainda identificar o porquê disso.*

**Poliana/R/1:** *Eu me sinto como uma verdadeira criança, muito empolgada, concentrada ao máximo (...) eu me esqueço de tudo e de todos, dos problemas da vida adulta e vivo o sonho da brincadeira onde todas as coisas são possíveis de acontecer nesse universo imaginário.*

**Roque/R/3:** *Nem sei por onde começar a falar de meus sentimentos na última aula... essa foi uma das melhores aulas de Laboratório de Expressão Oral. Apesar de eu ter um pouco de vergonha de brincar assim, mas hoje foi diferente. Tive muito medo quando desempenhei o papel do rato, morria só em pensar que iam me pegar, mas quando fiz a “ratoeira”, tentei proteger o quanto pude os ratos que tinham que entrar ou sair.*

**Rira de Cássia/R/3:** *Me senti uma criança brincando de Escravos de Jó. Na verdade, não me lembro de ter conhecido essa brincadeira em minha infância, Foi emocionante, eu estava muito entusiasmada e compenetrada, me senti muito bem. Estou amando brincar como criança na fase adulta da minha vida.*

Aliás, a brincadeira mencionada pela última estudante foi, na realidade, um desafio para todo o grupo, pois lhe exigiu uma sintonia que, para ser alcançada, contou com a participação pessoal de cada um, que buscava negociar com os colegas a melhor forma de realizá-la. Nesse momento, foi possível contar com quem geralmente é muito calada, como Poliana, que prontamente se destacou ao buscar convencer Roque a participar cooperativamente, já que o mesmo apresentava resistência em participar de uma atividade “de menina”. Nereida precisou conter um pouco a sua autoridade e também permitir que outros tentassem estratégias diferenciadas, já que a estratégia que ela sugeriu não surtiu efeito imediato. E Liane pôde contar com os colegas no sentido de auxiliá-la a não se sentir embaraçada e “quebrar a corrente” do grupo. Ao final, quando superaram o desafio do *Escravos de Jó* e até arriscaram novas formas de jogar (em sentido contrário, ou mais acelerado), a cumplicidade era notória em seus rostos, assim como a felicidade em terem conseguido realizá-la cooperativamente após todo o desgaste que tiveram inicialmente. Uma estudante assim mencionou em seu relatório:

**Nereida/R/2:** *Me descontraí com a brincadeira, tendo que ter me concentrado bastante. Dei muitas gargalhadas porque até quem sabia brincar, errava, mesmo que fosse por causa do erro do outro. Isso tira um pouco o nosso poder sobre a*

*brincadeira e nos estimula a valorizar o outro também, pois o nosso erro é também o erro do outro.*

O trabalho com emissão sonora, trava-línguas e provérbios populares, ao mesmo tempo em que permitia exercitar a dicção do grupo, trouxe novas perspectivas para as estudantes que, gradualmente, ia adquirindo maior desenvoltura a partir da vivência de diversas possibilidades expressivas. Ao mesmo tempo em que relaxavam, essas atividades iam permitindo às estudantes o aflorar das emoções, facilitando o desenvolvimento de sua auto-expressão. Citando Chagas, Pereira esclarece que o trabalho com a emissão sonora produz uma vibração corporal que “traz interessantes possibilidades de desbloqueio dos anéis de tensão corporal, na medida em que é uma massagem vibratória de dentro para fora, a partir do próprio som do sujeito”<sup>279</sup>.

Na brincadeira com os provérbios populares, na qual dispostas em círculo, as estudantes deveriam, num primeiro momento pronunciar um provérbio de forma bastante expressiva e, em seguida, escolher uma colega, um provérbio e a essa colega se dirigir pronunciando o provérbio escolhido e reproduzindo com o corpo a expressão corporal correspondente, foram notórias grandes surpresas, como a excelente dramatização de muitas estudantes.

Considero que a familiaridade com os provérbios, o fato de essa modalidade da literatura oral popular estar muito presente no universo das estudantes foi algo que as incentivou e permitiu uma maior espontaneidade e maior envolvimento. Partir de elementos da convivência cotidiana dos estudantes é sempre uma excelente possibilidade de trazer a história de vida dos estudantes e a sua cultura para o contexto da sala de aula, valorizando-os e diminuindo o abismo entre “o mundo da universidade” e “o mundo lá fora”. Aliás, esse foi também o critério que me fez eleger os “causos” da tradição oral de Alagoinhas e Região para dar continuidade ao trabalho com o binômio expressão oral e expressão corporal, como mencionarei mais adiante.

A atividade com trava-línguas realizados a partir dos fonemas trabalhados nos exercícios de dicção também evidenciou como a criatividade das estudantes estava em crescente desabrochar. Uma pequena amostra dos trabalhos produzidos em grupos já

---

<sup>279</sup> PEREIRA. *Decodificação crítica e expressão criativa*, p.95.

demonstra o grau de descontração, envolvimento e motivação das estudantes por ocasião da elaboração do material a ser dramatizado:

Trava-língua do /š/ (ch,x)

Com a chegada do xerife macho que chacoalhava o chapéu de luxo, o cachorro que cheirava cachaça, shampoo e xarope no chão do almoxarifado manchou de chocolate o chinelo encharcado com cheiro da chuva.

Trava-língua do /ž/ (g,j)

O juiz no julgamento gesticulou para João, ajeitou a gengiva e jurou para José que jamais cogitaria o gesto de gemer com a Jurubeba e fugir pela janela com a jumenta da Jurema jogada num jegue desconjurado.

Trava-língua do /λ/ (lh, lia)

O palhaço canalha pegou a navalha, colheu uma folha no milharal de dona Anália e fez uma palhaçada para a filha da mulher que era uma pilha e que olhava abelhuda o piolho de Marília.

Trava-língua do /x/ (rr)

Rex riscou a carreta de Roque no forró de Rosemeire na rua do regue rasgado e rompeu com a russa que recebeu com o robe aberto o ramalhete de rosas de Ruan Rui.

Destacam-se os seguintes comentários de algumas estudantes sobre a experiência:

**Adélia/R/2:** *A aula de hoje me deixou fascinada, não só pela “descarga” de risada que foi tirada espontaneamente de cada pessoa em um só som quando*

*estávamos lendo e dramatizando os trava-línguas, mas pela rapidez como o nosso grupo produziu: era um monte de palavras soltas à nossa frente e, num passe de mágica, eis que apareceram os trava-línguas!*

**Elaine/R/1:** *Nas aulas de Expressão Oral me sinto muito à vontade, pois tudo acontece de forma bem descontraída. Mas na última aula fiquei muito satisfeita por causa da descontração do grupo na atividade dos trava-línguas, não precisou ninguém ficar com medo, com vergonha, foi tudo muito espontâneo. O meu corpo ficou mais leve, pois não existe nesses momentos a pressão, tudo ocorre de forma bem espontânea.*

**Edilma/R/5:** *Tenho aprendido o quanto que as aulas podem ser envolventes sem deixar de lado o conteúdo que temos que trabalhar. Fiquei tão encantada com tudo que vivemos na aula, com tanta criatividade aflorada na elaboração dos trava-línguas, que resolvi utilizar o exercício com meus alunos. Mudei algumas coisas, para a atividade ficar mais parecida com o que eu estou trabalhando com eles, aproveitei para trabalhar a ortografia, o **j** e o **g**, o **ch** e o **x**, o **s** e o **z**. Foi super gratificante, pois eles adoraram e mesmo todo mundo dando muita risada, produziram direitinho. Estou levando muito do que fazemos aqui para minha escola, e os meus alunos têm adorado.*

Nesse último depoimento, a estudante declara estar utilizando as técnicas, as dinâmicas e muitas das atividades desenvolvidas na pesquisa com seus próprios educandos. Essa iniciativa também foi observada no depoimento de uma outra universitária que também leciona:

**Adélia/R/3:** *Tenho utilizado algumas atividades que nós fazemos aqui na disciplina com os alunos da escola e agora eles vivem perguntando: “pró, quando é que você vai fazer novamente aquelas coisas?”. Sinto que eles têm gostado muito e alguns alunos que são os mais difíceis tem demonstrado mais interesse nas aulas. Percebi que eles mudam totalmente o comportamento quando as aulas são mais lúdicas. De bagunceiros e dispersos, eles tem passado a atenciosos e participantes.*

O trabalho com as dramatizações dos “causos” narrados pelas estudantes, ou do texto “veneno” (cf. Anexo 2) - utilizado por ocasião da leitura dramática com o grupo, ao mesmo tempo em que revelou grandes surpresas (como a atuação convincente e expressiva de Mércia, uma das estudantes que menos se colocava no grupo, a espontaneidade viva de Poliana, a desenvoltura em cena de Rosália, Geni, Adélia e Elaine), trouxe novos elementos sobre as dificuldades do grupo, como por exemplo a grande dificuldade em escutar as apreciações críticas dos trabalhos apresentados.

Após as apresentações, visando desenvolver a capacidade de apreciação crítica dos trabalhos e estimular uma postura mais reflexiva que se distanciasse dos comentários usualmente esvaziados do tipo gostei/não gostei, sugeri que, individualmente, os estudantes se colocassem, buscando não apenas relatar os aspectos positivos dos trabalhos apresentados, como também elencar todos os pontos de melhoria flagrados. O incentivo era para que, mesmo que não houvesse percebido de imediato, cada estudante apontasse, no mínimo, um desses elementos, pois o objetivo era partir do princípio que nenhum trabalho apresentado estaria “pronto”, “finalizado”, mas sempre anunciaria uma abertura para novas perspectivas e novas possibilidades.

As observações, entretanto, transcorreram num clima pouco receptivo. Em geral, as estudantes ficaram bastante incomodadas com os pontos apontados pelas colegas, partindo logo para a defesa antes mesmo de refletir sobre o que foi anunciado, demonstrando ter pouquíssima habilidade em diferenciar uma crítica construtiva a um trabalho apresentado da crítica a sua pessoa. Ao sinalizarmos a necessidade de um investimento pessoal nessa diferenciação, algumas estudantes demonstraram grande surpresa, como se jamais tivessem refletido sobre a diferença entre as duas possibilidades.

Posso com segurança elencar essa atividade como um outro grande marco no crescimento dos componentes do grupo da pesquisa. Mas destaco alguns dos depoimentos das estudantes sobre essa primeira experiência com as apreciações críticas dos trabalhos, embora valha ressaltar que as duas colegas que mais se alteraram e/ou se ofenderam não mencionaram, em relatório, o ocorrido – o que atesta um grande incômodo ou ainda um necessário distanciamento para reflexão:



**Adélia/R/4:** *Foi um momento de grande crescimento o dos comentários críticos. No início, foi muito difícil comentar criticamente o trabalho dos colegas, pelo receio de que as colegas, já bastante íntimas da minha pessoa, me interpretassem mal. E ouvir também os pontos negativos do meu trabalho não foi “moleza” não...*

**Andréia/R/2:** *As avaliações dos trabalhos apresentados foi uma tarefa difícil. Houve momentos de muita tensão, mal-entendidos, discussão. A professora precisou intervir e nos falar da necessidade de nos expormos a esse tipo de apreciação para o nosso próprio desenvolvimento. Deveríamos fazer isso mais vezes para aprendermos, como a professora mencionou, a separar o que é crítica para a pessoa e o que é a crítica ao trabalho.*

**Rita de Cássia/R/4:** *Crescer com as críticas. Esse foi um tema polêmico nesse encontro. Não é fácil falar para a outra colega o que realmente achamos do seu trabalho, pois consideramos que só o que é elogio é o que devemos dizer. Hoje nós esquecemos de colocar em prática aquela atividade que fizemos nessa disciplina quando o semestre começou em que aprendemos que “tudo pode ser dito desde que a forma expresse respeito pelo outro”. Observando bem o propósito daquela atividade, eu aprendi que posso me desenvolver mais se perder esse medo e souber que buscando ouvir as críticas que não são aquelas que possam ferir o meu ser, eu vou aperfeiçoar-me a cada dia.*

A possibilidade de poder, aos poucos, diferenciar as críticas pessoais das críticas ao trabalho em construção, contribuiu progressivamente, nesta fase do trabalho, para minimizar o medo que estas estudantes apresentam do julgamento do outro, assim como diminuiu o receio que tinham de se expor e errar, permitindo-lhes desenvolver uma maior confiança em si próprias. Destaco os seguintes comentários, já quase correspondentes ao final da fase de liberação:

**Adélia/R/5:** *É muito importante esse momento de interação com o grupo e confiança em nós mesmos. Tenho estado tão à vontade que nem tenho medo de errar, pois sei que se errar, vou poder reconstruir e tentar acertar. Errar para mim*

*não é mais nenhum “bicho papão”. Como você fala, professora, cada um de nós tomou vários tropeções e várias quedas para aprender a andar, ninguém aqui começou a andar da primeira vez que tentou. Estou me sentindo assim, com muita disposição para ir tentando.*

**Edilma/R/6:** *A cada dia estamos melhor na aula de Laboratório de Expressão Oral, um respeitando melhor o outro, sabendo ouvir melhor os colegas, podendo falar de sentimentos pessoais e outras coisas sem vergonha, sem ansiedade, sem medo de estar falando alguma coisa errada. Não tenho dúvida de que as aulas estão me deixando mais segura.*

**Rita de Cássia/R/5:** *Posso afirmar que tenho mudado muito. Estou mais descontraída, mais confiante e com muito mais segurança.*

**Poliana/R/2:** *A cada aula faço uma nova descoberta em mim mesma, pois tenho aprendido a lidar com minhas próprias emoções, adquirindo mais segurança em relação aos desafios internos e também externos. Tenho aprendido a confiar mais em mim, me libertado mais do medo e da vergonha. Também tenho estado com menos medo até em meu trabalho. Antes, sempre pedia para alguma das colegas conversarem com o meu patrão por mim, mas tenho arriscado eu mesma ir, respiro fundo, não vou querendo impor nada, só falar a minha opinião quando tenho que resolver alguma coisa.*

**Rosália/R/4:** *As técnicas utilizadas na disciplina estão me ajudando muito na hora de expor algo para as turmas reunidas, para um grupo maior aqui na universidade. Ainda sinto o aumento dos batimentos cardíacos, mas então eu me lembro das aulas e procuro respirar fundo, colocar base. Assim o nervoso não toma conta de mim. Busco não deixar o medo me invadir e procuro falar quando sei que tenho algo importante para contribuir. (...) Quando falamos aqui dos problemas que enfrentamos em outras disciplinas, é porque percebemos que as*

*técnicas nos ajudam a desenvolver um bom trabalho não só aqui em Laboratório como em outras disciplinas e na nossa vida particular no nosso dia-a-dia..*

Destaco nesses últimos relatos a menção a um elemento que julgo imprescindível retomar aqui: a percepção da importância do trabalho desenvolvido não apenas para o crescimento na disciplina específica relacionada à expressão oral e/ou demais disciplinas do programa do curso, como também na própria esfera das relações cotidianas extra-acadêmicas. Quanto à referência à experiência com outras disciplinas, a própria estudante explica, juntamente com uma colega:

**Rosália/R/5:** *Estamos aplicando as técnicas aprendidas nas aulas de Laboratório a outras aulas. Nessa semana, apresentamos uma dramatização na disciplina Português na qual utilizamos tudo o que temos trabalhado, tanto antes como no momento da apresentação: colocar base, respirar profundamente, concentrar na respiração, sentir as partes do corpo, colocar a atenção nas partes que estão tensas, observar a postura, colocar a voz, prestar atenção na postura enquanto apresenta, expressar a emoção com o corpo... O trabalho foi um real espetáculo! Todos que assistiram elogiaram. O nosso sucesso tem a ver com essas nossas aulas, professora.*

**Alice/R/6:** *Houve um trabalho de Português em que teríamos que fazer uma dramatização (...) e eu pensei que me sairia muito mal, porque costumo ficar muito nervosa nessas situações. Mas graças às nossas aulas e aos exercícios de respiração consegui me controlar e “me sai” muito bem, segundo meus colegas. Para falar a verdade, toda a nossa turma fez um excelente trabalho. (...) Quando terminou o trabalho, a professora pediu que ficássemos em pé para que a turma pudesse fazer os comentários e pensei (...) que ficaria com vergonha e não saberia o que fazer. Ao contrário, me senti à vontade (mesmo sendo uma aula em conjunto com a turma de Inglês!) e não estava “nem aí” para os olhares dos colegas. Não é um progresso?*

Devido à especificidade das atividades planejadas para a realização de uma Oficina de Ludicidade e Expressão Oral, dispus, ao final dessa etapa do trabalho, de um período de quatro horas para um encontro vespertino com as estudantes, realizado na quadra esportiva, no quiosque e no parque do *Campus II* – ocasião que revelou grandes conquistas galgadas pelo grupo.

Na primeira parte da tarde, a ênfase recaiu sobre os jogos de exercícios, realizados em dois grupos, inicialmente, e com o grupo todo, ao final. As estudantes demonstraram um profundo envolvimento nas atividades realizadas e expressavam grande entusiasmo. Chamou a atenção a atitude cooperativa que prevalecia entre os membros de cada sub-grupo, sempre atentos para que ninguém se prejudicasse deixando de realizar alguma atividade e com uma atitude de estímulo e compreensão face à dificuldade do outro. Pareciam sedentos de brincadeiras, quanto mais participavam, mais queriam participar: amarelinha, passa bola, cadeirinha de pom-pom, transporte humano, três, três passará, cobra morde o rabo, cantigas de roda... Os medos, os receios, as reservas pareciam ter abandonado seus corpos para sempre, tamanha era a vontade de brincar. Vejamos as expressões flagradas no decorrer das brincadeiras, bem como os seus próprios depoimentos acerca do que foi vivenciado:

## **FOTO Nº 2**



### FOTO N° 3



**Geni/R/7:** *A experiência de hoje foi incomparável. Me entreguei completamente a todas as brincadeiras, tenho que admitir que esqueci que sou adulta. Vivi com bastante intensidade cada etapa desse momento e não me lembrei do medo que sempre tive quando participava de alguma brincadeira quando criança.*

**Edilma/R/7:** *Brincamos muito, voltamos a ser crianças, sem preocupações, sem limitações. Fomos muito felizes nessa tarde. Foi um momento ímpar na minha vida que tenho certeza que jamais esquecerei.*

**Elaine/R/2:** *Acho que todos os colegas reviveram a infância. Eu revivi.*

**Rosália/R/6:** *Pela primeira vez, não senti que estava “pagando mico”. Essa aula foi inusitada, uma caixinha de surpresas. E eu, uma criança tirando cada surpresinha de uma vez... A sensação da criança viva em mim me encheu de alegria. Estou cheia de disposição.*

**Rita de Cássia/R/6:** *Obrigada por me permitir vivenciar momentos de uma infância que não tive. Nessa aula, fiz o possível para reter cada minuto de cada atividade. Acho que fui “com tanta sede ao pote” que tropecei e caí, literalmente. Será a falta de habilidade para brincar? Só sei que não vou mais parar de brincar mesmo que eu tome muitas quedas.*

Ao final das brincadeiras, após tranquilizarem-se o ritmo cardíaco e a respiração, fizemos um relaxamento com visualização criativa com música ao fundo em colchonetes dispostos no quiosque, instaurando um clima bem propício ao exercício sinestésico no qual, com olhos cerrados, e ainda assim, sentadas, as estudantes receberiam em suas mãos objetos cuja textura, cheiro, temperatura, peso, forma e som (quando o faziam) eram bem diferentes: algodão, goiaba, bombril, bola chinesa, café, palo d’água...

