

Olhar perceptivo

Teoria e
prática de
Sensopercepção
em Educação
Ambiental



Olhar Perceptivo

Percepção, corpo e meio ambiente

Ministro do Meio Ambiente

Izabella Teixeira

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

Abelardo Bayma

Diretoria de Planejamento, Administração e Logística

Edmundo Soares do Nascimento Filho



Edição

Centro Nacional de Informação Ambiental

Jorditânea Souto

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

Centro Nacional de Informação, Tecnologias Ambientais e Editoração

SCEN - Trecho 2 - Bloco C - Edifício-Sede do Ibama

CEP 70818-900, Brasília, DF - Brasil

Telefone: (61) 3316-1225/3316-1294

Fax: (61) 3307-1987

<http://www.ibama.gov.br>

e-mail: editora@ibama.gov.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil



Olhar Perceptivo

Teoria e prática de Sensopercepção em Educação Ambiental.

Denise Alves
Leide Marques Peralva

Brasília, 2010

Produção Editorial

Centro Nacional de Informação Ambiental

Concepção editorial **Normalização bibliográfica**

Luiz da Motta *Helionidia C. Oliveira*

Edição de texto

Vitoria Rodrigues

Revisão

Ana Célia Luli
Maria José Teixeira

Capa

Fátima Feijó

Diagramação

Paulo Luna

Colaboração

Parque Nacional da Tijuca – Rio de Janeiro.

Ana Cristina Pereira Vieira

Henrique Cafundó

Tereza Ribeiro

Oficina de Educação Ambiental no Licenciamento de
Petróleo – CGEPG/Ibama – setembro/ 2009.

Mônica Armond Serrão.

Fotos

Ricardo Padue – Parque Nacional de Brasília

Catálogo na Fonte

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

A474o Alves, Denise.

Olhar perceptivo: atividades de sensopercepção em ações de educação ambiental: caderno de roteiros / Denise Alves e Leide Marques Peralva. – Brasília: Ibama, 2010.

132 p.

ISBN

1. Educação ambiental. 2. Gestão ambiental. 3. Qualidade ambiental (comportamental). I. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. II. Centro Nacional de Informação Ambiental. III. Título.

CDU(2.ed.)37:504

Era todo mundo sorrindo, alegre e todo mundo satisfeito mesmo.

Benedita Guilhermina Ramos, dançarina e cantadeira de Marabaixo.

AGRADECIMENTOS

Aos mestres, amigos e companheiros de jornada.

A Alexandre Justino, Ana Cristina Pereira Vieira, Angel Vianna, Ângelo Mourão Filho, Antonio Alencar Sampaio, Elizabete Ferreira de Oliveira, Christiane Santos Veloso, Cleusa Maria Alves, Davi Marques, Felipe Alves, Flávio de Abreu Faria, Frederico Alves, Henrique Cafundó, José Silva Quintas, Lara Moutinho da Costa, Luiz da Motta, Luiza Lapa, Mauro de Aquino Gaspar, Mônica Armond Serrão, Sylvia Monnerat, Sylvia Nunes, Sônia Lúcia Peixoto e Tereza Ribeiro, que contribuíram com apoio, conhecimentos e colaboração nas atividades propostas neste livro.

Aos técnicos do Núcleo de educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca, Gláucio Glei Maciel, Marcelo Antônio Marques Prazeres e Ozair Oliveira, que colaboraram na organização de cursos, coordenação de atividades e elaboração de texto sobre percepção auditiva e yoga-terapia.

A Fábio de Jesus, coordenador do Centro de Visitantes do Parque Nacional de Brasília, que nos recebeu de braços abertos e facilitou o trabalho de produção de fotos para este livro.

A todos que participaram de cursos, oficinas e vivências, e nos enriqueceram com a troca de experiências.

SUMÁRIO

Prefácio 11

José Silva Quintas

1 – Introdução 13

Denise Alves

2 – A questão da percepção em educação ambiental 21

Denise Alves

3 – Reelaboração corporal: tecendo um método 81

Leide Marques Peralva

4 – Roteiros de atividades de sensopercepção em ações de educação ambiental – Encarte 101

Denise Alves e Leide Marques Peralva

- 4.1 Apresentação, integração no grupo e expectativas em relação ao curso
- 4.2 Jogo de apresentação com bola de tênis. Percepção visual e memória do ambiente. Sonhos do grupo, com bola imaginária.
- 4.3 Sensibilização para a memória e o diagnóstico ambiental
- 4.4 Alongamento, coordenação e aquecimento para caminhada
- 4.5 Percepção, postura e imagem corporal
- 4.6 Ginástica sentada e reflexão sobre a fragmentação da percepção
- 4.7 Reeducação visual e integração no grupo
- 4.8 Trilha sensorial e construção da mandala do grupo: Observar, sentir, integrar.
- 4.9 Percepção auditiva e ritmo

■ 4.10 Interação no grupo e percepção de limites

■ 4.11 Dinâmica de grupo

Percepção e diálogo: o grupo como organismo.