O exercício de relaxamento conduzido aconteceu numa atmosfera mágica; as estudantes, visivelmente integradas e unidas, dispuseram-se carinhosamente dispostas uma em contato com a outra, quando não uma no colo da outra:

#### **FOTO Nº 4**



Alguns comentários destacam o que as estudantes vivenciaram nesse momento, surpreendendo-me a reflexão que o estudante do sexo masculino, em particular, faz sobre sua gradativa participação em atividades que estimulam o contato do indivíduo consigo próprio:

**Mércia/R/2:** *Retornando ao quiosque, ao som de uma música que nos levava ao infinito, relaxamos sempre deixando a mente seguir o que a professora nos falava. Me envolvi bastante nos comandos, relaxei bastante, minha mente voou. Não tive nenhuma resistência nem de me deixar levar pelo que a professora dizia nem pelo contato com os meus colegas, que um se escorava nos outros como se fosse o efeito de peças de dominó derrubadas.*

**Nereida/R/3:** *No relaxamento, tive problemas para me concentrar no início, não conseguia seguir os comandos. Mas me envolvi profundamente com a música e ela me transportou para um lugar especial. Nesse momento eu não senti o incômodo de estar com os olhos fechados, que sempre me acontece.*

**Adélia/R/6:** *Estava tudo tão gostoso, um momento feliz. A música já me fez viajar. Com as orientações da professora, fui relaxando, gostando, deixando acontecer. Meu corpo relaxou naturalmente e acompanhou tudo como se realmente estivesse fazendo tudo aquilo que a pró ia dizendo. Como eu me envolvo, como me deixo ser levada pelo encantamento dessa aula, como me entrego de corpo e alma!*

**Rita de Cássia/R/7:** *Incrível tocar nos objetos daquele jeito, sem saber o que eram, procurando saber com as mãos, pelo que nós sentimos ao tocar, pelos sons que eles faziam, pelo cheiro. Foi uma sensação fantástica, quando eu peguei no algodão, parecia que eu estava envolvida no algodão, procurei sentir bem devagar cada coisa que eu pegava. (...) Não conseguia saber o que era aquela madeira que fazia um barulho de chuva [palo d'água], mexia e o som me trazia um relaxamento.*

**Roque/R/5:** *Quando se trata de fazer algumas atividades, eu penso que são úteis para desenvolver a sensibilidade, aumentar a percepção que cada um de nós já tem sobre si, entre outros. Porém fico meio desajeitado por conta de alguns preconceitos machistas que trago em mim. Devo ter melhorado bastante, afinal, se fiz parte dessas atividades e não reclamei automaticamente, é porque já perdi grande parte dessa dificuldade.*

No momento em que receberam um papel com um poema, as estudantes foram orientadas para abrir vagarosamente os olhos e ler o poema, passando-o, em seguida, para a colega à direita até que escolhessem aquele cujas palavras “lhe revelariam a alma”. Experimentando o gosto, o cheiro, a textura do poema escolhido, bem como imaginando sua cor, sua forma, seu peso e um símbolo que o traduziria, as estudantes começaram a experimentar a leitura do texto de acordo com os seguintes comandos: sussurrando, chorando/soluçando, cantando, declamando em praça pública... Os depoimentos abaixo podem bem ilustrar esse momento:

**Mércia/R/3:** *Li com toda ênfase o meu poema, nem parecia que era eu. Eu gosto muito de cantar, cantava muito apesar de ser muito calada. No momento de ler o poema de várias formas, a melhor hora para mim foi quando li o meu poema cantando.*

**Adélia/R/7:** *A dinâmica usada para nos familiarizarmos com o poema foi de grande aproveitamento, nos fez participar ativamente. O meu eu aflorou em gestos e olhares...*

Uma boa estratégia para buscar uma adequada entonação e uma leitura bastante expressiva me pareceu estimular que as estudantes recitassem seu poema para um objeto escolhido no espaço do parque, para, então, partir para a real recitação para um dos membros do grupo. O envolvimento das estudantes pode ser flagrado na observação da foto a seguir:



## FOTO Nº 5



Elegi para a última tarefa – o recital propriamente dito, a “dinâmica do ping-pong”: após terem circulado em relativa proximidade uma das outras, as estudantes, ao soar do comando, deveriam “congelar” a expressão e o movimento de acordo com o que sugere seu poema. Uma voluntária, “descongelando-se”, dirigia-se para uma colega a sua escolha com o máximo de fidelidade à expressão sugerida pelo seu texto para então recitar o seu poema. Ao concluir a sua tarefa, ocupava o lugar da escolhida e “congelava-se” novamente, já que a escolhida, agora, era quem deveria seguir com a proposta – isso até que todas fossem escolhidas e tivessem recitado o seu poema.

É importante relatar como todas as atividades do encontro estiveram relacionadas uma com as outras no intuito de perseguir um objetivo concreto: favorecer a livre expressão das estudantes através do estímulo a sua criatividade e a sua espontaneidade. E realmente isso se fez possível com uma intensidade jamais registrada com o grupo no momento da recitação “em ping-pong”: mesmo aquelas estudantes mais reservadas e que menos se expõem e se arriscam, entregaram-se profundamente ao momento: seus corpos, seus movimentos, seus gestos, seus olhares, suas falas, tudo parecia um recurso para permitir que exalasses de seus poros as palavras e os sentimentos. Senti apenas não ter registrado em imagens esse momento singular do encontro, já que a minha atenção não

permitiu que eu abandonasse a exuberante visão do conjunto ao entorno de cada estudante que se movimentava. A seguir, apresento alguns comentários das estudantes sobre a experiência relatada:

**Rosália/R/7:** *Na hora do recital, tivemos uma grande surpresa: todos conseguiram recitar, claro que cada um dentro de seus limites, mas com muito menos medo de se expor e com muito mais tranquilidade e segurança. Foi uma sensação muito gratificante, me senti muito espontânea, muito emocionada.*

**Liane/R/6:** *A cada aula que passa, me sinto cada vez mais à vontade. O mais legal de tudo isso é a maneira como estou reagindo. Já não sinto mais tanta dificuldade em realizar nossas tarefas, já estou perdendo a vergonha. Hoje eu pude fazer o que eu mais gosto, que é recitar poesia. Senti todo o tempo uma leveza no corpo, uma sensação de bem estar, como se cada segundo fosse precioso. Consegui me desligar totalmente do público, o que era algo muito difícil para mim nas outras atividades em que centralizava a atenção do grupo. É como se o medo, a vergonha, a timidez fossem aos poucos me libertando para um mundo que eu sempre esperava.*

**Mércia/R/4:** *(...) Procurei me expressar ao máximo, gostei de ter feito esse trabalho, porque ajuda no desenvolvimento da expressão, pois à medida em que a gente lê, precisa também usar gestos que combinem com a fala de cada um, tom de voz que também mostre o sentimento do texto, uma expressão que seja parecida com isso tudo.*

**Edilma/R/8:** *Eu me soltei. A atividade mexeu muito com o meu emocional, falei o poema com todo sentimento. Essa forma teatral, essa representação faz a gente se soltar mais, acho bem melhor do que decorar um poema e apenas chegar na frente do público para falar, sem ação nenhuma. Apresentamos com muita ação, mesmo as pessoas mais tímidas colocaram muita ação na hora de dizer o poema.*

Uma das componentes da turma, agindo de forma impulsiva, talvez devido ao constrangimento pelo teor apaixonado do texto escolhido por uma colega (e muito possivelmente convencida com a real expressão que esta encenava), cedeu ao ímpeto e a interrompeu, solicitando-a que não realizasse a ação final sugerida pelo seu texto: um beijo. Mesmo sem aparentemente ter se deixado abalar por essa intervenção (certamente com o intuito de não perder a expressividade que demonstrava ter conquistado), em seu relatório, a estudante intercedida assim se manifestou:

*Adélia/R/8: (...) E os poemas... foram muito bem trabalhados... Pena que uma colega me roubou um pouco aquele clima, não me deixando totalmente à vontade como eu estava... e tudo isso só porque meu poema falava de beijo...*

Expressão que revelou medos e resistências de uma estudante em particular, a atitude impulsiva mencionada permite observar que, muitas vezes, o que inconscientemente está reprimido e que, portanto, na maioria das vezes não deixamos transparecer, vem inevitavelmente à tona no momento em que nos é favorecido um contato - mínimo que seja! - com o nosso *self*, com a nossa essência: o que nesse caso possivelmente foi favorecido pelas dinâmicas utilizadas.

Como esclarece Pereira, Reich afirmou que os impulsos primários de cada um, aqueles que representam a nossa forma mais autêntica de ser, só poderiam se expressar espontaneamente se os impulsos da camada secundária, que guarda os impulsos proibidos e/ou confusos e que separa essa forma espontânea de ser daquelas que representam as defesas do indivíduo (ou seja, as suas “máscaras”), fossem libertados e/ou dissolvidos<sup>280</sup>. Entretanto – assinala Lowen - são poucas as vezes em que estamos conscientes de que “a nossa aparência e o nosso comportamento não são inteiramente genuínos”<sup>281</sup>. Provavelmente, a partir do estabelecimento de um contato maior da estudante consigo própria através das práticas desenvolvidas no(s) encontro(s), tornou-se possível, naquele momento, o aflorar de emoções e necessidades nem sempre passíveis de serem identificados em outros contextos.

---

<sup>280</sup> PEREIRA. *Atividades Lúdicas: prazer, desafio e auto-expressão na sala de aula*.

<sup>281</sup> LOWEN *apud* PEREIRA. *Atividades Lúdicas: prazer, desafio e auto-expressão na sala de aula*. In: *Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Sergipe: Ed. Universidade Federal de Sergipe, 2003, p. 8-9.

Acredito que, longe de atestar uma falta de respeito da estudante para com a colega que trabalhava o poema, ou ter a conotação de um ato puramente repressor, a atitude certamente flagrou um lampejo de um contato ainda muito incipiente, porém efetivo, da referida universitária com seus profundos anseios – o que também representa uma significativa conquista no sentido de buscar uma expressão pessoal mais autêntica e mais espontânea.

c) Os dados colhidos na fase da produção

Na terceira etapa do trabalho desenvolvido com as estudantes universitárias, registrei algumas observações que, comparadas com os depoimentos das próprias estudantes, puderam melhor delinear o desenvolvimento do grupo de sujeitos da pesquisa. Antes, porém, de destacar esses elementos, considero importante mencionar a reação do grupo ao se debruçar sobre o estudo das características da modalidade oral da língua a partir das transcrições de suas próprias narrativas dos “causos” e contos da tradição oral de Alagoinhas e região.

Longe de se sentirem “avaliadas” ou “expostas” com a possibilidade de terem seus textos exibidos em transparência com o objetivo de servir de roteiro para uma apreciação das características típicas da oralidade ali contidas, as estudantes revelaram um profundo interesse em realizar inferências sobre o tema a partir das próprias ocorrências visualizadas em seu texto, construindo, a partir deste material próprio de cada um e ao mesmo tempo apropriado da cultura a qual pertencem, novos conhecimentos teóricos com relação a essa modalidade da língua. Chamo a atenção para como se referem à experiência:

*Adélia/R/10: Adorei o trabalho! Achei super interessante uma aula toda girar em torno dos nossos textos dos “causos”. Acho que todos na sala estavam gostando, pois nunca vi todo mundo participar assim de uma aula. Eu gosto quando são abertas as discussões em torno de algum assunto e é dada a oportunidade para todos falarem individualmente. É como se a opinião de cada um fosse muito importante para todos, eu me sinto valorizada. Ainda é melhor quando o assunto gira em torno do que nós produzimos.*

**Poliana/R/3:** *Para mim, foi tudo novidade. Trabalhar a transcrição grafemática dos “causos” contados por nós, destacar as características da língua oral e comparar com a escrita... nunca imaginei que poderíamos trabalhar assim com a nossa linguagem oral! Mas o que eu gostei mesmo foi de perceber que nós temos capacidade de perceber muita coisa sobre os conteúdos quando temos essa oportunidade, como aconteceu na aula hoje, que cada um extraiu uma observação que explicava as características da língua oral. Nos sentimos importantes e começamos a acreditar mais em nossa capacidade.*

Em outros encontros, mais confiantes e bem menos resistentes, as estudantes se permitiram experimentar algumas atividades que lhes exigiam uma maior segurança e desenvoltura, estimulando-as a se lançarem ao desafio de terem que defender suas idéias e/ou persuadir o outro, sempre tendo que desenvolver em tempo hábil seus argumentos convincentes.

Em uma dessas atividades, as estudantes foram convidadas a participar do jogo do “por que sim / por que não”, no qual, a partir de uma escolha aleatória, deveriam responder argumentando positivamente ou negativamente às questões polêmicas lançadas, ou seja, defendendo ou discordando das mesmas independentemente das suas convicções pessoais - e sim de acordo com o que fosse sinalizado para fazer. Ou seja, não importava à estudante concordar ou não particularmente com a questão que lhe fora lançada, já que o objetivo era que, independente de sua opinião, pudesse argumentar fervorosamente em consonância com o que lhe fora solicitado.

A segunda rodada dessa atividade apresentou algumas variações, já que a proposta era simular uma entrevista na qual a entrevistada deveria responder convincentemente às perguntas, argumentando de acordo com o posicionamento que lhe era sorteado - ou seja, de acordo com a indicação “concordar” ou “discordar”.

Além de proporcionar um grande desafio para as estudantes, centralizando em cada uma em particular a atenção do grupo numa proposta especialmente distinta de todas as outras já vividas em sala (essa atividade buscou desenvolver em especial a função persuasiva, até então não enfatizada no trabalho), a atividade foi muito proveitosa pela riqueza das intervenções realizadas e pertinência das respostas aplicadas, corroborando com a previsão de que era chegado o momento de investir de uma forma mais incisiva do

desenvolvimento da competência comunicativa dessas estudantes. A minha experiência anterior à pesquisa já havia sinalizado que, quanto maior a integração, o envolvimento e a segurança do grupo, mais proveitosas eram as atividades da fase de produção. Vejamos o que comentam as estudantes sobre a experiência pessoal na atividade desenvolvida:

**Edilma/R/9:** *Para mim foi extremamente proveitoso, pois percebi que me coloquei muito bem, criando respostas bem fundamentadas em um tempo muito curto. Me surpreendi com o meu raciocínio rápido, mas bem pertinente ao que eu estava defendendo. Mesmo quando aconteceu de (eu) ter que defender algo que não concordo, como por exemplo “o papel do professor de português é corrigir constantemente a maneira de falar dos estudantes para que ele aprenda a falar bem”, eu acho que defendi muito bem minha “posição. As idéias foram chegando rápido e eu aproveitando...*

**Alice/R/7:** *Achei divertida aquela brincadeira do “porque sim e por que não”, apesar de me sentir um pouco mal no momento em que tive que justificar o “não” ou o “sim” sem que eu, realmente, tenha concordado. É muito difícil tentar convencer as outras pessoas de que o seu ponto de vista é o correto sendo que, no fundo, nem você mesma concorda com ele. Acho que apesar da dificuldade, serviu para a gente exercitar essa qualidade de ter que argumentar.*

**Rita de Cássia/R/8:** *Para mim foi um verdadeiro desafio ter que defender uma idéia mesmo sem concordar com ela. O que falar? Era tudo bem rápido, quase não dava tempo nem de respirar. Para mim, a criatividade foi o essencial. Em minha opinião foi o que mais exercitamos hoje. Acho que essas experiências estão fazendo de mim uma pessoa mais crítica. Estou começando a acreditar ser capaz de me colocar de maneira coerente, e defender melhor minhas idéias.*

**Adélia/R/9:** *Foi muito criativa essa aula. Achei super legal ser ouvinte, fazer perguntas, tirar dúvidas... mas... quando chegou a hora de “eu” ter que responder com determinação e segurança e defender o tema proposto... deu aquele*

*friozinho... Respira, Adélia, respira... Mas o difícil mesmo foi começar: depois, tudo ficou melhor de ser conduzido, o medo foi embora...*

**Liane/R/7:** *Senti dificuldade, pois não tenho respostas rápidas e, às vezes, quando tenho, elas não são tão claras. Não tinha muito tempo para elaborar nada, então apenas falei o que me vinha à mente. Mas o importante é que eu participei, com todo meu constrangimento, eu arrisquei. Estou aprendendo isso, estava bem disposta a me arriscar.*

**Mércia/R/5:** *Foi bastante difícil responder às perguntas de uma maneira tão rápida. Mais difícil ainda do que o “por que sim/não” foi ser a única pessoa a responder às diferentes e complicadas perguntas, tendo muitas vezes que concordar com uma coisa que na verdade não concordo. Me embarcei toda...*

De fato, as últimas estudantes, como ainda outras poucas, nem sempre foram muito convincentes, mas, como uma delas relatou, arriscaram-se, exercitaram-se, fizeram o que estava de acordo com suas possibilidades. No seu ritmo, seguiam o seu caminho. De uma forma geral, entretanto, o exercício foi desenvolvido a partir de respostas muito criativas e defesas bastante convincentes.

Refletindo sobre o valor curativo dos jogos dramáticos, conforme sinaliza Slade em *O jogo dramático Infantil*, é possível observar que, por meio da representação de situações ou papéis, pouco a pouco, o educando vai reencontrando a segurança para enfrentar as situações que lhes constroem. Como menciona o autor, “a conscientização do seu feito lhes traz esperança e confiança, e a indução real do movimento pode ser necessária para a cura”<sup>282</sup>. Desse modo, as soluções vislumbradas por ocasião do jogo e experimentadas nas próprias situações da cena dramática vão se organizando em seu mundo interior e possibilitando o desenvolvimento da confiança em si mesmo.

Após o levantamento e a análise dos procedimentos adotados pelo grupo em situações de exposição oral em público realizada em registro de linguagem formal, as estudantes enumeraram uma série de observações de caráter metodológico, dentre as quais

---

<sup>282</sup> SLADE. *O jogo dramático infantil*, p.101.

a prática corrente de utilizarem a técnica da memorização do texto como estratégia para evitar “esquecimentos” ou os famosos “brancos/vazios de memória”. De acordo com essas observações, é possível constatar que, em sua grande maioria, as estudantes apresentam oralmente textos que, via de regra, foram previamente elaborados por escrito e memorizados para apresentação. Após a discussão sobre alguns aspectos que deveriam ser levados em consideração por ocasião de uma produção oral efetiva, e chamando a atenção para a necessidade de buscar desenvolver a habilidade de produção do texto oral no próprio instante de sua anúnciação, propus a apresentação do seminário “A escola, o ensino e o desenvolvimento da expressão oral”.

Como ficou acordado, as estudantes apresentaram seus temas sem a prévia elaboração de um texto escrito a ser “decorado” – aproveitando aqui o seu próprio linguajar. A experiência foi inédita para muitas delas. Algumas demonstraram um maior domínio da situação e do tema; as demais se manifestaram dizendo que foi uma experiência muito difícil, já que, ao iniciarem os seus turnos, tiveram a impressão de que haviam esquecido tudo o que sabiam, mas que, com a continuação, foram se recordando do que era importante a ser mencionado e, desse instante em diante, “uma coisa foi puxando a outra”, ou seja, foram conseguindo organizar o seu texto com maior clareza e desenvoltura. As técnicas aprendidas, segundo os depoimentos, ajudaram bastante:

***Alice/R/8:** Confesso que, embora no início estivesse nervosa, gostei da apresentação que fiz sobre as entrevistas com os professores de Língua Portuguesa do 1º grau. Houve um momento em que praticamente esqueci o que tinha para dizer. E diga-se de passagem que, por várias vezes, experimentei em casa dar essa aula. Fazia de conta que havia alguém na minha frente.(...) Mas, quando o nervosismo foi passando, eu fui falando o que vinha à mente e acho que me saí bem. Eu, que fico sempre tão nervosa que mal consigo falar o “decorado”, consegui falar dessa vez o que ia se organizando na hora em minha mente!*

***Liane/R/8:** Participar desse seminário foi muito bom por eu não ter feito uma reprodução oral como sempre fazia, mas por expor o que no momento eu ia articulando com tudo o que eu sabia, com tudo que eu havia pesquisado. Usei para me acalmar a estratégia de inspirar de forma profunda e expirar de forma lenta e*



*gradual, o que sempre tem dado certo comigo. Dessa vez, minhas mãos não tremeram (embora estivesse com a ficha do esquema nas mãos) e também não fiquei me sentindo “fervendo” por dentro. O que acredito que já é um passo conquistado por mim ao longo do que vem acontecendo na disciplina L.E.O.*

**Rita de Cássia/R/9:** *Não sei se atingi o objetivo do ponto de vista de quem me assistiu, não sei se consegui passar muito bem tudo o que aprendi. Posso afirmar que tenho mudado muito. Há uma mudança que já sinto que aconteceu: quando me encontro numa situação na qual serei colocada a me expressar em público, já procuro por em exercício os recursos para atingir o controle da situação. Tenho me sentido muito segura nessas atividades e isto, já percebo, tem me ajudado em vários aspectos em minha vida acadêmica.*

Aproveitando a oportunidade anunciada com a narração de um “causo” relatado em outro momento da pesquisa, cujo tema era a morte anunciada pelo “rasga-mortalha”<sup>283</sup> a um falecido em guerra de família, propus a exibição do filme *Abril Despedaçado*, do cineasta brasileiro Walter Salles Jr. Assim que a exibição terminou, antes mesmo de promover uma discussão, propus às estudantes (ainda nitidamente embriagados pela história) que, em grupo, buscassem um consenso quanto ao desenvolvimento da narrativa: como o enredo continuaria? o que aconteceria depois?

As estudantes não se cansavam de buscar as possibilidades e, com mais intensidade ainda, de tentar convencer as demais componentes de que a sua versão era a mais interessante. Após as apresentações das opções discutidas em cada grupo, elegemos uma versão que propunha levar ao tribunal uma das personagens para, a partir dela, dar subsídios ao desenvolvimento de uma nova atividade característica dessa fase do trabalho: o julgamento simulado – que possibilita trabalhar com o grupo a utilização de um registro mais formal de linguagem.

---

<sup>283</sup> Espécie de coruja cujo atrito das asas se assemelha ao rasgar de um tecido novo. Na tradição oral popular, o rasga mortalha é um sinal de mau agouro, anunciando a morte daquele sobre cuja residência sobrevoa ou fizer pouso. Acredita-se que, ao movimentar suas asas, ela esteja rasgando a mortalha daquele que está prestes a morrer.

A opção do sorteio para definição dos papéis a serem distribuídos pareceu ao grupo uma estratégia mais democrática, por eliminar a possibilidade de escolhas baseadas em favoritismos àquelas estudantes que possuem maior facilidade em dramatizar e/ou se expor publicamente. A organização da atividade foi um tanto trabalhosa em função do desconhecimento, por parte de doze componentes do grupo, do procedimento geralmente utilizado em um julgamento.

Chamaram a atenção não apenas o envolvimento manifesto na caracterização das personagens (já que juiz, promotores e advogadas compareceram impecavelmente munidas de vestes verdadeiramente características às suas funções), como também o próprio desempenho nos papéis (incluindo aqui argumentos muito bem utilizados). Na realidade, somente o registro mais formal de linguagem é que deixou um pouco a desejar: empolgadas com suas defesas e/ou acusações, as estudantes, por vezes, esqueciam de ajustá-los ao padrão que a situação (ou o papel desempenhado) requeria<sup>284</sup>. Os depoimentos a seguir atestam essas observações:

**Mércia/R/6:** *Eu, no papel de ré, me senti como tal. Algumas vezes senti até vontade de chorar. Só tenho a agradecer por tudo que a disciplina me fez despertar, obrigada pela oportunidade de poder demonstrar o meu potencial. Descobri que A-D-O-R-O representar!*

**Poliana/R/4:** *Não foi fácil fazer o papel de advogada de defesa, porque eu tinha que raciocinar muito rápido, tinha que pensar em uma defesa que fosse realmente um bom alibi. Às vezes, pensei que não daria conta, mas consegui. Nos momentos em que eu estava muito preocupada com o raciocínio, perdia um pouco a caracterização da linguagem: às vezes me peguei usando uma linguagem muito mais coloquial e, por isso, acho que poderia ter feito meu papel melhor.*

---

<sup>284</sup> Fiquei muito sentida por não ter tido a oportunidade de, antes do julgamento, proceder à análise mais minuciosa de textos que se utilizassem de um registro de linguagem mais formal, como as elocuções formais – o que certamente daria às estudantes referenciais mais concretas para utilização nessa atividade específica. Na realidade, esta intenção figurava no planejamento inicial, mas, em função de não termos tido dois dos nossos encontros (um graças à paralisação dos professores e funcionários da instituição e outro em decorrência de uma conjuntividade de que fui vítima), e de termos tido a necessidade de utilizar mais um encontro para a apresentação de trabalhos, as atividades que visavam à exploração do registro formal de linguagem não puderam ser adequadamente desenvolvidas.

**Elaine/R/3:** *Nunca tinha feito essa atividade, nem sabia como fazer. Mas assumi o papel sorteado, de advogado de acusação, e tentei fazer o melhor que pude. Tentei caracterizar o meu papel com a postura adequada, pois incorporei o promotor mesmo. Às vezes, até senti que estava sendo rigorosa demais com a ré, perseguindo sempre a lei, mas era o meu papel. Coitada da ré... quase chorou de verdade...Foi bom para eu aprender a me sair melhor nessas situações em que temos que dizer a verdade, doa a quem doer!*

Mas o filme, além de ter proporcionado o julgamento, desencadeou também uma rica discussão, que teve como foco “as crenças: sua origem e seus fundamentos”. Nessa oportunidade, foram destacados vários símbolos utilizados, como “o movimento repetitivo e circular do moinho de cana”, “a escolha de um personagem por trilhar sempre o mesmo caminho”, “a respiração no protagonista frente ao mar” etc, o que possibilitou abrir muitas frentes para a interpretação do filme e, além disso, estabelecer algumas relações com as bases filosóficas e psicológicas dessa pesquisa.

Focando os olhares analíticos para a conduta de alguns personagens que, no enredo, vivenciaram algum tipo de experiência lúdica, as estudantes buscaram destacar alguns elementos simbólicos, como os automatismos, os comportamentos repetitivos, a dificuldade de romper padrões, relacionando-os com outras qualidades que lhes são polares, como a criatividade, o comportamento divergente, a possibilidade de arriscar-se (qualidades que se destacam em algumas passagens mais adiantadas do enredo), permitindo-se a identificar e a discutir, sob minha intervenção, as relações entre ludicidade e expressividade.

Nessa experiência, me pareceu extremamente produtivo o arriscar estabelecer uma relação entre a experiência lúdica das personagens e a progressiva reorganização interna que elas experimentaram ao longo do enredo, reorganização esta imprescindível para que deflagrassem um processo de mudança significativo em suas vidas. Mas o que me pareceu mais gratificante ainda foi a compreensão que as estudantes demonstraram ter construído sobre a minha intenção para com a adoção da ludicidade enquanto fundamento do nosso trabalho voltado para o desenvolvimento da expressão oral individual. Acredito que os depoimentos abaixo atestam essas palavras, tanto com relação ao temas discutidos, quanto no que se refere às relações entre ludicidade e expressão oral:

**Liane/R/9:** *Tivemos uma oportunidade muito rica de fazermos uma reflexão aprofundada sobre o filme. Confesso que nunca havia ido tão longe assim ao comentar um filme... nunca tinha feito tantas relações com a nossa, ou a MINHA realidade. (...) O quanto insistimos num mesmo padrão, quando, na verdade, poderíamos ousar mais, divergir mais, arriscar mais, experimentar andar por outros caminhos e não seguir sempre aquela velha trilha conhecida... o quanto que insistimos em “andar em círculo” como os bois, que acabaram malucos, como os pais do personagem principal, que de tanto “andar em círculo” insistindo nas mesmas decisões que acabaram com parte de sua família, parecem não ter nenhuma lucidez... como nós muitas vezes também. (...) Confesso que já fui assim e que continuo sendo ainda hoje, mas, como eles [as personagens principais], eu tenho mudado consideravelmente, já consigo ter a consciência de que posso tentar, posso fazer diferente e que a minha capacidade é muito maior e posso muito mais do que imagino.*

**Geni/R/8:** *(...) pudemos constatar que a sina da família, aquela repetição de uma família acabando com a outra, só foi quebrada por que um membro se rebelou contra esta maneira estúpida de agir. Acho que ele [a personagem principal] sempre soube que isto era errado, ele bem que não queria, mas só teve coragem de se rebelar mesmo contra isto depois que viveu a liberdade do amor e da brincadeira. Só depois é que ele teve a coragem de buscar sua liberdade também. Como nós aqui. Acho que todos nós sabemos que podemos nos expressar melhor e com mais tranqüilidade, mas só agora, depois de tanta ludicidade, é que estamos começando a acreditar nisto e a ter coragem também. (...) Em qualquer situação e em qualquer idade, a ludicidade pode trazer grandes benefícios.*

Chegado o final do semestre, senti que as estudantes haviam avançado bastante com relação ao propósito inicial - os próprios relatórios e nosso diário assim o confirmavam. O percurso percorrido pelo grupo até chegar a essa etapa do trabalho possibilitou que fosse sedimentado um espaço para convivência cooperativa e respeitosa entre as estudantes, de modo a oportunizá-las a falar sobre si, sobre seus sentimentos, sobre

seus interesses e preferências, sobre suas dificuldades - ou seja, a cada uma expor-se perante as demais colegas, permitindo-se, inclusive, o não acertar sempre.

Talvez a um observador menos avisado, ou que buscasse em todas as integrantes do grupo uma resposta única e padronizada, algumas dessas estudantes, a “olho nu”, não fossem dignas do rótulo “aproveitamento alcançado”. É verdade. Elas não estão “prontas”. Nenhuma delas está – e será que é diferente com algum de nós? Mas, comparando o ponto de partida diferenciado que cada uma me revelou, e observando as respectivas respostas ao trabalho como um todo, não exagero ao afirmar que foram grandes as conquistas asseguradas pelas estudantes ao longo do nosso trabalho. Nas atividades realizadas, cada vez mais se tornava evidente a reconquista gradual da sua espontaneidade e da abertura para as novas possibilidades de ser e de se expressar.

Para que o seminário, o julgamento, as entrevistas, os debates, as apreciações críticas, a argumentação, as dinâmicas persuasivas – todas as atividades realizadas nessa fase - pudessem ter acontecido de modo a proporcionar às estudantes uma observação a respeito de si e de seu sentir/pensar/fazer, era condição *sine qua non* a “abertura” proporcionada anteriormente. Somente a partir da abertura de um novo olhar das estudantes para consigo próprias, de modo que pudessem não apenas trazer mais presentes em suas vidas suas potencialidades e suas capacidades, assim como poder também conviver melhor com suas limitações e dificuldades, é que pudemos fazer desse espaço um verdadeiro Laboratório de Expressão Oral.

### **3.3. O diagnóstico final da expressão oral das estudantes**

As entrevistas finais (sondagem final – doravante SF), as notas de observação realizadas ao final de cada entrevista, o questionário de auto-avaliação<sup>285</sup> (doravante QA ) e a composição com colagem foram as técnicas de coleta utilizadas na etapa final da pesquisa, com o objetivo de reunir dados que pudessem permitir uma maior visualização do quadro diagnóstico da expressão oral dos sujeitos por ocasião da conclusão da pesquisa. A expectativa é que, ao serem confrontados com os dados iniciais, esses dados me possibilitem verificar quais os efeitos das atividades lúdicas no desenvolvimento da expressão oral do grupo de estudantes.

---

<sup>285</sup> Cf. Apêndice nº 2.

De acordo com os seus depoimentos, as estudantes revelaram ter melhorado bastante a sua capacidade de expressão oral, embora muitas delas argumentem que ainda possuem algumas limitações que, em sua opinião, poderiam ser consideravelmente minimizadas se o curso dispusesse de uma maior carga horária ou se fosse continuado no semestre seguinte. Vejamos suas observações:

**Rita de Cássia/SF/1:** *Quando a gente começou a disciplina, chegou aqui com vários temores, com muitas dificuldades, muitos bloqueios que a gente já traz de muito tempo. (...) Depois que a gente começa a se soltar, a confiar mais na gente, quando a gente descobre que pode falar e que tem condição para isso e começa a experimentar a se arriscar mais, deslanchando na disciplina, o semestre chega ao fim... (...) Tanto que coloquei no relatório que, no dia do recital, eu não fiquei com tanta vergonha de me expor como aconteceu antes na atividade com o nosso nome. Agora que eu me sinto muito mais solta, a disciplina acaba... A gente deveria ter essa disciplina por mais um semestre, pelo menos! A gente não tem Educação Física I e II? Então a gente deveria ter Laboratório I e II também.*

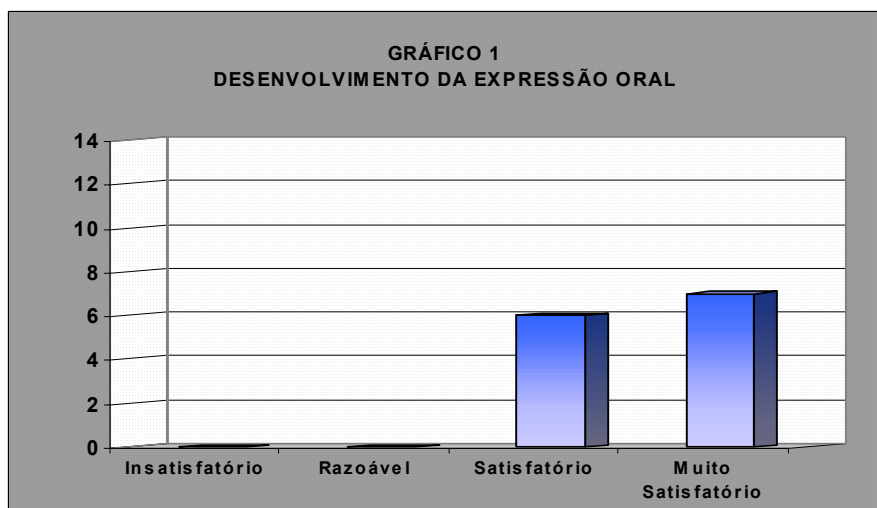
**Andréa/SF/1:** *A gente cresceu muito, se expôs muito, perdeu uma grande parte da vergonha e criou coragem. (...) Estava na hora agora de continuar, ampliando essa nossa conquista para o enfrentar públicos maiores, em novos espaços. Acho que a gente poderia continuar propondo seminários abertos para o público externo coordenados pelo nosso grupo, fazer apresentações dramáticas para outros cursos, ainda com a ajuda da disciplina, para que a gente não perdesse o incentivo e se alimentasse com a força do grupo já unido. Acho que era a hora também de rever nossas produções dos seminários, que você apontou muitos pontos de melhoria, investir nisso, buscar fazer melhor outros seminários. A partir daí, sim, acho que estaríamos não prontos, porque isso não existe, mas bem mais preparados.*

**Edilma/SF/1:** *Acho essa disciplina super importante na formação do estudante de uma forma geral, todo mundo deveria ter, e principalmente o estudante do curso de Letras, que vai trabalhar também com expressão oral na escola quando ensinar Português. Agora eu acho que a importância maior mesmo é a forma como ela desenvolve a própria pessoa, o modo de colocar a gente para se expressar de uma forma espontânea, ajudando a liberar as coisas que a gente*

*aprisionou e que impedia – e impede em algumas vezes - d'a gente ser a gente mesma quando a gente tem que se expressar, principalmente num ambiente estranho. (...) Mas isso não é só apertar um botãozinho não, requer tempo, e a gente precisava de mais tempo porque só agora é que a gente tem começado a se colocar mais (...)*

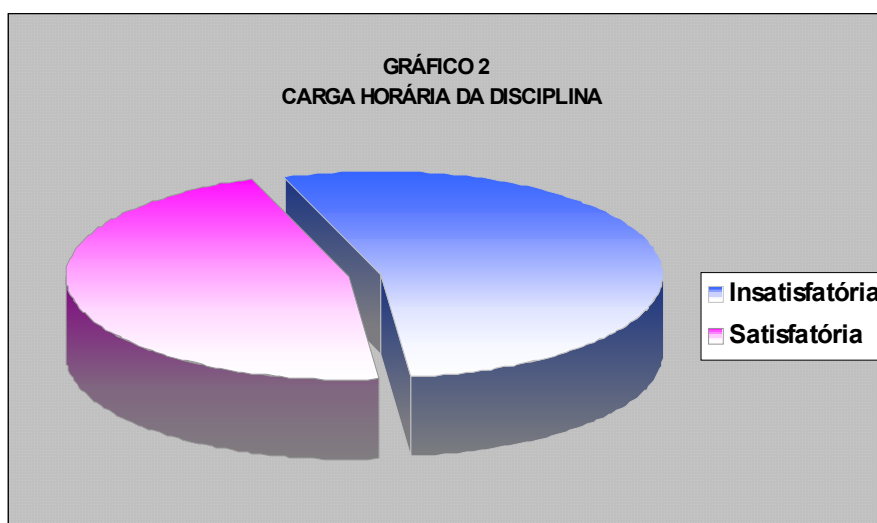
Utilizando-se de uma escala de 1 a 4, essas estudantes foram convidadas a refletir sobre o desenvolvimento da capacidade da expressão oral individual. Como ilustra o gráfico a seguir, praticamente se dividiram entre um grau de desenvolvimento satisfatório e muito satisfatório:

**GRÁFICO Nº1**



A necessidade de uma carga horária maior para a disciplina, como sinalizado nos depoimentos anteriores, aparece nitidamente configurada no gráfico abaixo, no qual sete das treze universitárias mencionam sua insatisfação com o número de aulas destinadas à disciplina - o que ratifica os depoimentos realizados na entrevista:

## GRÁFICO N°2



A correlação entre os dados apresentados nos gráficos acima destacados me possibilitou compreender melhor as respostas atribuídas à primeira questão da entrevista, que diz respeito ao desempenho comunicativo individual após as aulas de Laboratório de Expressão Oral. Como essa questão foi respondida positivamente, e quase sempre de uma forma muito enfática, eu não compreendia porque tal ênfase não foi equivalente ao grau de satisfação com relação ao desenvolvimento da expressão oral pessoal. Somente após a correlação “depoimento do estudante / satisfação com a carga horária / desenvolvimento da expressão oral individual” é que me foi possível identificar as especificidades de cada resposta.