■ 4.12 Imaginação e visualização criativa: “vivência indígena”

■ 4.13 “Guia de cego”: o reconhecimento da árvore.

■ 4.14 Pontos de vista no registro do ambiente

■ 4.15 Expansão dos sentidos na floresta

■ 4.16 Sensopercepção e expressão corporal

■ 4.17 Presente com mímica: criatividade e expressão

■ 4.18 Na roda da vida: danças circulares

■ 4.19 Varal de memórias

■ 4.20 Jogos teatrais, cooperativos e ecológicos

4.20.1 Anjo da guarda

4.20.2 Audiência pública simulada

4.20.3 Jogos, movimentos e dinâmicas com animais – o totem do grupo

4.20.4 Volençol

4.20.5 A partilha

5 Referências 102

REFÁCIO

Sentir, perceber, refletir e agir na práxis educativa

Quando se promove a Educação no Processo de Gestão Ambiental, busca-se o desenvolvimento de capacidades para que grupos sociais específicos intervenham de forma coletiva, organizada e qualificada na gestão do uso dos recursos ambientais; nas decisões que afetam a qualidade ambiental; e na formulação, redirecionamento, fortalecimento e execução de políticas públicas que contribuam para a promoção da sustentabilidade. São capacidades desenvolvidas com base numa concepção de Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, que toma o espaço da gestão ambiental pública como espaço de realização do ato pedagógico.

Espera-se que as pessoas, ao vivenciarem coletivamente o exercício do controle social da destinação dos recursos ambientais na sociedade, reflitam sobre o seu caráter predatório e, também, sintam-se protagonistas do processo de construção de uma sociedade justa, democrática, solidária e ambientalmente segura, portanto, sustentável. E, assim, percebam-se como participantes de um processo instituinte de uma nova ordem social no Planeta, onde não haja lugar para a dominação, seja de humanos por humanos, seja destes sobre a natureza. Uma sociedade fundamentada na igualdade, solidariedade, respeito à diferença, respeito à vida nas suas inúmeras manifestações, justiça ambiental e sustentabilidade. Sustentabilidade para além do ecológico, configurada por múltiplas e inter-relacionadas dimensões. Algo como participantes do processo de reinvenção do mundo para torná-lo sustentável. Em outras palavras, mulheres e homens que estão fazendo história e, portanto, construindo outro futuro.

Por tudo isso, a essência da proposta da Educação no Processo de Gestão Ambiental está em tornar o ato de conhecer e aprender inseparável do ato de agir e vice-versa. Sua metodologia toma a práxis como elemento central, exige que sua efetivação seja de acordo com um modo de conhecer que pressuponha a questão ambiental como complexa, e concebe o modo de aprender como um processo de construção coletiva crítico, transformador, emancipatório e dialógico.

Ao assumir o protagonismo dos sujeitos da ação educativa como central e a relação teoria-prática como estruturante do processo de ensino-aprendizagem, a proposta pressupõe que as pessoas, quando atuam sobre determinada realidade, numa perspectiva de transformá-la, também se transformam. É a crença no *transformar-se transformando* em lugar do *transformar-se para depois transformar*.

Nessa perspectiva, esta obra aporta uma importante contribuição à prática da Educação no Processo de Gestão Ambiental, ao propor métodos e atividades que articulam os processos do sentir-perceber com os do refletir-agir, na prática educativa, buscando, como bem diz o texto, “integrar o físico, o emocional e o cognitivo”.

Ao tomar a sensopercepção como objeto de estudo, construindo uma narrativa com argumentação fundamentada em autores como Merleux-Ponty, Frederico Loureiro, Philippe Layrargues, Paulo Freire, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Martin Buber, David Le Breton, Marilena Chauí, Jean Piaget, Marcuse e, ainda, propondo um conjunto de atividades, a obra evidencia que essa articulação é consistente no plano teórico e possível no plano prático. Ela é em si mesma a expressão da práxis.

Não deixa de ser interessante registrar que o próprio livro é, de certa forma, um produto de uma intercessão singular de duas trajetórias profissionais, que se configuram a partir de experiências institucionais diferenciadas. Denise Alves, atuando como educadora na equipe da antiga Divisão de Educação Ambiental do Ibama e depois no Núcleo de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca, participa intensamente do processo de construção coletiva, neste Instituto, da proposta de Educação no Processo de Gestão Ambiental a partir de 1992. Leide Marques Peralva, professora de Música e Expressão Corporal e criadora do método Reelaboração Corporal (RC), orienta os estudos de Denise nesse campo e colabora nos trabalhos que ela realiza no Ibama como educadora ambiental. Por tudo isso, o livro é produto de longo e amadurecido processo de ação e reflexão.

Para uma concepção de Educação Ambiental crítica, emancipatória, transformadora e dialógica, que se concretiza por meio da práxis coletiva e assume a problemática ambiental como complexa, a proposta formulada por Denise Alves e Leide Marques Peralva é extremamente oportuna.

José Silva Quintas

1

INTRODUÇÃO

Denise Alves

Este livro trata da realização de vivências integradoras em educação ambiental. São atividades voltadas para o desenvolvimento da percepção, ou seja, a tomada de conhecimento através dos sentidos.

Como atividade complementar, a sensopercepção contribui para integrar o grupo e potencializar o aprendizado em educação no processo de gestão ambiental, proposta político-pedagógica assumida no Ibama.

A proposta de sensopercepção é um convite ao olhar perceptivo, a juntar o útil ao agradável, o trabalho, o lúdico, a luta, o prazer. Como mandam as tradições rurais, os costumes indígenas e de tantos outros grupos, podemos trabalhar, cantar e dançar ao mesmo tempo. Ao lado do trabalho árduo do educador comprometido com propostas emancipatórias, as vivências em grupo podem apurar a percepção e trazer de volta essa velha sabedoria do nosso povo.

Descrevendo a vida de uma professora indígena e o cotidiano das crianças na aldeia Nrôzawi, do povo Akwê-Xerente, do Tocantins, Barroso (2006, p.128) destaca a integração entre o trabalho e o lúdico, num universo em que as crianças participam ativamente de todos os aspectos da vida social:

O controle, a disciplina, autonomia e liberdade são aspectos peculiares, fortes nas crianças indígenas. Participam de todas as coisas que acontecem na comunidade (...). A vida cotidiana da criança nas aldeias está relacionada ao ritmo sazonal em tudo que elas fazem. Quando ralam mandioca com suas mães, cantam e dançam. Aprenderam a se divertir dentro dos limites da ordem que rege sua sociedade.(...) Trabalham e divertem-se com tudo que fazem. (...) É no olhar de cada uma das crianças que percebemos que a oralidade ainda é a maior força cultural deste povo (BARROSO, 2006).

Podemos dizer, como Merleau-Ponty (1980), que o simples ato de ver é muito diferente de um olhar perceptivo, o qual envolve, segundo esse autor, uma percepção fundada no *corpo-próprio*: um conjunto de significações vividas. No ver perceptivo, se estamos envolvidos efetivamente com o campo de visão, temos uma experiência que abarca todo o ser, uma experiência que só pode ser vivida diretamente, pois nenhuma ação da memória ou análise conceitual poderia trazê-la (MERLEAU-PONTY, 1980). É essa qualidade de olhar que propicia a percepção integrada do meio ambiente.

Apresentamos aqui uma síntese de 16 anos de estudos e experiências voltados para a questão da percepção, por meio de uma **proposta denominada sensopercepção em ações de educação ambiental**, no contexto do Ibama e atualmente do ICMBio, como atividade complementar, em linguagens múltiplas. Além de uma abordagem conceitual e teórica, a proposta é exemplificada com roteiros de atividades, como subsídio ao trabalho dos educadores ambientais e outros profissionais que lidam com grupos. Ao final, são sugeridas obras para consulta sobre esse tema

De acordo com o perfil do grupo e a ação educativa em foco, são desenvolvidas atividades em linguagens múltiplas, que podem envolver o movimento, expressão por meio das artes plásticas, do vídeo, da música, da dramatização, com o uso de diversos materiais de apoio.

Para a maior parte das pessoas, sociedade e natureza ainda são duas dimensões distintas e divorciadas. A percepção do meio ambiente sofre pressões ideológicas, formam-se filtros que interferem no olhar, na reflexão e na ação. Nossa proposta de estudo da percepção visa a contribuir para uma visão integrada do ambiente e facilitar ações educativas dialógicas e emancipatórias.

Todas as vezes que falamos em educação ambiental e seus principais objetivos, destacamos a necessidade de desenvolver a percepção integrada do meio ambiente. Além de inter-relacionar seus aspectos sociais, econômicos, biofísicos, culturais, históricos e políticos, as ações educativas visam a desenvolver um processo participativo e interdisciplinar, voltado para a abordagem de questões ambientais.