Para orientar a exposição analítica e interpretativa dos demais dados colhidos na sondagem final, utilizarei como roteiro os símbolos destacados na composição com colagem apresentada abaixo, que busca figurativamente ilustrar as conquistas do grupo com relação ao desenvolvimento da expressão oral, após a vivência da disciplina L.E.O. Assim, a partir dos elementos destacados, discorrerei sobre as mudanças observadas pelas estudantes nas situações de interação verbal, as reações e os sentimentos nas situações de exposição oral, a percepção corporal, as estratégias utilizadas para minimizar dificuldades e a experiência pessoal na disciplina - sempre balizando esses dados com as minhas notas de observação e os próprios depoimentos das universitárias, quer em suas entrevistas, quer nas respostas ao questionário.



#### GRAVURA N° 4:



De acordo com as estudantes, a experiência do Laboratório de Expressão Oral beneficiou significativamente o seu desempenho oral comunicativo. Se observarmos atentamente a composição acima, logo identificaremos alguns elementos muito sugestivos do seu atual desempenho, tais como a nítida desenvoltura do fio que se estende sem nenhum embaraço ou o próprio exercício do cantar, que revela, em essência, a expressão emocional sem a qual o domínio da técnica vocal tornaria a atividade um mero ato mecânico e de reduzida ressonância ao receptor – sem esquecer que quem canta geralmente o faz para um público. Os depoimentos são muito alusivos a essas imagens, como podemos perceber:

**Liane/SF/1:** *Foram muitos os meus avanços. Como disse em outro momento, quando eu precisava falar alguma coisa, fazer uma observação ou resolver alguma coisa, eu tinha muito medo, muita vergonha de me colocar, de dizer minha opinião, sempre pensando no que o outro ia achar. Hoje, não é que eu não tenha mais medo, não é que eu nunca sinta vergonha, mas o medo e a vergonha diminuíram bastante, e já não estou tão fechada em mim mesma. Aprendi a me comunicar com as pessoas, hoje converso muito com meus colegas, participo das aulas, digo o que eu penso... melhorei bastante mesmo. (...) Teve uma semana de arte em Alagoinhas, na Biblioteca Central, e teve o dia da poesia. O espaço era aberto para quem quisesse se apresentar. Então me inscrevi. Não acredito! Tive a coragem de subir no palco, pegar o microfone e recitar a poesia. Então, depois que cheguei em casa pensei: se fosse em outros tempos, eu não teria tido essa coragem.*

**Mércia/SF/1:** *Melhorei muito, em algumas coisas mais; em outras menos... Ainda continuo mais calada. Antes eu praticamente não falava nada, durante as aulas eu ficava o tempo todo calada. (...) Estou conversando mais em casa. Antes eu praticamente não abria a boca, mas tenho percebido que hoje já chego para minha mãe e converso mais. (...) Eu cresci, cresci mesmo. Eu era muito passiva, mas já estou aprendendo a me defender. Pouco, mas já estou melhor do que eu era. (...) Eu descobri um talento meu, por incrível que pareça, adorei dramatizar. Nunca soube disso, nunca tinha tido essa oportunidade.*

**Poliana/SF/1:** *Foi um grande aprendizado, entendeu? Eu melhorei muito em relação ao que eu era, estou mais comunicativa, assumindo minhas posições e buscando eu mesma resolver minhas questões. Quando não concordo com uma coisa, hoje já digo “olhe, não acho que seja bem assim. Você já pensou no outro lado?”, quando não gosto de alguma atitude da pessoa que fala comigo, já digo “olha, não me sinto bem quando você me trata dessa forma”... Sei como chegar às pessoas e me colocar, sei fazer eu mesma minhas reivindicações.*

**Alice/RF/1:** *Olha, eu acho que evolui bastante, viu? Porque lembra que eu falei no começo que tinha a maior vergonha, e tudo mais, no caso de fazer uma apresentação para um público eu não queria falar nada? Isso tem mudado, muito. (...) Poderia pensar que é porque a gente ficou mais próximo aqui na turma de*

*francês, depois de um semestre convivendo juntos, mas isso tem acontecido em outras situações também, por exemplo, no dia que tivemos aula com o pessoal de inglês e eu tive que apresentar. Eu estava super calma, e o que eu achei interessante é que depois que apresentamos, a professora ficou comentando e a gente lá em pé, mas eu não fiquei querendo que o chão se abrisse para eu entrar não, esperei os comentários dos colegas com a maior naturalidade. (...) E agora já levanto a mão pergunto, questiono, não levo mais dúvida para casa, ou espero para perguntar ao colega depois. (...) E o poema? Não fiquei nervosa nem nada.*

**Roque/SF/1:** *Eu acho que eu tenho me comunicado melhor. A gente cresceu muito como pessoa também. (...) Eu me sinto mais espontâneo, a vergonha que eu sentia diminuiu bastante. (...) Na semana passada, a gente [um encontro de jovens promovido por uma O.N.G] participou de um recital de poesia lá no subúrbio e eu me senti à vontade para interpretar a minha poesia para umas trezentas a trezentas e cinquenta pessoas dos colégios públicos e eu não me senti envergonhado. Acho que tenho melhorado minha expressão, tenho me esforçado para que a expressão do meu rosto acompanhe minhas palavras, o que eu acho que não fazia [cf. Roque/SI/4].*

Como evidenciam as falas selecionadas, a menção às alterações observadas em seu comportamento nas situações nas quais necessitam expor seus pensamentos, anseios e sentimentos permite vislumbrar que as estudantes, tal como a imagem das flores na composição, revelam um processo de pleno desabrochar de suas capacidades comunicativas e expressivas. Porém, os diferentes graus de abertura das flores destacadas na colagem, bem como as diferentes espécies, também sinalizam que, muito embora algumas já vivenciem um desabrochar mais efetivo, outras demonstram estar ainda iniciando esse processo. As escadas que se dirigem ao infinito celeste já advertem que esse movimento crescente, por sua vez, é inesgotável, já que o ser humano sempre está em processo de transformação e aprendizagem que não condizem com a imagem de um ser “pronto”, “finalizado” - o que também é verdadeiro para o desenvolvimento de sua expressividade.

Ao refletirem sobre as reações que têm observado em si quando necessitam partilhar seus pensamentos ou manifestar suas opiniões, as estudantes destacam que, se por um lado, estão mais seguras de si, confiantes com relação às suas potencialidades e com

mais coragem de experimentar novas possibilidades interativas, por outro, têm sido muito mais cuidadosas com as suas palavras, buscando expressar o que pensam e sentem sem, contudo, desrespeitar o seu interlocutor. Vejamos como se colocam com relação a essas questões:

**Adélia/SF/1:** *Fiquei muito mais disposta, mais corajosa. Acho que porque me sinto mais preparada. Eu tinha aquele jeito todo aberto, mais depois da nossa experiência, estou me sentindo muito segura de mim, quando é necessário, me coloco com mais firmeza e confiança. (...) Hoje eu procuro ter mais cuidado no meu modo de falar, para não estar soltando palavras erradas no momento errado. Como é? Tem um ditado que diz assim: “falar é fácil, mas falar a palavra certa, na hora certa, da forma certa e pelo motivo certo é que não é fácil”. Então, tenho procurado estar em alerta, com mais base, para que eu possa me expressar com cuidado de não estar cometendo uma grosseria, um desrespeito.*

**Rosália/SF/1:** *Eu nunca tive muita dificuldade de me expor, mas hoje sei me colocar melhor, sei “como” expor o que penso ou preciso, porque antes era na base do grito! É, na briga mesmo. Eu tenho um temperamento muito forte, mas estou mais atenta, buscando equilibrar esse temperamento. Vamos dizer que já melhorei uns 80%. Já não costumo explodir com tanta facilidade. “Seguro mais a minha língua” na hora de fazer um comentário crítico, busco colocar minha opinião de uma forma mais construtiva.*

**Alice/SF/2:** *A gente conseguiu chegar num grau de maturidade que conseguiu falar do que incomodava a gente sem que o colega ficasse chateado, aprendemos como fazer isso de forma respeitosa. Aprendemos a “lavar os pratos sujos em casa”, cada um colocando seu posicionamento mesmo que o outro não concordasse.*

**Elaine/SF/1:** *Eu, antigamente, falava tudo que vinha à mente. Agora não, tenho procurado ouvir e me colocar na hora certa. Percebi muito isso, eu ficava muito nervosa quando tinha que colocar minha opinião, às vezes falava com muita raiva. Estou mais calma. Nem estou me reconhecendo! Estou sabendo “medir” as palavras na hora de falar, deixar de ser assim tão estressadinha...*

**Roque/SF/2:** *Eu achei que uma coisa que ficou muito marcada nesse grupo foi a gente poder trabalhar a aceitação dos posicionamentos diferentes. Eu acho só aceitação não, eu vejo uma teia de coisas nisso, eu vejo a aceitação de posições diferentes, eu vejo a convivência com o diferente, o oposto, mas também vejo o desenvolvimento da nossa argumentação, a gente ter que desenvolver um bom argumento. Ter que desenvolver só não, ter que saber colocar também. (...) Na turma de História, eles tiveram uma discussão séria, o pessoal levou para o outro lado, quase saiu briga.*

**Nereida/SF/1:** *Eu acho que estou melhor, sim. Estou aprendendo a ouvir mais do que falar, já que antes falava muito e pouco ouvia. Estou aprendendo, ainda... Eu era muito “durona”, tinha mania de ser a “toda poderosa”. Com todo mundo, dizia as coisas e pronto. Hoje, pondero melhor as coisas.*

Podemos dizer que a transparência nas relações e o respeito cultivado para com o outro é ilustrado, na colagem, pelo olhar direto e verdadeiro, translúcido, “olho-no-olho” experimentado no encontro entre a mulher e o peixe (seres semelhantes porque vivos e ambos integrantes do todo natureza, mas diferentes por não partilharem o mesmo sistema de vida). Por outro lado, essa mesma imagem também alude ao próprio encontro do indivíduo consigo próprio, já que o contato respeitoso e profundo para com o outro pressupõe um reconhecimento de si, e uma abertura para sua própria subjetividade. Diz Pereira: “quando o ser humano tem condições de trabalhar sua própria sensibilidade, abre caminho para o contato com o outro, ampliando seu espaço relacional, sua capacidade de compreensão e aceitação do outro, enfim, sua capacidade de interagir, conviver”<sup>286</sup>.

Esse encontro das estudantes consigo próprias pode ser flagrado nas seguintes passagens de suas entrevistas:

**Mércia/SF/2:** *Como pessoa, eu descobri valores que eu tenho e nunca havia valorizado, eu consegui enxergar que eu tenho algo valioso em mim, e que eu sou capaz.*

---

<sup>286</sup> PEREIRA. *Decodificação crítica e expressão criativa: seriedade e alegria no cotidiano de sala de aula*, p.142.

**Liane/SF/2:** *As aulas de L.E.O. me fizeram voltar para dentro de mim e poder conviver melhor com meu “eu interior”. Comecei a ficar mais familiarizada comigo mesma, observando melhor o que eu sentia, como meu corpo reagia, como eu costumava agir. Comecei a observar “minhas sensações”, como a professora sempre orientava. Além de meus “inimigos interiores” (timidez, vergonha, medo), que são minhas fraquezas, comecei a ver também a minha força, porque eu fiz tudo sozinha para chegar onde cheguei, para dar a volta por cima, não ser a “lerda” na escola como a professora me chamava - comecei a me destacar por meu próprio esforço. Então fui melhorando, tive que correr atrás. Agora, posso ver também minha força e, por certos momentos, até esqueço “meus inimigos”.*

A partir da qualidade experimentada nesses lampejos de contato interno, essas estudantes já conseguem identificar melhor suas limitações e ter uma maior percepção, mesmo que intuitiva, dos bloqueios que restringiam e/ou restringem ainda a sua expressividade, inclusive demonstrando maior consciência de sua corporeidade:

**Nereida/SF/ :** *Acho que eu mesma não queria era mostrar para mim mesma o quanto me incomoda ser a preterida de casa, quando minha irmã caçula é a protegida de minha mãe. Não costumava mostrar minhas emoções não, nem chorar. Agora estou amanteigada, só em falar da despedida, fico com vontade de chorar. Estou me controlando mais em um sentido e me soltando mais em outro. Mas eu tenho conseguido ponderar minhas emoções, e deixar que elas também apareçam.*

**Geni/SF/1:** *Eu era um poço de estresse... não conseguia (ainda não consigo muito não) respirar direito, fazer aquela respiração profunda. Mas depois que eu comecei a trabalhar aqui na disciplina, uma coisa que eu já consigo muito que eu não conseguia é soltar o corpo. Já faço isso em casa. (...) Solto o corpo lá embaixo e depois venho subindo devagarzinho, desenrolando bem devagar. Eu não conseguia de jeito nenhum! (...) Me sinto mais centrada, aquela coisa de buscar o centro, o nosso eixo, de fazer o contato com o nosso “eu”. (...) Tenho ficado muito mais equilibrada.*

**Rita de Cássia/SF/2:** *Eu estou trabalhando esse lado da minha vida, estou mergulhando mesmo dentro de mim. Tinha coisas que eu não me lembrava de minha infância, só de ouvir falar, que minha mãe contava ou minha irmã, que assumiu muitas vezes o papel de minha mãe. (...) Hoje já tenho alguns “flashes”. Me lembrei, por exemplo de algo que pode estar relacionado com essa minha dificuldade - que hoje já está bem melhor - de me expressar (...), uma coisa que já mostra que desde cedo eu tinha dificuldade de “colocar para fora” o que me incomodava.*

*Eu me lembrei de uma coisa que aconteceu na época que eu tomava ainda mamadeira. Eu tinha uns seis anos, mais ainda me davam mamadeira, forçavam para eu tomar, e eu fui para escola. Chegando lá, eu fui colocada numa mesinha junto com um colega que ninguém queria perto porque tinha umas feridas. Então, eu comecei a passar mal, mas eu não falava nada, eu era muito reprimida, não tinha o direito de expressar. Se eu estivesse com dor de barriga, ficava com dor de barriga, mas não falava para ninguém. O que aconteceu - é nojento, mas eu vou dizer - é que veio aquela ânsia de vômito e eu preendi na boca e engoli. Então já viu, engoli e então a reação foi maior, o “negócio” saiu que eu não pude conter. (...) Mas veja, veja até o que eu tinha que engolir. (...) Eu aprendi assim, que tinha que agüentar tudo. (...) Eu aprendi a ter vergonha de dizer o que eu estava sentindo, não expressava nada, nem que estava com vontade de ir ao sanitário, nada.*

*Mas hoje eu estou trabalhando esse lado de minha vida, depois da disciplina eu estou começando a me lembrar mais de alguns episódios que aconteceram comigo, estou fazendo muitas descobertas ao meu respeito. E de uma coisa eu já sei: não vou mais querer ficar engolindo nada, como eu sempre fiz. Isso, nunca mais! Não quero mais deixar meus sentimentos entalados em minha garganta, nem vou deixar que ninguém “me enfie güela abaixo” mais nada!*

Pelo teor do relato, optei por colocá-lo quase em sua completa extensão. Como podemos observar, não apenas a vivência diária do ato brusco de ser forçada a ingerir diariamente uma mamadeira antes de ir para a escola, como também a própria educação repressiva da qual diz ter sido vítima, que não a incentivava a expressar seus sentimentos e/ou incômodos, desencadearam nessa estudante uma série de bloqueios que, certamente,

atuaram no sentido de gerar um encouraçamento nos anéis cervical e diafragmático, coincidentemente relacionados com os órgãos responsáveis pela produção da voz. Ao impedirem o livre fluxo de energia do organismo, esses encouraçamentos tornam-se responsáveis pela dissociação das qualidades essenciais do indivíduo (no caso, os seus sentimentos de seus pensamentos), atuando negativamente na expressividade da fala. Diz Boadella:

quando uma criança aprende a engolir seus sentimentos, a garganta bloqueia as ações para manter os sentimentos presos. A energia fica presa no tronco e não tem uma válvula de escape para o rosto. A pessoa sente a pressão de emoções fortes, mas também sente que irá se desprestigiar se mostrar essas emoções<sup>287</sup>.

Entretanto, após vivenciar as práticas lúdicas na disciplina, a estudante demonstrou ter tido a possibilidade de trazer para a esfera do seu consciente a compreensão da existência desses bloqueios, experimentou um contato mais profundo com as suas emoções. Como explica Luckesi,

vivenciar atividades lúdicas (...) é também um caminho tanto para o inconsciente quanto para a construção da identidade e da individualidade saudáveis dos adultos. (...) Agir ludicamente, de imediato conduz para o contato com o sentimento, que se situa, fisiologicamente, nos remanescentes do endoderma em nosso corpo, o local do contato com as sensações e os sentimentos mais profundos de cada um de nós, que por sua vez abre as portas do ectoderma e do endoderma, garantindo o pensar e o agir<sup>288</sup>.