Ao buscar resgatar a percepção integral, necessitamos lançar mão de métodos e atividades que facilitem o desenvolvimento pessoal em suas diversas dimensões, de maneira a integrar o físico, o emocional e o cognitivo. Esse caminho passa pelo

movimento corporal, a percepção sensorial, a exploração do espaço interno, pessoal, social e o ambiente mais amplo, a expressão e a interação no grupo, ao lado do estudo da questão ambiental.

Essa proposta de senso percepção constitui, assim, uma atividade complementar em educação ambiental, ecoturismo e outras atividades profissionais que envolvem o trabalho em grupo e a relação com o ambiente. Objetiva desenvolver a percepção sensorial, com base na consciência e na expressão corporal, com uso de linguagens múltiplas, que facilitem a percepção integrada do meio ambiente, o diálogo e a abordagem interdisciplinar e participativa.

Pretende facilitar a conexão tanto interna, para que a pessoa possa se perceber e harmonizar o desenvolvimento de seus potenciais, quanto com o grupo, por meio de uma interação criativa, em que as diferenças individuais possam conviver em situação de diálogo e crescimento, e também a conexão com o ambiente mais amplo, ampliando a percepção das relações sociais e dos problemas ambientais, buscando religar o homem à natureza e às fontes da vida.

Com base na constatação de uma lacuna na área de educação ambiental – a formulação de bases conceituais e metodológicas para o desenvolvimento da percepção sensorial – e na perspectiva de contribuir para a percepção integral do meio ambiente, foi desenvolvido por Denise Alves, em 1992, um programa de estudo sobre o tema, abrangendo disciplinas do curso de Reabilitação Motora e Terapia Através da Dança, do Centro de Estudo do Movimento e Artes, no Rio de Janeiro bem como estudo dirigido e estudos complementares em psicologia, filosofia e musicoterapia, observação e documentação de experiências na área de sensibilização e educação ambiental, e, ainda, a realização de uma experiência-piloto, no Parque Nacional Serra dos Órgãos, RJ.

Esse programa contou com a colaboração da professora Leide Marques Peralva, criadora do método Reelaboração Corporal, apresentado neste livro. Assim, a sua coautoria na presente obra proporcionou um espaço para aprofundamento nas reflexões sobre a abordagem teórica e metodológica, fundamental no momento em que as atividades de sensibilização se multiplicam nos órgãos ambientais, muitas vezes de forma superficial, correndo-se o risco de comprometer a ação educativa e prejudicar o desenvolvimento do grupo.

Além de contribuições de Leide Peralva, os trabalhos apresentados neste livro basearam-se nas experiências descritas a seguir.

- Programa de Estudo sobre Sensibilização e Comunicação em Ações de Educação Ambiental, realizado no Rio de Janeiro, de março de 1993 a junho de 1995, sob a orientação e supervisão da professora Angel Vianna, diretora do Centro de Estudo do Movimento e Artes, culminando com a realização e avaliação de uma experiência-piloto no Parque Nacional da Serra dos Órgãos, onde o Professor José Silva Quintas coordenou uma oficina de educação ambiental em que foram inseridas atividades de sensopercepção.
- Na experiência adquirida com a publicação da obra *Sensopercepção em ações de Educação Ambiental*, editada pelo Inep/MEC, em 1995, na qual foi formulada uma proposta de desenvolvimento da percepção sensorial, com base numa abordagem educativa da expressão corporal, como consciência corporal voltada para o crescimento integral e a criatividade.
- Na abordagem da sensopercepção introduzida em cursos, oficinas e roteiros em trilhas da floresta do Parque Nacional da Tijuca, no Rio de Janeiro, desde 1976, como parte do Programa de Educação Ambiental dessa unidade de conservação, que tem como proposta político-pedagógica a educação no processo de gestão ambiental.
- Igualmente importantes foram as experiências resultantes da participação, em 1998, do Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental, no Cepene,/PE, coordenado pelo professor José Silva Quintas, e nas “vivências”, coordenadas por Antônio Alencar Sampaio, durante esse evento.

Em 2001, em parceria com a psicóloga Juliana Albino Rosa Moreira (do Ibama – Recursos Humanos), a sensopercepção foi introduzida nas vivências do IX Curso de Introdução à Educação o no Processo de Gestão Ambiental, promovido pelo Parque Nacional da Serra dos Órgãos em Friburgo/RJ, também sob a coordenação do Professor Quintas.

- Merece, ainda, destaque, as atividades de formação continuada em introdução à sensopercepção desenvolvidas, em 2005, no Parque Nacional da Tijuca, com um grupo de educadores, biólogos, guias, técnicos de meio ambiente e

outros profissionais. Em 2008, essa proposta avançou para uma abordagem de percepção, cultura e meio ambiente, em parceria com Sylvia Monnerat, do Museu da República/IPHAN.

Também sob a coordenação do Professor José Silva Quintas, foi realizada, em 2009, a Oficina de Educação Ambiental no Licenciamento de Petróleo, em Angra dos Reis, RJ, promovida pelo Ibama, onde foram realizadas vivências integradoras, como atividades da dimensão perceptiva, complementares à dimensão cognitiva e ao conteúdo central do evento.

Em todas essas experiências, foram realizadas atividades de avaliação do papel da sensopercepção e sua contribuição aos objetivos de cada atividade educativa em foco. Constatou-se, por meio de avaliação individual e em grupo, que os participantes desenvolveram percepção mais aguçada do meio ambiente, maior facilidade para o trabalho em equipe e interação no grupo. Os depoimentos destacam seu papel em relação à descontração, sentimento de conexão com o grupo e o ambiente, maior percepção interna e do seu papel no grupo. Observou-se, também, que as ações educativas foram facilitadas com a intensificação do processo de ensino-aprendizagem, visão crítica das relações sociedade-natureza, um despertar para a questão cultural e o meio ambiente, e maior facilidade para inter-relacionar as diversas áreas de conhecimento.

Destaca-se, ainda, a avaliação de Tereza Ribeiro, que, em sua monografia de especialização, diz:

“a sensopercepção contribui para alcançar os pressupostos da prática de educação ambiental, fortalecendo a abordagem participativa no processo de conhecimento, facilitando o autoconhecimento, favorecendo a reflexão sobre novas maneiras de pensar a vida, conciliando valores humanos como solidariedade, ética, respeito pela vida, responsabilidade, honestidade, amizade, democracia, cidadania, altruísmo, alteridade...” (RIBEIRO, 2007, p.32).

Ao divulgar este trabalho, esperamos contribuir para o fortalecimento da proposta político-pedagógica de educação no processo de gestão ambiental, instrumentalizar educadores para a inserção de atividades complementares que facilitem o desenvolvimento dessa proposta, especialmente em ações de capacitação, bem como “colocar na roda”

reflexões sobre os aspectos teóricos, metodológicos e éticos das atividades chamadas de sensibilização.

Em seu ensaio sobre educação ambiental e reprodução social, Layrargues (2006) aponta os riscos que os educadores ambientais enfrentam ao desvincular a mudança cultural da mudança social. O autor aborda a perspectiva sociológica da educação como instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. Para ele, não basta ao educador promover a função moral de socialização humana ampliada à natureza, rumo à construção da ética ecológica no terreno da cultura. Torna-se necessário aprofundar essa abordagem, interligar a mudança cultural e a mudança social, reconhecer e respeitar a diversidade cultural, na busca de justiça ambiental.

“Se é desejo do educador ambiental construir uma sociedade ao mesmo tempo ecologicamente equilibrada, culturalmente diversa, socialmente justa e politicamente atuante, ele pode fazê-lo também por intermédio da própria educação ambiental. Mas para isso, os educadores ambientais precisam romper a opressão da violência simbólica acometida pela ideologia hegemônica, que sobrepõe a dimensão *ética* sobre a *política*, os *valores* sobre os *interesses*, e que se concentra na mudança cultural, silenciando a sua participação na mudança social.” (LAYRARGUES, 2006, p.96).

Essa reflexão é fundamental quando tratamos de atividades de sensibilização que, muitas vezes, envolvem arte e cultura, atividades de integração com a natureza, reflexão sobre ética e valores. Às vezes, por equívoco, uma atividade de sensibilização é considerada como educação ambiental, por contribuir para o desenvolvimento de maior consciência sobre a questão ambiental.

É necessário que o trabalho de sensibilização seja compreendido como atividade complementar, que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem, através de uma percepção apurada do meio ambiente, contribuindo para acelerar o processo participativo e a autonomia do grupo. É fundamental também ter como referência os princípios teórico-metodológicos assumidos pelo Ibama e agora pelo ICMBio: participação, interdisciplinaridade, reconhecimento e respeito aos diversos contextos culturais, descentralização (IBAMA, 1996), como ficou patente nos trabalhos desenvolvidos nos encontros de educadores dos dois institutos, promovido pelo MMA, em dezembro de 2008.

Em educação no processo de gestão ambiental, alinhados às vertentes críticas de EA, damos prioridade aos grupos sociais em situação de vulnerabilidade, em face do quadro geral de desequilíbrios profundos na divisão de renda e no acesso ao uso dos recursos naturais. Nesse quadro, em que o sistema capitalista reproduz continuamente as desigualdades sociais, cabe ao Poder Público favorecer processos de participação e autonomia, na busca de justiça ambiental, instrumentalizando o cidadão para a gestão democrática desses recursos.