Assim, ao promover o encontro do indivíduo consigo mesmo, recriando a integração entre o seu sentir, pensar e fazer, as atividades lúdicas contribuem para mobilizar as couraças que impedem o livre fluxo de energia do indivíduo, fazendo com que os padrões de resposta cronificados que impedem a livre expressão das emoções sejam rompidos e, deste modo, seja estimulada a sua espontaneidade e a sua livre expressão. E uma vez liberada a força interna, antes aprisionada pelo encouraçamento, torna-se flagrante

---

<sup>287</sup> BOADELLA. *Correntes da Vida*, p.64.

<sup>288</sup> LUCKESI. *Ludicidade e atividades lúdicas*: uma abordagem a partir da experiência interna, pp 38 e 49.



a experiência auto-consciente da estudante, manifesta sobretudo a partir da notável demonstração de coragem em romper com as condutas arraigadas e da confiança em sua possibilidade de assim o fazer.

A ludicidade que permeia toda a proposta metodológica da disciplina, pois, pode aqui ser considerada o elemento que proporcionou a essa estudante – assim como também às demais que se manifestaram partilhando suas conquistas – uma postura mais equilibrada e espontânea, como elas mesmas mencionam, aumentando-lhes a auto-confiança necessária para uma reorganização criativa da sua experiência e, desse modo, gerando uma vida mais saudável e uma expressão oral mais livre e verdadeira. Aliás, as qualidades do equilíbrio, da espontaneidade e da auto-confiança encontram na colagem sua expressão não apenas no olhar singelo e confiante da criança que olha seu futuro, como no próprio movimento da bailarina que, plena de si, busca a harmonia do seu interior com um exterior em espiral, tal como a vida e seus sucessivos movimentos. Mas também o círculo, cuja impressão é um ser humano em movimento de expansão, também pode nos remeter a essas qualidades.

Quanto à percepção da relação ludicidade X desbloqueio, a conjunção de duas imagens, a brincadeira do balanço e o livre fluxo de uma champanhe, me parece muito significativa. A sensação de alegria proporcionada pela brincadeira desencadeia no organismo humano uma sensação de prazer: quando o indivíduo vivencia uma brincadeira como a do balanço, por exemplo, o ego se rende, como diria Lowen<sup>289</sup>, perdendo o seu domínio sobre o corpo e abrindo espaço para a espontaneidade. Nesse instante, o indivíduo experimenta o prazer da profunda integração consigo - que, por sua vez, gera uma enorme sensação de liberdade.

Essa liberdade, sensação corporal organizada na emoção do indivíduo como o livre fluxo da sua energia, apresenta-se refletida no fluir livre e desimpedido do líquido da champanhe, que, por sua vez, representa o desbloqueio experimentado por ocasião da vivência lúdica do balanço. As estudantes demonstram ter a própria compreensão desse fenômeno:

*Adélia/SF/2: A forma como a gente trabalhou foi muito importante para o crescimento de cada um. As brincadeiras, as atividades lúdicas, aquele relaxamento, a respiração deixavam a gente muito à vontade, muito relaxada,*

---

<sup>289</sup> Cf. LOWEN. *Prazer*. Uma abordagem criativa da vida.

*tirava toda a nossa tensão. A gente virava criança de novo, e criança tem aquela espontaneidade para falar o que pensa e o que sente, ainda não está travada como os adultos. Eu sei que a gente voltou a ser criança, tanto quando a gente estava brincando como quando a gente tinha que se expor oralmente. Não uma fala assim de criança, mas o jeito... É isso, a gente começou a falar também como as crianças, com mais espontaneidade, menos medo.*

**Poliana/SF/2:** *As brincadeiras, as técnicas de relaxamento, o treinamento com a voz, a respiração... tudo isso foi fundamental para que eu me sentisse mais confiante para fazer o que eu faço hoje. (...) As crianças aprendem brincando, nós aprendemos aqui a nos expressar melhor também brincando. Eu comecei a me sentir uma criança, não sem a responsabilidade que as crianças têm, mas eu digo com mais naturalidade, com menos constrangimento, com mais coragem. Estou me sentindo uma pessoa muito melhor, mais confiante e mais segura. Para mim, foi como se tivesse me libertado de alguma coisa, eu estava muito presa, era tímida demais.*

**Rita de Cássia/SF/2:** *Brincar para mim foi fundamental. Eu já falei antes, não brinquei muito na minha infância, era muito reprimida, mas aqui eu descontei o atrasado. Eu participava de cada aula com muito gosto, com muita vontade.(...) E parecia um mundo novo para mim, era como se o mundo lá fora parasse para eu brincar. Mesmo sem ter brincado na minha infância de muitas brincadeiras que nós fizemos eu participava com muito empenho, me jogava toda na brincadeira, como eu nunca tive coragem de fazer em nada da minha vida. Sempre fui muito medrosa. (...) O que a gente fez aqui mudou minha vida, eu sou hoje outra pessoa.(...) Acho que só pude me lembrar de muita coisa da minha infância, e só pude ter coragem de falar essas coisas, porque passei pelo que passei aqui. Acho que até aprendi a ter coragem, melhorei, melhorei muito. Foi como se eu tivesse aberto com chave tudo que eu sei hoje que posso e sei que sou capaz, mas que estava tão preso dentro de mim, fechado a sete chaves, e ainda com cadeado, que eu nunca tinha percebido.*

**Liane/SF/3:** *Eu acho que as brincadeiras ajudaram muito nisso [nas conquistas com relação à expressão oral]. As propostas das brincadeiras eram um caminho*

*para a gente poder dizer o que pensa sentindo o que a gente está falando. Como a gente sempre fazia depois que brincava. Sempre a gente buscava dizer o que a gente sentiu quando estava brincando, que sensações a gente percebeu. Como as crianças fazem, sabe, elas não dizem que querem sair se não estão com vontade de sair. A brincadeira abriu esse caminho, eu acho que a brincadeira incentiva muito isso. A gente brinca “sem medo de ser feliz”. E aprende um pouco a ser mais assim também. Eu descobri um lado criança meu, e descobri que já não tenho tanto medo de me expor. As brincadeiras incentivam muito isso.*

Ao mesmo tempo em que sinalizam a importância dos exercícios respiratórios como uma estratégia imprescindível para minimizar as reações indesejáveis que muitas vezes ainda as incomodam nos momentos em que necessitam se expor oralmente em público em situações de maior formalidade, as estudantes também apontam o efeito da respiração como elemento facilitador do contato profundo e íntimo com seu mundo interior. O destaque à respiração aparece não apenas na composição, em forma do movimento criativo e inusitado da corrente de ar, como também por ocasião de falas na entrevista final:

**Liane/RF/4:** *Antes da apresentação dos trabalhos, até mesmo de outras disciplinas, eu começo a andar, me concentrando na minha respiração, sentindo bastante as minhas pisadas. Isso tem me tranqüilizado muito. É como se eu desse as mãos para mim mesma, começo a me sentir mais segura, com muito mais coragem e disposição para enfrentar as minhas dificuldades.*

**Rita de Cássia/RF/3:** *Sempre tenho buscado respirar fundo sem pensar em nada, só na minha própria respiração. Busco sempre exercitar o que a gente fazia aqui nos exercícios, sentir as batidas do coração, o vai-e-vem da respiração... (...) Procuo sentir mais o meu corpo, o que ele está me dizendo, qual é a parte que está mais tensa. (...) Tenho sentido muita força nessas horas, saio sempre mais confiante, com aquele sentimento de que “eu posso”. Tenho me sentido mais disponível para a vida, para batalhar por meus desejos, para olhar de frente para minhas dificuldades, mas também para tudo aquilo que eu estou conseguindo realizar.*

**Andréa/SF/2:** *A estratégia que eu tenho usado muito é respirar. Eu me sinto presente, é a maneira que eu tenho achado para vencer o medo e ter mais coragem. É um momento meu, é uma forma de estar mais em contato comigo mesma.*

**Alice/SF/3:** *(...) Nessas horas [antes das apresentações], enquanto estou esperando minha vez de falar, eu tento fazer os exercício de respiração, que estão dando certo. É uma forma de não pensar muito nas pessoas que estão olhando não, porque antes eu ficava pensando “o que estão achando de mim? O que será que ela está pensando?” É um momento de me voltar mais para mim. Consigo ficar mais tranqüila, mais centrada em mim mesma.*

Acredito, de fato, que os exercícios respiratórios, que também considero uma atividade lúdica exatamente por proporcionar essa experiência da plenitude, tiveram igualmente uma contribuição efetiva na mobilização das couraças das universitárias, ampliando-lhes o contato com os seus sentimentos e a segurança para buscarem novas frentes de comportamento até então não possíveis de ser experimentados. Um aspecto que demonstra o efeito dessa técnica na segurança das estudantes é a menção que fazem ao fato de já não experimentarem tanto o tremor das mãos, o calor interno, o “friozinho na barriga” – ou, pelo menos, já não se deixarem mais descontrolar em função desses efeitos desagradáveis, demonstrando um certo domínio sobre eles:

**Alice/SF/4:** *Eu ficava com minhas mãos geladas, agora eu já consigo me controlar melhor.*

**Liane/SF/5:** *Agora é diferente. Antes, eu ficava muito nervosa, a mão tão trêmula que as fichas balançavam... Pelo menos isso não tem acontecido, eu já enfrento essas situações de uma outra maneira.*

**Rosália/SF/3:** *Eu nunca tinha parado para pensar nisso. Mas se eu estou nervosa, eu paro, às vezes bastam dois minutinhos que eu tiro, ali, mentalizando a respiração. Como na aula do professor X, eu tinha um medo horrível de debater com ele. Um belo dia cheguei lá, respirei, respirei fundo, levantei o meu dedo, pedi a palavra e comecei a falar com ele. Tranqüila, consegui controlar a adrenalina*

*que me sobe nessas horas, consegui controlar minha respiração, nem tremi nem nada.*

Como já mencionado em alguns depoimentos, as estudantes destacam as contribuições do trabalho desenvolvido no contexto da disciplina em outras situações do seu cotidiano, quer se trate da sua vida acadêmica, quer das relações pessoais em seu cotidiano exterior à universidade. Alguns relatos que foram feitos pela maioria das estudantes merecem destaque, na tentativa de melhor fazer compreender a abrangência e o teor dos resultados do trabalho desenvolvido.

O primeiro deles diz respeito a uma situação que extrapolou o contexto de sala de aula, mobilizando a organização dos estudantes e estimulando a convocação de uma plenária com a coordenadora do colegiado do curso. Para uma compreensão adequada da situação, farei um breve relato do acontecido, antes de partir para os depoimentos das próprias estudantes e a relação evidenciada entre as conquistas com o Laboratório de Expressão Oral e suas novas condutas face aos seus problemas.

Aproximadamente no décimo sexto encontro, as estudantes chegaram à sala com uma expressão de bastante aborrecimento, dizendo-se insatisfeitas com o desenrolar das aulas de francês, que seguiam num ritmo acelerado sem levar em consideração o real conhecimento que a maioria do grupo tem sobre a língua. Numa tentativa de não agir contra a ética, que me orienta não interferir nas questões dos estudantes com outros professores e/ou disciplinas, procurei me manter distante da discussão sem, contudo, fechar-lhes o espaço para, entre si, discutirem seus sentimentos com relação ao acontecido e as idéias e sugestões suscitadas, a fim de que buscassem chegar a uma proposição sobre qual a melhor estratégia para resolver a problemática.

Segundo as estudantes, se, por um lado, havia a necessidade de cumprimento de um programa específico para a disciplina Francês I, o conteúdo dado não estava levando em conta a real situação das estudantes que, como mencionado anteriormente, à exceção de três, estavam tendo o primeiro contato com a língua. Um enorme impasse: por um lado, a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre a língua – o que se espera normalmente de um curso desse tipo na universidade; por outro, a real necessidade de as estudantes começarem do nível mais introdutório possível, já que é impossível seguir adiante sem assumir que não há conhecimento prévio sobre o francês.

Prejudicadas pela pouca vivência com a língua, as estudantes resolveram argumentar com o professor, que, por sua vez, extremamente frustrado com a possibilidade

de fazer na universidade algo que se faz em cursos não universitários, não via alternativas de como solucionar o impasse. O resultado das primeiras avaliações confirmou a dificuldade das estudantes, e estas, não satisfeitas em estarem prejudicadas por algo que é de inteira responsabilidade da universidade (por que selecionou quem não tinha domínio da língua), saíram, organizadas, buscando uma solução para o problema: atender à sua demanda real.

Após solicitarem um posicionamento do colegiado do curso, as estudantes convocaram uma reunião com todos os integrantes do grupo, a coordenadora e o professor, com a finalidade de buscarem alternativas para a solução do problema. Propuseram, nesse encontro, explicar sobre todas as dificuldades que estão tendo e garantir os seus direitos, já que não lhes foi informado, na ocasião da inscrição e seleção no curso, a obrigatoriedade de conhecimento prévio da língua em questão. A atitude surpreendeu os estudantes mais experientes de outros semestres, inclusive o próprio conselho do Diretório Acadêmico, cujos membros enfrentavam dificuldades equivalentes, mas não haviam, ainda, se posicionado.

Como veremos nos depoimentos, as estudantes, todas, a exceção daquela que cursava Inglês (e que, por isso, não compareceu à reunião), defenderam suas posições na reunião, colocando-se, segundo seus comentários, de forma muito clara e extremamente cuidadosa. Segundo afirmam, esse foi um momento concreto fora do contexto da disciplina em que conseguiram colocar em prática o que exercitaram, discutiram, sentiram e aprenderam ao longo do semestre:

**Roque/SF/3:** *O grupo passou a questionar seus direitos depois das aulas de expressão oral, o grupo criou uma consciência crítica. Acho que isso veio desde aquela brincadeira do “por que sim/não”, depois, as próprias críticas aos trabalhos que no início deixaram a gente meio estremecido, mas depois acontecia de uma forma muito boa. Nós começamos a reivindicar nossos direitos, começamos aqui mesmo, com as aulas de francês. Argumentamos nossos problemas com a presença da coordenadora e do professor e do D.A. Acho que se não tivéssemos desenvolvido esse potencial, a turma todo seria reprovada, menos eu e a colega, ficaria todo mundo calado, ou então a gente teria falado as coisas de uma forma ultrajante que fosse ofender o professor o alguém, ou até mesmo prejudicar a gente. Nos comportamos de forma bastante reflexiva.*

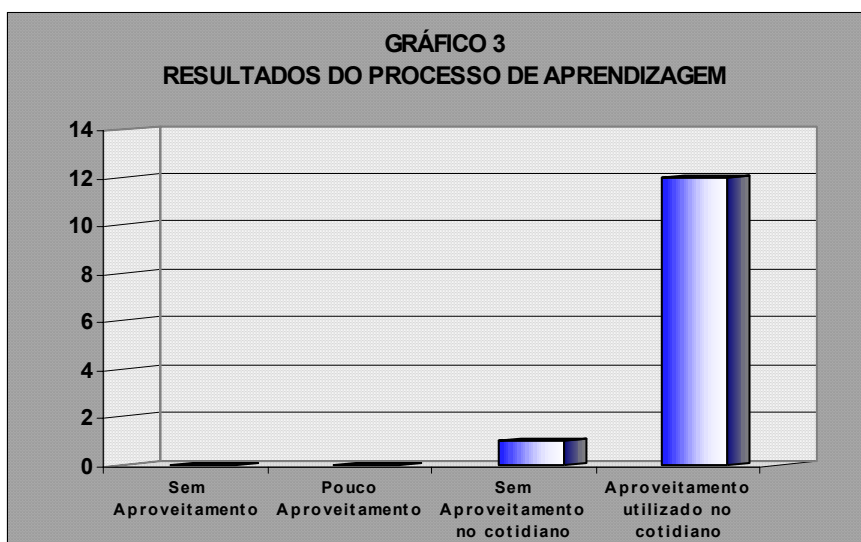
**Elaine/SF/2:** *Como amadurecemos! A conversa com o professor foi nosso ponto máximo. Nós nos surpreendemos conosco, eu nunca pensei que o colega que sempre é bastante polêmico fosse agir de forma tão equilibrada, ele se colocou muito bem. Foram mais ou menos duas horas de conversa. Foi magnífico.*

**Mércia/SF/3:** *A turma de francês teve que sentar na frente do professor e da coordenadora e explicar seus problemas, buscar solução para os nossos prejuízos que não eram só na nossa responsabilidade não, eram da responsabilidade da própria universidade também. Cada um teve que falar. Eu pensei “é agora, não vai ter ninguém para falar no meu lugar o que eu sinto, então eu tenho que falar, eu mesma vou me pronunciar”. E falei, fiquei calma. Disse a minha parte, falei como estava difícil para mim e como eu estava me sentindo. Mas tudo com muita tranquilidade. Foi uma conquista.*

**Rita de Cássia/SF/4:** *Foi muito bom termos vivido aquela situação com o professor de francês e termos podido colocar as coisas “em pratos limpos” sem grandes problemas ou até briga mesmo. Nos colocamos muito bem, você precisava ver, todos, ninguém deixou de se manifestar, mesmo os que são mais tímidos. Os nossos colegas de outros semestres ficaram “de queixo caído” com a nossa atitude, todos têm olhado para a gente agora de um outro modo, conquistamos respeito sem desrespeitar ninguém na luta a favor de nossos direitos. Mesmo eu e o colega que sabe francês, assumimos a posição da turma, éramos todos unidos pela causa da maioria. Veja que nem eu nem o colega fomos reprovados, porque já chegamos aqui sabendo a língua, mas mesmo assim ficamos do lado dos nossos colegas, concordamos com eles e éramos todos juntos na defesa da nossa reivindicação.*

O gráfico abaixo, ilustrativo das respostas das estudantes sobre o seu processo de aprendizagem na disciplina e o seu grau de aproveitamento nas situações em que necessitam se expor oralmente no contexto extra-disciplinar, confirma a pertinência das estratégias utilizadas na metodologia em experimento:

**GRÁFICO Nº3**



Como podemos observar, apenas uma estudante mencionou que ainda não pôde aplicar as conquistas asseguradas internamente na disciplina L.E.O. Segundo a justificativa escrita no questionário, sua resposta se deve ao fato de não ter experimentado ainda o se colocar publicamente em situações mais desafiadoras, pois, na qualidade de estudante regular do curso de Inglês, e por estar cursando apenas três disciplinas, não participou de nenhum seminário (a não ser o realizado em LEO), nem se expôs a nenhuma situação como a mencionada pelos colegas com relação às dificuldades com o aprendizado de francês.