Ao introduzir linguagens múltiplas e atividades de sensibilização no processo educativo, o educador estará lançando mão de estratégias para integrar as atividades complementares, referenciadas no contexto cultural do educando, aos objetivos gerais da ação educativa, visando a potencializar seus resultados.

Assim, este trabalho insere-se entre as iniciativas voltadas para o desenvolvimento da percepção integrada do meio ambiente, especialmente em ações de capacitação na área de educação ambiental. Esperamos contribuir, por meio da explicitação de uma proposta conceitual, filosófica, teórica e metodológica voltada para o trabalho de sensopercepção, para sua inserção como atividade complementar em ações de capacitação, assim como para a reflexão sobre a questão cultural subjacente

Tendo em vista a necessidade de conjugar diversas premissas do trabalho de educação ambiental, a proposta de sensopercepção será tanto mais bem-sucedida quanto mais as experiências contemplem a inter-relação da interdisciplinaridade, participação, descentralização e o reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural do País. Por constituir atividade complementar, a eficácia da sensopercepção dependerá da qualidade geral da proposta em que for realizada.

A QUESTÃO DA PERCEPÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Denise Alves

2.1 Educação ambiental, corpo e percepção

As atividades de sensopercepção em ações de educação ambiental contribuem para o reequilíbrio sensorial e a harmonização das funções dos dois lados do cérebro. Dessa maneira, facilita a concentração, a criatividade e o processo de aprendizagem, potencializando o resultado das ações educativas.

As vivências de sensopercepção facilitam a percepção integrada do meio ambiente, estimulam a visão articulada dos aspectos ecológicos, sociais, econômicos e culturais, e contribuem para o reconhecimento da diversidade cultural, a abordagem interdisciplinar e participativa das questões ambientais. A proposta aqui apresentada contempla as recomendações da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) e documentos internacionais que referenciam a EA, como um marco importante, como a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi/URSS), de 1977, os quais enfatizam em suas orientações o desenvolvimento da percepção integral do meio ambiente.

A abordagem da questão ambiental, na proposta de Educação no Processo de Gestão Ambiental, parte da análise da realidade socioambiental vivida pelos grupos sociais com quem são realizadas as ações educativas. Ao construir um diagnóstico da situação com os sujeitos da ação educativa, por meio do estudo de caso, o educador trabalha com temas geradores, que podem constituir um problema, um conflito ou uma potencialidade ambiental. Frequentemente, a questão envolve a abordagem de conflitos ambientais. No decorrer da ação educativa, o grupo avança para o levantamento e a

análise dos diversos atores sociais vinculados ao caso, os caminhos para a prática da cidadania e mediação de conflitos, em busca de enfrentamento e de resolução para o assunto em foco (IBAMA, 2002).

Uma proposta como essa exige o desenvolvimento da interação no grupo e do diálogo, na perspectiva libertadora de educadores como de Paulo Freire, em que a produção do conhecimento envolve a ação e a reflexão, de forma dinâmica. Ao situar o educando como sujeito do conhecimento, o educador, sem abrir mão de seu papel de coordenador, assume uma postura de troca e construção conjunta de conhecimentos e experiências.

Tal postura, que aqui chamamos de postura dialógica, passa também pela troca de saberes entre os que detêm conhecimentos acadêmicos e os que acumulam os conhecimentos do dia a dia. Uma postura que, além de ideológica, filosófica e metodológica, é física.

A qualidade do olhar, do ouvir ou do respirar exige também uma relação de atenção e cuidado com o uso do corpo no dia a dia. Quem pode respirar afundado em poltronas que não levam em conta a anatomia e a fisiologia humana? Quem pode sentir e pensar com clareza com dor na coluna? Quem desenvolve plenamente seu potencial criativo e transformador usando sapatos desconfortáveis ou pisando de maneira desequilibrante?

O que vem acontecendo com as pessoas com quem trabalhamos em cursos, projetos e oficinas? Podemos constatar a respiração presa, o estresse, as pressões para controlar o tempo e a busca de produtividade. Com grande frequência, estão com corpo e mente tensos, os sentidos cansados. A percepção dos ritmos internos e o contato com os ritmos gerais da natureza (o Sol, a Lua, as marés, as estações do ano), num contexto em que o tempo e o espaço estão cada vez mais comprimidos e fragmentados, são altamente prejudicados.

Os participantes das vivências relatam, muitas vezes, maior percepção do corpo, descontração, um novo olhar sobre o ambiente e facilidade de integração na equipe. No contexto em que se vive, em que o tempo e o espaço do sentir e do existir são submetidos, cada vez mais, ao ritmo industrial, a possibilidade de sentir o próprio corpo e o ambiente traz um questionamento crescente sobre o estilo de vida que está sendo imposto.