Se reavaliarmos o último depoimento transcrito, como também algumas falas anteriormente destacadas, poderemos verificar que, além da conquista de uma expressão oral mais verdadeira e equilibrada, o grupo tem se referido constantemente a um fenômeno que se tornou muito evidente, e que diz respeito ao grau de união e solidariedade conquistado pelas estudantes. Aliás, na própria composição com colagem é possível observar a menção a esse aspecto, ilustrado pelo destaque da imagem do globo envolvido por pessoas com as mãos dadas. Essa solidariedade tão própria de quem aprende brincando a ser cooperativo me sensibilizou por ocasião da formação de um grupo paralelo de estudos de francês que, coordenado pelos dois estudantes que falavam francês com fluência, visava desenvolver nas demais colegas os elementos básicos da gramática da língua para que pudessem acompanhar com maior aproveitamento as aulas “oficiais” de francês. Destaco o



que dizem algumas estudantes acerca do exercício cooperativo instaurado no grupo, e os resultados disso no próprio convívio com outros grupos:

**Edilma/SF/2:** *Quando o grupo chegou aqui, era muito competitivo. Sofria com isso nas turmas onde se juntava o pessoal de Francês e o pessoal de Inglês, mas quando estava só pessoal de francês fazia o mesmo com os próprios colegas. Com o passar do tempo, as nossas aulas, as brincadeiras que sempre funcionavam em grupo, onde tinha que todo mundo agir individualmente para o sucesso do coletivo, foi mudando um pouco isso. (...) O grupo foi aprendendo a falar o que incomodava sem que o outro ficasse chateado, foi aprendendo a partilhar, sabe, quando um falava de uma dor, a gente respeitava porque sabia o que isso significa. O grupo foi ficando unido, um exemplo! (...) A escola de onde a gente vem nunca incentivou a gente a ser unido não, é assim, cada um por si. Todo mundo isolado, na sua, cada um querendo tirar uma nota maior do que a do outro. Quando alguém tinha um problema, o problema era lá com ele, a gente nunca pensava que de alguma forma aquele problema era nosso também. (...) Mas aqui foi diferente. Nossas aulas trouxeram muito o lado humano de cada um..*

**Geni/SF/2:** *O trabalho nos aproximou muito. Se fosse uma aula convencional, tudo aquilo que chega na gente só superficialmente, ninguém se envolve com nada nem com ninguém, não teria sido assim. É que aqui estivemos presentes de corpo e alma, entende, nossos sentimentos foram trazidos, o que era de um estava também no outro e isso leva a uma aproximação, você acaba conhecendo as pessoas de verdade e aprende a conviver melhor respeitando e se adaptando às diferenças.*

**Rosália/SF/4:** *A nossa união foi muito importante. Se não tivesse existido isso, nós estaríamos em “maus lençóis” por vários motivos. Primeiro, pela própria dificuldade com o Francês: seríamos reprovados todos, menos dois alunos, e tudo ficaria por isso mesmo. Segundo, porque a gente era meio rechaçado pelo pessoal de Inglês, que se achava superior porque o curso deles teve uma concorrência maior. Então, doze como somos [lembramo-nos que uma integrante é do grupo de Inglês], no meio de trinta que são os de Inglês, não éramos nada. Chegamos de cabeça baixa por causa do preconceito e, de repente, levantamos a nossa cabeça e começamos a incomodar, a questionar, quando tinha que se colocar, a gente*

*começou a se colocar, cada vez mais a ponto de, na aula de português, na atividade da dramatização, o nosso grupo ter um desempenho elogiadíssimo por todos, de professor a colegas. Eles tiveram que rever as apresentações deles em função da qualidade das nossas. O nosso grupo, muito unido, foi se fazendo presente para o pessoal de Inglês. Hoje, eles tratam a gente com maior respeito. E isso se deve às nossas conquistas aqui, que nos uniu, nos fez dividir a alegria e a dor, e nos fez acreditar que nós podemos.*

Outro aspecto muito destacado pelas estudantes na entrevista foi a importância dos relatórios individuais realizados a cada aula. Segundo pontuaram essas universitárias, esses relatórios foram fundamentais para uma maior percepção sobre si e sobre o processo que cada um estava empreendendo. No início, entretanto, a resistência parecia grande, inclusive a dificuldade de falar sobre as suas próprias sensações, como sinalizado por ocasião da análise dos dados colhido no desenvolvimento da pesquisa. Com a continuidade dos encontros, porém, eles se tornaram em grande parte um instrumento de auto-reflexão e isso certamente contribuiu para que pudessem estar mais conscientes do que estavam vivendo, inclusive ajudando na reorganização de toda a experiência vivenciada na disciplina. Vejamos alguns dos comentários:

**Elaine/SF/3:** *Eu pude refletir muito fazendo os relatórios, apesar de ser uma tarefa “chatinha”, que eu morria de preguiça de fazer. Fui percebendo que eu melhorava a cada encontro, me ajudou muito a organizar minhas idéias sobre tudo que a gente estava vivendo aqui. No início, eu me lembro que falava só da turma, eu nunca gostei de falar sobre minha intimidade, mas depois, se você olhar, vai notar que eu fui me expondo cada dia um pouquinho mais. Fui me soltando, me desamarrando mais. Hoje me sinto mais madura. Todos, em casa, dizem que eu mudei de novo. Antes, foi o vôlei, depois o estágio. Mas agora foram as aulas de Laboratório de Expressão Oral. E os benditos relatórios. Amadureci fazendo os relatórios e me conhecendo melhor.*

**Roque/SF/4:** (...) *parecia que eu estava me olhando no espelho. É muito fácil a gente dizer assim “me lembrei de fulano ontem na aula”, ou “me lembrei que ontem fulano me disse isso”. A gente lembra de todo mundo, mas a gente não lembra da gente mesmo, do que a gente sentiu, a gente não busca esse olhar. A*

*gente tem mania de falar do outro, do que o outro faz, mas a gente não faz isso com a gente mesmo. Escrever os relatórios foi assim, para mim, como se eu estivesse vendo no espelho o que eu fiz nos encontros, e como me senti. Às vezes era escrevendo que eu me dava conta de algumas coisas que tinham me incomodado e ficava pensado nisso.*

Concordo com as estudantes que seus relatórios foram ficando cada vez mais profundos e mais contactados com as suas emoções. Mas também as notas de observação por ocasião da entrevista revelavam uma mudança significativa na postura das estudantes, no olhar assertivo que os deixava menos evasivos, na firmeza das palavras, que soavam mais condizentes com o que o seu conjunto buscava dizer, no corpo mais relaxado e mais presente... As estudantes manifestaram com muita clareza a consciência de algumas de suas limitações e dificuldades que ainda se fazem presentes, mas alteraram fundamentalmente o modo de se relacionarem com essas dificuldades: já não mais as encaram como algo que as deixa marginalizadas nos contextos mais diversos, mas como um elemento que as conduz ao conhecimento profundo sobre si e, com o qual elas certamente estão aprendendo a viver e conviver de uma forma mais saudável e equilibrada.

Em seus depoimentos, com suas respostas mais claras, menos dissimuladas, em sua forma de fazer contato com a sua emoção, nas novas condutas observadas ao longo da experiência na disciplina e constatadas diante das situações de exposição oral fora do contexto disciplinar, as estudantes têm deixado claro que a ludicidade que experimentaram em suas vidas interferiu positivamente nas atitudes mentais e emocionais, permitindo-lhes uma expressão oral mais verdadeira e efetiva. Acredito que essas transformações foram possíveis graças ao afrouxamento de suas couraças, o que certamente foi possibilitado pelo prazer experimentado nas atividades lúdicas, incluindo aqui a respiração, as técnicas de relaxamento, as expressões plásticas, as dramatizações, a qualidade do contato visual e corporal estimulado, enfim, tudo o que aproximou essas estudantes da sua própria expressão interior.

Como já explicaram Reich e seus continuadores, a existência dos bloqueios, que inicialmente funciona como uma forma de proteção desenvolvida pelo ego para preservar a integridade do indivíduo, serve também para amortecer os sentimentos, as percepções e as sensações desse indivíduo. Mas, a partir do momento que as couraças começam a ser mobilizadas, a percepção vai aumentando ou se fazendo mais presente, o livre fluxo de energia vai permitindo que o indivíduo reaja de uma forma mais corajosa e confiante face

aos desafios com os quais se depara, e o fluxo de suas palavras já não mais ecoam num vácuo sem expressão. Ao contrário, elas surgem engravidadas pelos sentimentos, e com eles representam uma perfeita conjugação. Liberar a emoção é liberar a expressão do indivíduo. É devolver-lhe a voz – e a vida. Como mencionou uma estudante por ocasião da entrevista final, *essa disciplina não é importante só porque a gente aprende a se expressar melhor oralmente não. Ela extrapola esse conteúdo, ela supera o programa, porque ela se sobrepõe a tudo isso. No fundo, ela veio para nos ajudar a trabalhar os meios para que cada um possa construir sua própria vida. A expressão oral é um grãozinho de areia no oceano. Em verdade, ela é a própria vida. Ela me devolveu a vida. A minha vida (Rita de Cássia/SF/5).*

Creio que foram desenvolvidos os instrumentos para que cada um possa gerir melhor a sua própria vida. Agora, cada um já tem a noção básica de “como pedalar sua bicicleta”. É só experimentar:

**Liane/R/ :** (...) *o nosso semestre chegou ao fim. Lembrei do pai que segura a bicicleta para o filho aprender a pedalar, para ele ter o prazer de brincar. Com sua mão firme protege cada lado, segurando ora aqui, ora ali, para que por si só, quando menos se dê conta, o filho alcance o equilíbrio. Eis que o filho chegou lá, às vezes bem, às vezes mal, já começou a pedalar sozinho. O pai já não mais estará segurando sempre a seu lado, mas com certeza, em cada pedalada, todas que der desse dia até o seu mais distante futuro, no fundo, no fundo, o pai estará lá, presente. É assim que estou me sentindo hoje... chegou a minha vez de andar sozinha... acabou Laboratório de Expressão Oral. Mas sobrou Liane, que já sabe pedalar ...*

O gosto pelo gozo  
Da fala  
Exposta de maneira  
Pelada  
Fez homens humanos  
Em delírios e momentos de farra  
Palavras voando  
Palavras sagradas  
Momentos profanos  
Olhos falando  
Dos gostos em cena  
Gestos encenam  
A vida privada  
A hora é oral  
O verbo anormal  
Assim...  
Trago alguns flashes  
Já que flores não traduziriam  
A garra que sentimos  
Nesses momentos  
De tara...  
Tara pela palavra  
Palavra falada

**Kelvo de Almeida Santos**

**(Estudante de Laboratório de Expressão Oral / 1998 - I)**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a relação entre a ludicidade e o desenvolvimento do potencial expressivo e comunicativo dos estudantes. A questão central que norteou o estudo foi: de que forma uma prática pedagógica lúdica possibilita o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e da expressividade dos estudantes?

Para buscar responder a essa pergunta, além dos estudos bibliográficos realizados e sistematizados nos capítulos que compõem esta pesquisa, realizei, ao longo de um semestre letivo, encontros semanais com um grupo de estudantes de uma turma de Laboratório de Expressão Oral, disciplina que compõe o currículo mínimo do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Corroborando com as investigações teóricas que realizei acerca da dificuldade de expressão oral que os estudantes apresentam ao chegarem nesse nível de ensino, as reflexões das universitárias, por ocasião da sondagem inicial, possibilitaram compreender que, em sua origem, o problema apresentava-se quase sempre relacionado às experiências traumáticas vividas em sua educação. Entretanto, foi um dado inusitado o fato de que não apenas na escola, mas no próprio contexto da família, essas estudantes tenham sido vítimas de situações de opressão e de violência que limitaram a sua expressividade. Em seus depoimentos, a quase totalidade apontou para o medo como a maior dificuldade que limita a sua expressão oral, influenciando negativamente o domínio sobre si, sobre suas emoções, sobre as suas idéias e, portanto, deixando-as vulneráveis nessas situações.

De acordo com os depoimentos colhidos, se, por um lado, com seus pais, essas estudantes pouco podiam expressar seus sentimentos e suas opiniões (já que o autoritarismo que geralmente acompanhava um dos genitores extrapolava o lugar da autoridade e muitas vezes se aproximava das fronteiras da violência), na escola, quando lhes era dado o direito de falar, com raras exceções, as situações sempre estavam associadas a um julgamento negativo a sua pessoa, pois dificilmente o erro era concebido como uma etapa natural do processo de aprendizagem. Assim, aqueles indivíduos que não soubessem fazer uma boa leitura, ou que, pela inexperiência ou falta de hábito em desenvolver alguma atividade oral, deixassem a timidez ou o nervosismo transparecer e influenciar o seu desempenho eram constantemente ridicularizados, repreendidos e até

violentados na frente dos demais colegas, como mencionado em alguns depoimentos. Além disso, quando a linguagem desses estudantes não estava de acordo com o padrão normativo idealizado pela escola como única possibilidade de realização da língua, esses indivíduos tornavam-se vítimas de desqualificações que, certamente, atuavam no sentido de desencorajá-los a todo e qualquer tipo de expressão.

Os estudos desenvolvidos pelos teóricos que buscaram uma compreensão da gênese dos recalques que atuam profundamente na dinâmica da personalidade do indivíduo possibilitaram que compreendêssemos o quanto essas situações traumáticas causam nos indivíduos uma série de padrões automáticos de defesa que, certamente, atuam no sentido de conter a sua expressividade natural. Sem a possibilidade de expressar com autenticidade seus sentimentos, suas percepções, seus anseios e seus questionamentos, esses estudantes passam a registrar em seu corpo e em seu aparelho psíquico uma série de bloqueios que, por sua vez, passaram a impedir o livre fluxo de sua energia, da sua emoção, atuando incisivamente no sentido de restringir a sua expressividade natural e, por conseguinte, a sua capacidade de expressão oral. Não é sem razão que, nas situações em que necessitam se expor oralmente em público, mesmo em se tratando de ambientes que lhes sejam familiares, os estudantes, em geral, revelam que possuem diversas dificuldades.

Na tentativa de buscar minimizar essas dificuldades apresentadas, e convencida de que um estudo eminentemente teórico e conceitual, desvinculado das emoções, das vivências e das experiências de vida desses indivíduos dificilmente produz uma aprendizagem significativa, busquei desenvolver uma metodologia de trabalho para a disciplina Laboratório de Expressão Oral fundamentada no conceito de ludicidade. Enquanto qualidade que conduz os educandos à experiência interna da inteireza, favorecendo o seu envolvimento pleno em suas realizações e integrando, assim, as suas qualidades essenciais, a ludicidade se mostrou como um recurso em potencial para desenvolver nas estudantes/sujeitos da pesquisa a sua criatividade, a sua espontaneidade e a sua auto-expressão.

De fato, tanto as observações realizadas quanto os próprios depoimentos que marcaram não apenas as entrevistas realizadas, como também os relatórios elaborados a cada encontro, permitiram flagrar o gradual nível de contato que as estudantes foram travando com as suas próprias emoções e com os seus próprios sentimentos - o que progressivamente desenvolvia-lhes um maior senso de suas possibilidades, de suas limitações e aumentava-lhes a auto-confiança e o desejo de experimentar novas possibilidades em suas ações e interações.

O prazer e a alegria experimentados em seus corpos e organizados na sua emoção como a possibilidade de poder ir além já anunciavam que “a entrega” superava, passo a passo, as dificuldades. Encontro após encontro, a criança de cada uma se fazia sempre mais presente, indicando uma espontaneidade cada vez mais crescente no grupo. As resistências foram abrindo espaço para as múltiplas possibilidades do ser; os bloqueios, gradualmente, foram sendo mobilizados, permitindo que os corpos e as mentes experimentassem a sensação e a vivência da criatividade que as tornaram mais soltas, mais expressivas, mais livres.

No caso de adultos e/ou adolescentes que já passaram por um modelo escolar fragmentado e restritivo à sua expressão oral, a prática pedagógica lúdica tem a função de favorecer a vivência da totalidade, na qual o pensar, o agir e o sentir apresentam-se indissolúvelmente relacionados, possibilitando que as resistências desses indivíduos, seus bloqueios e/ou suas couraças, possam pouco a pouco ir cedendo, afrouxando, abrindo espaço para que as emoções aprisionadas possam, enfim, se libertar. Essa experiência possibilita que a energia desbloqueada devolva a esses sujeitos a sua espontaneidade, a confiança em si, a sua criatividade, ajudando-os na superação daqueles medos e entraves que, em sua experiência anterior, restringiam-lhe o movimento natural de sua emoção e da sua expressividade. Não é sem razão que, ao analisar e interpretar as relações entre a vivência lúdica infantil e o maior grau de desenvoltura das estudantes eleitas, pude constatar o fato de que, quanto mais expostas aos mais variados tipos de brincadeiras tenham sido em criança e quanto menos restrições de gênero tenham tido com relação às suas possibilidades lúdicas, mais essas estudantes demonstram capacidade para gerir suas vidas de uma forma mais autônoma, mais confiante e mais favorável à superação de seus traumas.

Entretanto, não somente às crianças é dado o poder de organizar seu presente e restaurar seu passado através das brincadeiras. A pesquisa evidencia o quanto que o agir ludicamente, quer brincando, quer respirando, quer relaxando, quer dramatizando, quer aprendendo – enfim, vivendo o mais plenamente possível a comunhão com o ser integral, traz ao adulto a possibilidade de reconstruir suas experiências para, assim, poder não apenas suportar melhor as suas frustrações e as suas limitações, como também desenvolver e explorar a sua criatividade para buscar sempre um caminho divergente dos automatismos a que são expostos face a uma cultura que ainda traz em suas bases a experiência da fragmentação e da dissociação.



Como esclarecem alguns capítulos anteriores, a base conceitual decorrente da ciência epistêmica emergente não tem sido, por si só, suficiente para contribuir com uma educação verdadeiramente direcionada para a dimensão integral do educando. Uma vez que continua se sustentando numa prática eminentemente reducionista que solicita apenas a racionalidade do indivíduo no contexto de sala de aula, a práxis pedagógica corrente em nossas escolas continua a instituir nos educandos a experiência da fragmentação tão disseminada pela concepção moderna dualista e mecanicista, afastando o indivíduo de si mesmo e de sua dimensão interior em prol de um incessante movimento que o conduz cada vez mais para fora de si mesmo.

Além de abrir canais para a superação dos limites impostos à expressividade dos indivíduos, a prática pedagógica lúdica, ao propiciar a experiência da integração entre as várias instâncias constitutivas do ser humano, clama efetivamente não apenas pela racionalidade do educando, como também pela sua presença emocional e espiritual. Nesse tecido entrelaçado pelo diálogo instituído entre a realidade interior e exterior ao indivíduo, a subjetividade perdida com a educação positivista pode, enfim, ser reconstituída. O investimento na identidade profunda dos indivíduos abre caminhos para o verdadeiro cultivo da visão integrada de si e do mundo.

O mestre indiano Jiddu Krishnamurti (1895-1986), em suas reflexões sobre a educação e o significado da vida, já sinalizava que à educação deve caber a função primordial de possibilitar aos educandos compreender o sentido da vida como um todo. Segundo ele, “a educação (...) deve (...) levar o homem a experimentar o processo integral da vida”<sup>290</sup>, o que começa com a transformação de cada educando individualmente.