O professor Carlos Frederico Loureiro, Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (Lleas), da Faculdade de Educação da UFRJ, vem analisando as relações entre corpo, ambiente e educação, com base na análise crítica das questões relacionadas ao controle do corpo e à fragmentação da percepção, numa abordagem filosófica dialética. Para ele, “o resgate e a defesa do princípio da indissociação entre corpo-mente-sociedade-natureza, entendidos de maneiras diversas”, encontram-se em sintonia com as proposições de Paulo Freire. Nesse sentido, entende que “não há ação educativa ambiental que não seja simultaneamente afetiva, cognitiva, criativa, lúdica, dialógica e política. Na educação ambiental emancipatória, o desenvolvimento humano passa a ser visto e compreendido nas ações e relações, e o corpo como expressão material da dinâmica biológica, genética, psicológica, mental, cultural, social e econômica, em contextos específicos” (LOUREIRO, 2004 p.137).

Em sua opinião, as atividades corporais inseridas numa proposta pedagógica são fundamentais para despertar o interesse, a relação com o ambiente e a natureza, a autoestima e o autoconhecimento, em face de uma sociedade capitalista que promove a alienação em relação à natureza, em função de nossa alienação em relação a nós mesmos (indivíduo e espécie) e ao nosso trabalho (LOUREIRO, 2004, p. 137).

As experiências educativas que integram aspectos cognitivos, criativos, culturais, sensoriais e afetivos, em práticas de educação ambiental, cultura de paz e movimentos sociais, também foram objeto de análise no livro organizado por Matos (2006) e publicado pela Editora da UFC. Essa obra apresenta propostas inovadoras, em múltiplas linguagens, de práticas educativas e alternativas metodológicas em áreas urbanas, grupos de assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas.

Ao estudar a dimensão afetiva na Educação Ambiental, Loureiro e Santos (2006, p.37) aprofundaram a discussão sobre a contribuição conceitual de Henri Wallon e Lev Vygotsky em Psicologia da Educação. A discussão sobre o papel da afetividade auxilia no “resgate dessa dimensão no fazer educativo, sem perder com isso a capacidade de pensar os sujeitos em seus movimentos integrados de leitura crítica da sociedade e ação nesta, transformando-a” (LOUREIRO; SANTOS, 2006, p. 37) Nesse sentido, é importante considerar que a subjetividade se constitui nas relações sociais, em determinada cultura e organização social, através de uma dinâmica em que as várias dimensões se entrecruzam de forma complexa.

Superar a visão fragmentada de meio ambiente esbarra, assim, em um conjunto de fatores relacionados a corpo, cultura e mecanismos ideológicos, que o educador necessita conhecer.

Assim, falar em interdisciplinaridade implica discutir o que a impede: a fragmentação da percepção, do conhecimento e dos mecanismos ideológicos que as reproduzem continuamente na família, na escola, na indústria cultural, pelo Estado, etc. Na escola, essa fragmentação diz respeito à alienação do aluno em relação ao próprio corpo, suas vivências, motivações e formas de expressão, como apontam diversos educadores em nosso país.

A escola tradicional é fechada em si mesma: trabalha com a fragmentação do conhecimento, a repressão da expressão e da criatividade. (...) Ao entrar na escola, a criança se expressa de todas as formas, com facilidade para usar todas as linguagens. Gradativamente, a escola vai modelando a criança, para que use, predominantemente, determinadas formas de expressão e iniba outras. A palavra escrita (e copiada) assume um predomínio quase absoluto. Sua voz, seu corpo, seus movimentos são negados e disciplinados para a submissão. Este processo está muito relacionado à fragmentação da percepção. Assim como a criança é impedida de desenvolver uma visão de conjunto, que estabeleça inter-relações entre os diversos fenômenos e permita uma visão global da realidade, é impedida também de vivenciar movimentos corporais e expressar o que pensa e sente.” (QUINTAS, 1986).

Há, portanto, correlação entre fluência, flexibilidade e criatividade tanto no plano mental, como no emocional e corporal. Dessa maneira, ao congelar o corpo, a escola contribui igualmente para a fragmentação da percepção e o bloqueio da expressão.

Abramovich (1985) também destaca a necessidade de respeitar as motivações do aluno, ao discutir o planejamento escolar:

“Elas (como tantas outras professoras) tinham simplesmente esquecido algo muito simples... Que toda atividade que não interessa é antieducativa... E pode haver algo menos educativo do que todas estas exigências totalmente desvinculadas de um interesse real, próximo, verdadeiro e vital do aluno? Conseguiram centrar o processo educacional – em plena era do computador – na erudição inútil... Fragmentando de tal modo o universo, afunilando de tal

modo o pobre aluno na necessidade de absorver tais ou quais informações, que deixaram sumir da visão o essencial...” (ABRAMOVICH, 1985, p.20).