De fato, também a nova cosmologia chama a atenção para a compreensão de mundo, de universo e dos sistemas vivos como organismos em constante transformação, imersos num movimento contínuo de construção e reconstrução, de expansão e contração. A transformação é compreendida como um componente essencial da natureza e, segundo Piaget, também inerente ao conhecimento humano, através dos processos da assimilação, da acomodação e da equilibração, peculiares ao incessante movimento de desenvolvimento da inteligência. Assim como o universo, pois, o ser humano também se transforma permanentemente. A prática pedagógica lúdica, ao possibilitar que os educandos ampliem os conhecimentos acerca de si mesmos, tornando-os mais cientes de sua natureza, de suas possibilidades, de suas qualidades, de seus medos, de suas limitações, desenvolve nesses

---

<sup>290</sup> KRISHNAMURTI, Jiddu. *A educação e o significado da vida*. Tradução de Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, 1998, p. 19.

indivíduos a consciência de seu potencial auto-transformador, levando-os, inclusive, não apenas a buscar transformar aquilo que lhes impede de viver de uma forma mais plena e pulsante (como os padrões repetitivos e defensivos que lhes restringem a expressividade), como também a atuar no mundo de uma forma diferenciada.

Segundo o professor Ruy César do Espírito Santo, “o caminho do auto-conhecimento ficará sempre num direcionamento que aponta para uma realidade espiritual”<sup>291</sup>. Nesse sentido, o auto-conhecimento proporcionado pela prática educativa lúdica é a mola mestra da transformação interior e também exterior ao indivíduo, como bem o comprovaram as relações de solidariedade e respeito mútuo exercitadas pelas estudantes e gradualmente flagradas no convívio cotidiano do grupo. É, pois, entrando em contato com a qualidade suprema que compõe a essência de cada ser humano que o indivíduo, compreendendo melhor a si, sua natureza e os seus sentimentos e emoções, poderá orientar de forma mais construtiva suas ações em direção ao mundo exterior, poderá agir de forma integrada e de acordo com as suas qualidades mais essenciais. A compreensão de que o outro faz parte de um todo no qual também o indivíduo está incluído pressupõe, em primeiro lugar, a percepção de unidade em cada um dos estudantes, ou a recuperação do sentido maior da vida e da existência humana. Como mencionou Krishnamurti, “meu eu é o mundo e o mundo sou eu (...) E, ao compreender a mim mesmo, compreendo o mundo”<sup>292</sup>.

Desse modo, embasada nos depoimentos e também em minhas próprias observações, acredito que o crescente desbloqueio e desenvolvimento da expressão oral foi apenas um pretexto do que pode realizar uma educação lúdica: conduzir os educandos à experiência do “ser inteiro”. A educação e a ludicidade, pois, podem caminhar juntas com o mesmo propósito de contribuir para a construção de uma vida mais saudável e mais pulsante em cada um dos educandos, para a formação de um “eu” mais feliz, mais integrado e mais humano em cada indivíduo. Assim, a dimensão profunda da descoberta da relação com o outro, que se expressa através do sentimento de compaixão, poderá também se revelar, trazendo à tona a noção de que o ser humano se constitui é na relação com seus pares. Não seria a função primeva da educação favorecer a plenitude da realização humana? Eis que a ludicidade, como observamos, traz em si os requisitos básicos para possibilitar que verdadeiramente se alcance os propósitos de tão nobre tarefa...

---

<sup>291</sup> ESPÍRITO SANTO. *O Renascimento do Sagrado na Educação*, p.82.

<sup>292</sup> KRISHNAMURTI. *A educação e o significado da vida*, p. 61.

Creio que nesses pressupostos vividos e pensados repousam os elementos que me fornecem a chave para a compreensão do motivo pelo qual a prática pedagógica lúdica desenvolvida com as estudantes em particular tenham extrapolado a dimensão disciplinar e, conforme atestam os depoimentos, atuado não apenas no potencial comunicativo e expressivo desses indivíduos, como também em várias instâncias constitutivas de sua vida e de sua personalidade, trazendo-lhes novas possibilidades de crescimento e de qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Brincar, Estudar, Aprender: entrelaçando os fios, tecendo um conceito. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, pp. 181-193.

ABERASTURY, Arminda. **A Criança e seus Jogos**. Tradução de Marialzira Perestrello. 2ª ed. São Paulo: Artes Médicas, 1992.

ALVES, Rubem. **Filosofia das Ciências**. Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2000.

ARANHA, M. Lúcia. & MARTINS, M. Helena. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1986.

BACK, Eurico. **Fracasso do Ensino de Português**. Proposta de solução. Petrópolis: Vozes, 1987.

BEUTTENMÜLLER, Maria da Glória & LAPORT, Nelly. **Expressão Vocal e Expressão Corporal**. 2ªed. Rio de Janeiro: Enelivros, 1992.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Uma vida para seu filho**. Pais bons o bastante. Tradução de Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BLOCH, Pedro. **Problemas da Voz e da Fala**. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1963

BOADELLA, David. **Nos Caminhos de Reich**. Tradução de Elisane Rebelo, Maria Sílvia Mourão Netto, Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1985.

\_\_\_\_\_. **Correntes da Vida**. Uma Introdução à Biossíntese. Tradução de Cláudia Soares da Cruz. 2ªed. São Paulo: Summus, 1992.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**. Uma Metáfora da Condição Humana. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

BORTONI, Stela M. Educação Bidialetal. O que é? É Possível? In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 1992, v.7, p.54-65.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: 1997.

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

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Tao da Física**. Um Paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. São Paulo: Cultrix, 1983. Cap. 1.

CARDOSO, Suzana H. M. Língua: meio de opressão ou de socialização? In: FERREIRA, Carlota et alii. **Diversidade do Português do Brasil**. 2ª ed. Salvador, Bahia: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994, p.229-233.

CARVALHO, Castelar de. **Para Compreender Saussure**. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

CASTILHO, Ataliba T. & PRETI, Dino (Orgs.). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. São Paulo: T.A. Queiroz/FAPESP, 1987, vols.1 e 2.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A Língua Falada no Ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COELHO, Paulo. **O Teatro na Educação**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley F. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1985.

CUNHA, Celso. **O Projeto NURC e a Questão da Norma Urbana Culta Brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon.. In: LA TAILLE, Yves de, DANTAS, Heloísa & OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p.85-98.

DELORS, Jaques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ªed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC:UNESCO, 2001.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que Arte-educação?** Campinas – SP: Papyrus, 1994.

ESPÍRITO SANTO, Ruy César. **O Renascimento do Sagrado na Educação**. O Autoconhecimento na Formação do Educador. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

FIGUEIREDO, Waldemar Nobre. A Escola como Viabilizadora de Cultura. In: **Revista de Letras da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas**. Alagoinhas – Ba: UNEB/SSA,1997,v.06.

FRANÇA, Carlos A. A pedagogia do afeto e a psicopedagogia preventiva. **Psicopedagogia on line**. São Paulo: novembro de 2001. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=379>. Acesso em: 12 de fev.2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975c.

FREUD, Sigmund (1900). A interpretação dos sonhos. In **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vols. 4 e 5, Caps. III, VI e VII.

\_\_\_\_\_. (1905). Três ensaios para uma teoria sexual. In: Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol 7, Cap II.

\_\_\_\_\_. (1915). Pulsões e destinos das pulsões. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1985. Vol 14.

\_\_\_\_\_. (1920). Além do Princípio do Prazer. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. 18.

\_\_\_\_\_. (1923). O ego e o id. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol 19.

\_\_\_\_\_. (1930). O Mal-Estar na Civilização. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol 21.

\_\_\_\_\_. **A sexualidade na etiologia das neuroses**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976. Pequena Coleção das Obras de Freud, v.33.

FRIEDMANN, Adriana. (org.). **O direito de brincar - A brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992.

\_\_\_\_\_. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

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

GERALDI, Wanderlei. **O Texto em Sala de Aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, Wanderlei (Org.). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Gilberto. Os Dois Conceitos Freudianos de Trieb. IN: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: UNB, 2001, v.17,n.3, p.249-255.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget. Experiências básicas para utilização pelo professor**. 15ªed. Petrópolis–RJ: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Waldir L. Teoria da Personalidade em Wilhelm Reich. In: **Teorias da Personalidade em Freud, Reich e Jung**. São Paulo: EPU, 1984, pp. 63-122.

HARPER, Babette et alii. **Cuidado, Escola!** São Paulo: Brasiliense, 1980.

HARRES, Jaqueline da Silva, PAIM, Greice Mara & EINLOFT, Norma Lai Von Mühlen . O lúdico e a prática pedagógica. IN: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A Ludicidade como ciência**. São Paulo: Vozes, 2001, pp. 78-84.

HORN, G.B. A Presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio Brasileiro: Uma Perspectiva Histórica. In: GALLO, S. & KOHAN, W.O. (Orgs) **Filosofia no Ensino Médio**. Col. Filosofia na Escola, vol.5. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia Emocional: A Estrutura da Experiência**. Tradução de Myrthes Suplicy Vieira. 3ªed. São Paulo: Summus, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo, a Criança e a Educação**. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1992.

KLEIN, Melanie. **A Psicanálise de Crianças**. Tradução de Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A Educação e o Significado da Vida**. Tradução de Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, 1998.

KÜGELGEN, Helmut von. **A Educação Waldorf**. Aspectos da Prática Pedagógica. Tradução do castelhano Alcides Grandisoli. 2ªed. São Paulo: Antroposófica, 1989.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**. O Mestre do Impossível. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LÉLIS, Telma Nadja Silveira. **Curso de Formação em Terapia de Integração Psicocorporal**. Módulo IV: A Psicologia de Wilhelm Reich. 2ª Parte. Salvador, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética**. Tradução de Maria Sílvia Mourão Netto. 9ªed. São Paulo: Summus, 1982.

\_\_\_\_\_. **Prazer**. Uma abordagem criativa da vida. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. 6ªed. São Paulo: Summus, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Ludopedagogia – Ensaios nº1**: Educação e Ludicidade. Salvador-Ba:UFBA/FACED/PPGE. Vol.1.2000, p.9-42.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, pp. 22-60.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.

LUZURIAGA, Lourenzo. **História da Educação e da Pedagogia.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1973

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MARINHO, Inezil Penna. **Jogos – principais teorias.** Rio de Janeiro: MEC, 1945.

MARTINET, André. **Elementos de Lingüística Geral.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1986.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do Oral: Condições e Perspectivas para sua Aplicação no Português.** São Paulo, Sama, 1993.

MISUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: As Abordagens do Processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MUNIZ, Dinéia S. **A Expressão Oral na Escola de 1º grau: Aspectos Lingüísticos e Educacionais.** Salvador: UFBA, 1996. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1986.

MUNIZ, Maria Cristina Soto. A brinquedoteca no contexto escolar da educação infantil. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 86-98.

NEGRINE, Airton. O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância à terceira idade. In: **Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico.** SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de, DANTAS, Heloisa & OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992, pp.75-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.



OLIVEIRA, Sílvio L. **Tratado de Metodologia Científica**. Projetos de Pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Washington Carlos. Percebendo a ludicidade na educação. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O Que é Lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, Lúcia Helena P. **Decodificação crítica e expressão criativa**: seriedade e alegria no cotidiano de sala de aula. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. Atividades Lúdicas: Prazer, Desafio e Auto-Expressão na Sala de Aula. In: **Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Sergipe: Ed. Universidade Federal de Sergipe, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean; et alii. **Educar para o Futuro**. Trad. Rui B. Dias. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

PICCOLOTTO, Léslie & SOARES, Regina Maria. **Técnicas de impostação e comunicação oral**. 5ªed. São Paulo: Loyola, 1997.

PORTO, Bernadete Souza. Bola de meia, bola de gude... **A criatividade lúdica, a formação e a prática pedagógica do professor..** Fortaleza: UFCE, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará.

PORTO, Bernadete de Souza & CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brincar na educação das crianças e de seus professores. I PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Ludicidade: o que é mesmo isto?** Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2002, pp. 141-163.

PROPP, Vladimir. **As Raízes Históricas do Conto Maravilhoso**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REICH, Wilhelm (1942). **A Função do Orgasmo**. Problemas econômico-sexuais da energia biológica. Tradução de Maria da Glória Novak. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Análise do Caráter** (1949). Tradução de Ricardo Amaral do Rego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REIS, Alberto O. A. Teorias da Personalidade em Sigmund Freud. In: RAPPAPORT, Clara Regina (org.) **Teorias da Personalidade em Freud, Reich e Jung**. São Paulo: EPU, 1984, p.1-61.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SANTOS, Fernando Tadeu. Henry Wallon: educação por inteiro. **Nova Escola on line**. São Paulo: março 2003. Disponível em [http://www.novaescola.abril.com.br/ed/160\\_mar03/html/pensadores.htm](http://www.novaescola.abril.com.br/ed/160_mar03/html/pensadores.htm). Acesso em: 05 de dez.2003.

SERRÃO, Margarida & BALEEIRO, M. Clarice. **Orientação Educacional: Também uma Questão de Corpo**. Salvador: CDU/UFBA, 1991.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. Dizem que vai mal o vernáculo no Brasil. Reflexões sobre a Língua Portuguesa e seu ensino. In: **Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo**. Lisboa: IN-CM, 1985. V.I, p.360-375.

\_\_\_\_\_. **Contradições no Ensino de Português**. A Língua que se fala X A Língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador, Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1997.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinsky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Magda et alii. **Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 1º Grau**. Sugestões metodológicas. 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: DEF/FENAME, 1979.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1986.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Princípios da Pedagogia Waldorf**. Sociedade Antroposófica no Brasil, São Paulo, março 2003. Seção Pedagogia Waldorf. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw3.htm>. Acesso em 05 dez.2003.

STEINER, Rudolf. **A arte da Educação I**. 2ªed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

VASCONCELOS, José de. **Legislação Fundamental do Ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Lisa, 1972.

WAGNER, Cláudio Mello. **Freud e Reich: Continuidade ou Ruptura?** São Paulo: Summus, 1986.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Neto, Luiz Barreto e Solange Afeche. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILBER, Ken. **A União da Alma e dos Sentidos**. Integrando Ciência e Religião. Tradução de Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultrix, 1998.

\_\_\_\_\_. **Uma breve história do universo**. Tradução de Ivone Carvalho. Rio de Janeiro: Ed. Nova Era, 2001.

\_\_\_\_\_. **O olho do espírito**. Tradução de Denise Pessoa e Dalva Agne. São Paulo: Cultrix, 2001.

## APÉNDICE N°1

**OS “ANÉIS MUSCULARES” E SUAS EXPRESSÕES PSÍQUICAS E EMOCIONAIS<sup>293</sup>**

| <b>ANEL MUSCULAR</b> | <b>MUSCULATURA/ÓRGÃOS ENVOLVIDOS</b>  | <b>CARACTERÍSTICAS DO ENCOURAÇAMENTO</b>  |
|----------------------|---|---|
| Anel Ocular          | Músculos dos globos oculares, das pálpebras, da testa, da glândula lacrimal etc     | Em um indivíduo encouraçado, os olhos, que são geralmente responsáveis por muitos movimentos expressivos como a tristeza, o choro e o sorriso, apresentam-se inexpressivos, com expressão semelhante a uma máscara. A testa e as pálpebras são freqüentemente rígidas, e não há mobilidade nos dois lados do nariz.   |
| Anel Oral            | Músculos ao redor da boca, do queixo, da faringe, boca, faringe e região occipital. | A expressão facial do indivíduo fica comprometida se a couraça ocular, juntamente com a oral, não estiverem dissolvidas, pois as expressões emocionais de chorar, morder com raiva, gritar, fazer caretas, sugar dependem diretamente do desencouraçamento destes dois anéis.   |
| Anel Cervical        | Musculatura profunda do pescoço, nuca, língua e laringe.                            | Os espasmos dessa musculatura indicam que o afeto de raiva ou o impulso de choro está, literalmente, sendo “engolido” pelo indivíduo – o que impossibilita o reflexo de vômito no sentido figurado e literal de “botar para fora” ou “descarregar”. As emoções do indivíduo, pois, ficam bloqueadas, dificultando a sua livre expressão. Se, por um lado, isso favorece o comportamento extremamente racional do indivíduo, por outro, pode gerar um comportamento impulsivo e inconseqüente. |

<sup>293</sup> Síntese elaborada a partir da descrição de Reich sobre a disposição segmentar da couraça muscular ( In: *Análise do Caráter, op.cit.*, p.329-365) e do material didático do Curso de Formação em Terapia Psicocorporal ( In: LÉLIS, Telma Nadja S. *Curso de Formação em Terapia de Integração Psicocorporal. Op.cit.*, pp 13-17. )

|                                  |   |  |
|----------------------------------|---|--|
| <p>Anel Torácico ou Peitoral</p> | <p>Músculos peitorais, intercostais, ombros, braços e mãos.</p>                     | <p>A rigidez deste anel manifesta-se pela elevação da estrutura óssea do tórax e pela respiração superficial que concorre para a imobilidade desta região. Expressa auto-controle, reserva, imobilidade, indiferença – como na postura militar. No indivíduo encouraçado, os músculos intercostais mostram uma exagerada sensibilidade às cócegas. Nele, também são estranhas as emoções naturais do choro sincero (que é tido como uma atitude de quem tem “caráter fraco”) e da raiva furiosa (sua raiva é “fria”). Os movimentos expressivos dos braços e mãos, como o abraçar e o alcançar, também provém das emoções plasmáticas dos órgãos do tórax. Assim, no indivíduo encouraçado também se percebe uma “inacessibilidade” peculiar de quem expressa um “sai”, “afasta” - ou então um “chega pra lá” típico de quem não está disponível para “dar-se” ou “entregar-se”.</p> |
| <p>Anel Diafragmático</p>        | <p>Músculos diafragmáticos, diafragma, estômago, plexo solar, fígado, pâncreas.</p> | <p>A manifestação evidente deste anel de couraça é a lordose da coluna vertebral. Em um indivíduo encouraçado, o pulsar diafragmático, que afirma as emoções de prazer / angústia, não ocorre de forma espontânea: a rigidez da couraça acarreta a negação desses sentimentos. Nesse caso, fica também comprometido o livre fluxo expiratório, cujo movimento expressivo correspondente de curvar-se para frente é componente essencial para o estabelecimento da potência orgástica.</p>  |

|                |   |  |
|----------------|---|--|
| Anel Abdominal | Músculos abdominais e laterais entre as costelas e a pélvis | No indivíduo encoraçado, os músculos correspondentes a este anel são sentidos como cordões rígidos e dolorosos. A divisão do corpo ao meio impede a junção da sexualidade (pélvis) com o amor (coração), o que se expressa como medo de se entregar, dificuldade de sentir e expressar as emoções.   |
| Anel Pélvico   | Músculos da pélvis, do esfíncter anal e dos glúteos.        | Uma vez que a principal expressão deste anel é a sexualidade, o indivíduo encoraçado apresenta uma sorte de problemas de ordem sexual, como a falta de sensibilidade erógena, leucorréia, ejaculação precoce, vaginismo, tumorações na região pélvica etc. A expressão de desprezo pela região pélvica, pelo parceiro e/ou pelo ato sexual – que contribui para a dificuldade de entrega amorosa ao ato sexual – figura, nesses indivíduos, ao lado da expressão de raiva. |

## APÉNDICE N°2



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS II - ALAGOINHAS**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA LABORATÓRIO DE EXPRESSÃO ORAL / 2003**

Prezado estudante,

É de fundamental importância que, neste momento do nosso curso, possamos fazer uma retrospectiva da nossa “caminhada” na disciplina e avaliarmos objetivamente alguns aspectos significativos dessa nossa trajetória. Proponho, portanto, dividir esta atividade em três blocos: auto-avaliação, avaliação da disciplina e avaliação do professor.

**AUTO-AVALIAÇÃO**

Qual dos itens relacionados é o que melhor se adequa à sua experiência na disciplina?

1) Em relação à frequência:

- Participei de todas as aulas.
- Participei de 80% das aulas.
- Participei de 50% das aulas.
- Participei de menos de 50% das aulas.

2) Em se tratando do empenho pessoal nas atividades propostas / investimento pessoal na disciplina:

- Minha participação foi significativa para o bom rendimento das aulas, pois me empenhei ao máximo para enriquecer as atividades propostas.
- Participei de todas as atividades, embora não tenha me sentido muito motivado(a).
- Minha participação foi significativa apenas nos momentos em que me senti motivado(a).
- Estive apenas presente às aulas, sem, contudo, conseguir me envolver com as atividades propostas.

3) Em relação aos exercícios de técnica vocal solicitados para casa:

- Realizei todos os que foram solicitados.
- Realizei apenas 50% deles.
- Realizei menos de 50% deles.
- Não os realizei em casa.

4) Em relação aos prazos estabelecidos para realizar as atividades extra-classe:

- Sempre cumpri o prazo estabelecido para as atividades extra-classe.
- Na maioria das vezes cumpri o prazo estabelecido para as atividades extra-classe.
- Poucas vezes realizei as atividades extra-classe no prazo estabelecido.
- Não consegui realizar as atividades extra-classe no prazo estabelecido.

5) Em se tratando especificamente da participação pessoal nas atividades em grupo:

- Sempre participei ativamente das discussões e planejamento das atividades nos grupos em que fazia parte.
- Na maioria das vezes participei ativamente das discussões e planejamento das atividades nos grupos em que fazia parte.
- Costumava estar presente às reuniões, embora não tenha contribuído muito para as discussões e planejamento dessas atividades.
- Poucas vezes consegui participar das reuniões e colaborar com o planejamento das atividades.

6) Em relação à compreensão das atividades desenvolvidas nas aulas:

- ( ) Durante o curso, sempre consegui relacionar as atividades desenvolvidas com o objetivo da disciplina.
- ( ) Durante o curso, consegui relacionar a maioria das atividades desenvolvidas com o objetivo da disciplina.
- ( ) Durante o curso, foram poucas as atividades desenvolvidas que consegui relacionar com o objetivo da disciplina.
- ( ) Durante o curso, não consegui relacionar as atividades desenvolvidas com o objetivo da disciplina.

Há alguma observação complementar às questões anteriores que você gostaria de fazer? Qual (is)? (Utilize o espaço para comentários na folha seguinte)

### **AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA**

Para proceder à primeira e à terceira parte da avaliação desta questão, preencha um único número da escala de 1 a 4, ciente de que o número 1 corresponde ao valor mínimo ou insatisfatório e o número 4 ao valor máximo ou excelente.

PARTE I:

| <b>ITENS</b>    | <b>ESCALA</b> |   |   |   |
|-----------------|---------------|---|---|---|
| • Carga horária | 1             | 2 | 3 | 4 |
| • Programa      | 1             | 2 | 3 | 4 |

PARTE II:

a) Qual das alternativas abaixo melhor se aplica ao resultado do processo de aprendizagem?

- ( ) O curso foi bastante aproveitável para minha vida, pois pude me utilizar dos conhecimentos adquiridos em várias situações do meu cotidiano.
- ( ) O curso foi aproveitável, mas ainda não pude me utilizar dos conhecimentos adquiridos em várias situações do meu cotidiano.
- ( ) O curso foi aproveitável, mas ficou faltando algo mais.
- ( ) O curso não teve nenhuma utilidade para mim.

**Justifique sua resposta:**

**PARTE III:**

Com relação aos objetivos específicos abaixo mencionados, assinale o número correspondente ao aproveitamento pessoal:

| <b>ITENS</b>   | <b>ESCALA</b> |   |   |   |
|--|---------------|---|---|---|
| • Desenvolvimento da capacidade de expressão de pensamentos, sentimentos, anseios e reivindicações                         | 1             | 2 | 3 | 4 |
| • Domínio de estratégias para favorecer a desinibição ao lidar com o público / a exposição oral                            | 1             | 2 | 3 | 4 |
| • Domínio instrumental de técnicas de saúde e estética vocal (exercícios de respiração, imitação/colocação de voz, dicção) | 1             | 2 | 3 | 4 |

**AVALIAÇÃO DO PROFESSOR**

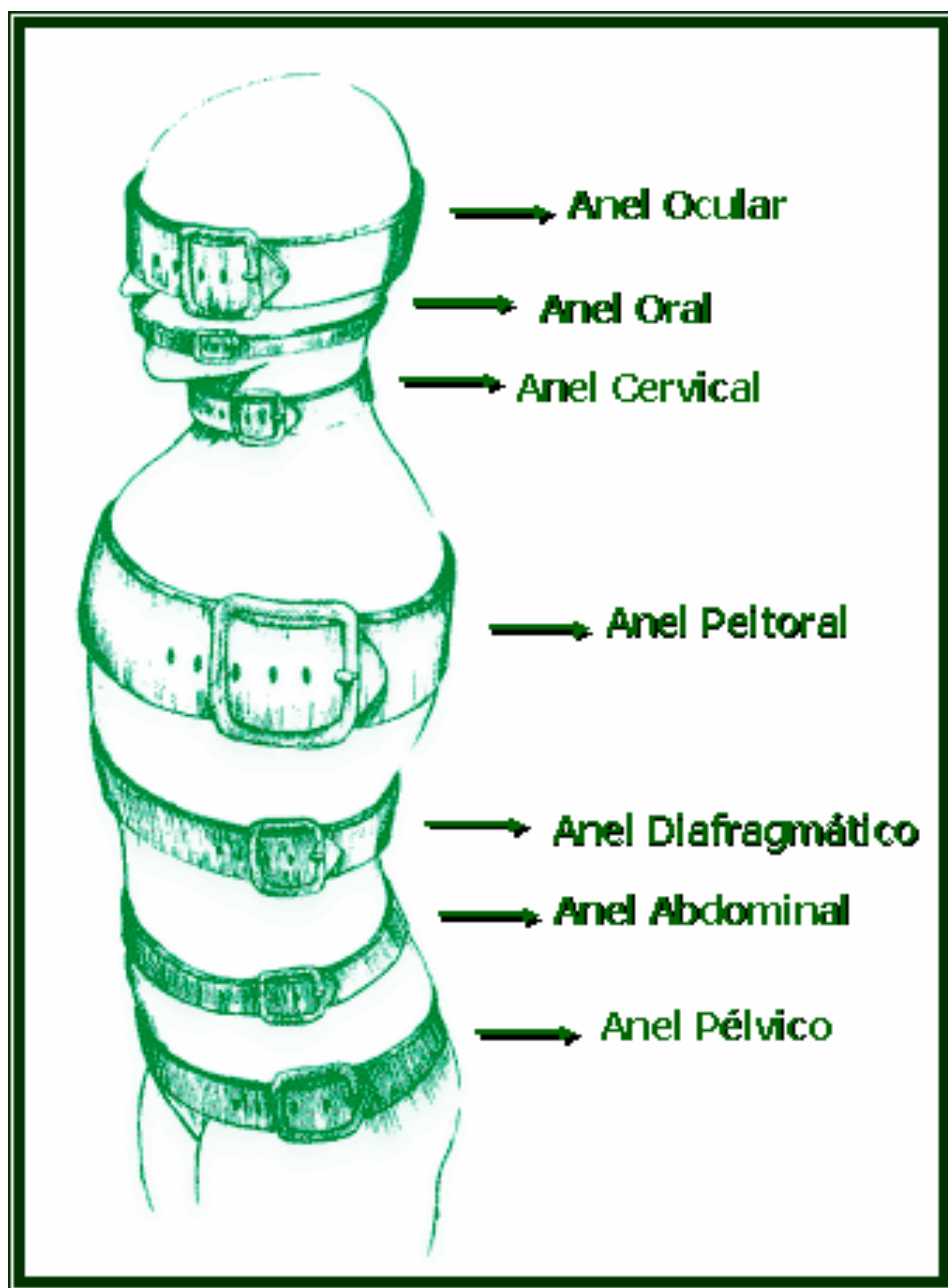
Para responder a essa questão, proceda conforme orientação da Parte I da questão anterior.

| <b>ITENS</b>                                      | <b>ESCALA</b> |   |   |   |
|---|---------------|---|---|---|
| • Domínio do assunto                              | 1             | 2 | 3 | 4 |
| • Metodologia utilizada                           | 1             | 2 | 3 | 4 |
| • Recursos didáticos utilizados                   | 1             | 2 | 3 | 4 |
| • Frequência e pontualidade                       | 1             | 2 | 3 | 4 |
| • Habilidade de solucionar problemas apresentados | 1             | 2 | 3 | 4 |

ESPAÇO DESTINADO A COMENTÁRIOS, SUGESTÕES, CRÍTICAS,  
OBSERVAÇÕES:



## A ESTRUTURA SEGMENTADA DA COURAÇA<sup>294</sup>



<sup>294</sup> In: LÉLIS, Telma Nadja S. *Curso de Formação em Terapia de Integração Psicocorporal*. Módulo IV: A psicologia de Wilhelm Reich. 2ª Parte. Salvador: 2003, p 13.



## **VENENO**

### **A conversa venenosa de duas amigas durante um casamento**

As duas chegaram à Igreja para pegar um bom lugar. Afinal, seria o casamento do ano e perder um detalhe, jamais. Eram amigas chegadas da Lili, ex-namorada do noivo, e foram conferir tudo de perto para depois contar tim-tim por tim-tim para a ex.

- Credo, pra que tanta flor na Igreja?!
  - Capricharam, né? Quem deve estar pagando tudo é ele, porque ela não tem onde cair morta.
  - Pra mim esse casamento é golpe do baú.
  - Mas é claro! Do jeito que "essa daí" deu de cima dele, só podia dar nisso mesmo...
  - Bonitão, cheio da grana, meio vai não vai com a namorada... A Lili bobou, dançou...
  - Depois de ter namorado tantos anos, casar assim correndo com outra... Ainda mais com quem. Não chega nem aos pés da Lili... Não tem pedigree.
  - Ele está cego de paixão, mas deixa a poeira assentar... Ele vai ver o que é bom pra tosse...
  - Vamos sentar ali naquele banco. Vai dar pra ver todo mundo.
  - Vamos.
- Sentaram e começaram a reparar nos convidados.
- Olha lá a falsa da Glórinha. Se fazia de amiga da Lili, quando na verdade era o leva-e-traz da outra. Traidora, Judas.
  - Onde será que ela arrumou essa roupa? Num brechó?
  - Tá certo que tá usando verde-limão, mas também não precisava exagerar. Tá parecendo uma Sprite de dois litros!
  - E o cabelo? Com aquelas orelhas de abano, nunca devia ter feito coque...
  - Tem gente que não tem gosto mesmo...
  - Ixi! Olha lá quem vem chegando. O seu chefe com a antipática da mulher dele.
  - Que roupa feia! Com esse vestido vermelho cheio de drapeados, mais parece um abajur.
  - E a maquiagem então? Passou todo rímel e delineador que achou no estojo.
  - Tá mais pra ajudante de mágico...
  - E ele então! Acho que o terno é o do casamento dele. Veja como está justo...

- Não sei como não trouxeram o cachorro junto... Onde vão, levam aquele coitado... Haja...

- Os padrinhos estão entrando. Acho que a noiva chegou. Olha lá o noivo, todo arrumado...

- Vai indo pra forca no maior estilo... Aonde é que já se viu... Ele nem conhece a moça direito...

- Paixão é paixão.

- Mas casamento são outros quinhentos... Eu falava pra Lili: - Você está demorando muito pra casar, está muito acomodada. Hoje em dia, esses namoros muito compridos acabam em nada.

- E deu no que deu. Bem podia ser ela a entrar na Igreja agora...

- Nossa! Não me diga que aquela de preto lá no altar, com aquela saia curta é a Lola.

- É ela mesmo.

- Ela não deve ter espelho em casa! Gorda daquele jeito, devia ter um pouco de semacol e colocar uma roupa de acordo.

- Você sabe muito bem como ela é. Está pouco se lixando pra gordura. Quer andar na moda...

Soa a campainha, abrem-se as portas, toca a Marcha Nupcial.

- E vem a noivinha toda feliz!

- Que vestido mais empetecado! Simplicidade aí passou longe.

- E a grinalda? Pra que tanto brilho? É a coroa da rainha da Inglaterra por acaso?

E assim vão, reparando em tudo e cochichando durante a cerimônia inteira. No final, o padre anuncia:

- Os noivos receberão os cumprimentos no Clube.

- Só falta a gente chegar lá e ser churrasco!

- Credo! A essa hora?

- Se depender do gosto dela...

- Você é fogo mesmo, hein?

- E você? Só falou mal dos outros até agora. Parece que está com dor de cotovelo...

- Eu?! Você é que está... Quero morrer de bem com você.

- E eu, com você. Vamos embora. Tô morrendo de sede.

- Tomara que pelo menos sirvam um vinho alemão...



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II – ALAGOINHAS  
COLEGIADO DE LETRAS  
LABORATÓRIO DE EXPRESSÃO ORAL  
PROFª DULCIENE DE ANDRADE**

**VENENO II:  
A FESTA**

**Conversa venenosa de duas amigas em uma festa de casamento**

As duas saíram da Igreja rapidamente pela porta lateral. Nem esperaram o fim do cortejo nupcial e se mandaram.

- Se os noivos vão receber os cumprimentos no Clube, a gente não precisa ficar esperando esse povo sair da igreja.

- É, vamos logo pra pegar uma mesa boa.

- É isso aí. Com todo esse mundo de gente doido por uma festa de graça, pode ter certeza que vai faltar lugar...

Elas foram as primeiras a chegar no clube. Ficaram em pé na ante-sala:

- Tô morrendo de sede. Será que vão servir alguma coisa enquanto o "casal de pombos" não chega?

- Tomara, porque se eles resolveram tirar aquelas fotos, sabe quais né, na pracinha, no coreto, na ponte do jardim, nós vamos amanhecer aqui sem ver a cor da bebida.

- Aqui pra nós, eu acho uma coisa tão brega esse negócio de foto fazendo pose...

- Eu também. Se a Lili fosse a noiva, pode ter certeza que isso não ia acontecer... Aliás, muita coisa não ia acontecer... Pra começar, a festa não ia ser aqui neste clube mixuruca.

- É lógico, porque com um noivo do porte do Duda e com a grana que ele tem, a recepção fatalmente seria na mansão dos pais dele.

- Mas você acha que a mãe dele ia ser doida de abrir a casa pra todo esse povaréu? Pra começar, ela nem conhece direito da família da "fulaninha"... E não ia querer arriscar... De repente... sabe, né ... Alguém toma umas demais e começa a dar vexame...

- Ah! Eu pagava pra ver o circo pegar fogo... Opa! Parece que estou vendo um garçom ali. Tomara que ele venha trazendo alguma coisa pra beber.

- Whisky, senhora

- Que marca é?

- Johnny Walker rótulo preto.

- Puxa, tiveram bom gosto na escolha!
  - Ordens do pai do noivo!
  - Ah, só podia! Falando aqui só pra nós, se fosse pelo pai da noiva, iam servir caipirinha. E sem gelo.
  - Pára com isso! O que o garçom vai pensar ?
  - Já estou dando umas dicas pra ele saber o que o espera...
  - Se as senhoras quiserem, já podem entrar no salão.
- As duas, mais do que depressa, entraram no local da festa, escolheram uma mesa de pista para poderem ver tudo.
- O que você achou da decoração?
  - Tá meio "carregada". Aquele monte de pano saindo do teto tá meio esquisito...
  - Tá parecendo a tenda do sultão do Brunei. Só faltam as odaliscas. E aquela fonte ali atrás? Não tem nada a ver! Que mal gosto!
  - Pode ter certeza que foi idéia "dela". Quem nunca come melado, quando come se lambuza...
  - Você não acha que poderiam ter colocado umas bexigas cor de rosa naquele canto? E uma bandeira do Corinthians no outro? Aí tudo ia ficar com a cara da noiva...
  - Credo!
  - E as flores? Não gostei da cor.
  - É, mas até que não ficou feio. Tá fazendo um bom contraste.
  - Mas fino também não ficou. Se fossem flores-do-campo em tons-pastel, ficaria muito melhor. Não adianta, eu já falei. Quem não tem pedigree...
  - O que será que a mãe dele vai achar de tudo isso? Uma mulher tão fina, tão educada...
  - É, mas é bem feito pra ela também. Está pagando a língua. Ela vivia implicando com a Lili por bobagem: uma hora era o corte de cabelo, outra hora era a saia curta demais... Sabe como é sogra, gosta de implicar com tudo... Agora tem que engolir essa daí... Acho que nem ovo sabe fritar...
- E assim foram reparando em tudo.
- Já vão servir o jantar. Vamos comer?
  - Vamos! Tô morrendo de vontade de comer uma coisa quente.
- Comeram, repetiram, beberam tudo o que tinham direito, beliscaram as tortas, o bolo da noiva, os docinhos, os "petit fours", tomaram licor, café e saíram meio altas da festa.
- Amanhã tenho que andar duas horas pra queimar tudo o que comi hoje...
  - E eu vou passar a água mineral...
  - Até que a festa estava boa, né?
  - Ué, tá virando casaca?
  - Ah, vê se não me amola, tá. Vai catar coquinho.
  - Credo, cê tá nervosa... Acho que bebeu demais...<sup>295</sup>

---

<sup>295</sup> Estes textos chegaram às minhas mãos sem a devida menção à fonte bibliográfica. Muito embora saiba da inconveniência de não poder mencionar seu(s) criativo(s) autor(es), pela riqueza que apresentam para a finalidade à qual os destaco, insisti em selecioná-los para utilização em nossas aulas.