Por sua vez, o educador necessita de espaço para cultivar o próprio crescimento e superar, ele próprio, a fragmentação da percepção que marca a cultura ocidental

“Uma vez, o grande educador polonês Janusz Korczak disse assim: “Pensar que a pedagogia é uma ciência da criança e do homem é um erro... Seja você mesmo. Procure seu próprio caminho. Aprenda a se conhecer antes de pretender conhecer as crianças. Observe os limites de suas próprias capacidades, antes de fixar aquelas dos direitos e deveres da criança. Antes de todos os que você poderia compreender, instruir, está você. É por você mesmo que é preciso começar.” (ABRAMOVICH, 1985).

2.2 A percepção do meio ambiente e a questão cultural

Nos últimos anos, observamos o agravamento das condições de vida no nosso país e no Planeta, e a crescente consciência pública sobre os problemas ambientais. Aumenta, nos meios de comunicação social, o espaço reservado a denúncias sobre a degradação ambiental, envolvendo problemas como as alterações climáticas, enchentes, o efeito estufa, o degelo das calotas polares, o desmatamento, a poluição dos rios e dos mares. Por sua parte, o Ministério Público e entidades da sociedade civil organizada vêm questionando a atuação dos órgãos públicos em relação a tais problemas. Porém, respondem precariamente às pressões legitimamente apresentadas pela sociedade, tornando-se necessário aprofundar a reflexão sobre esse assunto.

Ainda predomina, na sociedade civil e muitas vezes nos próprios órgãos públicos, a noção de meio ambiente restrita ao meio físico natural. É preciso ampliar a percepção sobre os problemas ambientais, a partir da concepção de meio ambiente que engloba os aspectos naturais e sociais. Busca-se, assim, um salto de qualidade na maneira como o cidadão identifica os problemas ambientais, a fim de inter-relacionar os aspectos físicos, sociais, políticos, econômicos e culturais, e compreender a questão ambiental como decorrência da relação sociedade-natureza.

Nessa ótica, os problemas ambientais e os caminhos para solucioná-los podem ser redimensionados, passando a incluir, além da degradação dos recursos naturais,

questões como as desigualdades sociais, as ameaças à sobrevivência das comunidades tradicionais, conflitos com as comunidades do entorno das UCs, poluição alimentar pelo uso indevido de agrotóxicos, transgênicos, saneamento básico, radiação eletromagnética e outras diretamente ligadas à saúde e ao meio ambiente.

Os entraves à percepção integral dos problemas ambientais fazem parte de uma complexa rede de fatores. Se estamos buscando uma percepção integral da realidade, já afirmamos, implicitamente, que existe fragmentação de percepção. Esta decorre de fatores políticos, econômicos e culturais pouco visíveis ao cidadão comum. Desde os primeiros anos de escola, quando é solicitado desenvolver predominantemente o raciocínio lógico e linear, avançando mais tarde para o saber especializado e cada vez mais distante de outros saberes, sejam os da ciência, sejam os do cotidiano, construídos no dia a dia da população, passando pela visão fragmentada da realidade nos meios de comunicação social e das práticas de trabalho igualmente departamentalizadas e divididas, em que o cidadão é levado à visão parcial dos problemas ambientais, que não o auxilia na busca de alternativas realmente eficazes, uma vez que a realidade pede soluções mais abrangentes.

Nas últimas décadas, as ilusões desencadeadas pela Revolução Industrial mostram sua face perversa. Mais do que nunca, o homem se afastou da natureza. Ser natural e cultural, simultaneamente, defronta-se com as imagens que a cultura elege, com os códigos e mensagens que, sutilmente, orientam sua forma de sentir, influenciando a percepção e a construção do conhecimento. E se é verdade que todas as culturas criam categorias para distinguir cultura e natureza, de forma a viabilizar o autorreconhecimento do homem, nas sociedades industriais essa diferenciação assumiu caráter de exclusão.

Entre a natureza e a cultura, a distância aumenta à medida que o ser humano sofre assédio ideológico crescente, que inclui a escola, os meios de comunicação social, novas tecnologias e as diversas formas de controle e poder, que, sob a bandeira da liberdade, o convidam a consumir e lhe oferecem um espelho partido.

Nesse processo, a degradação do meio ambiente e a fragmentação da percepção estão profundamente vinculadas, apoiadas por concepções que distanciam o homem da natureza e naturalizam a exploração do homem pelo homem. Ao comentar as repercussões da Revolução Industrial sobre a qualidade de vida na Inglaterra do final do século passado, Quintas (1992) mostra, com base em Hobsbawn (1977, p. 267),

que a exploração crescente da classe trabalhadora foi apoiada por concepções que, simultaneamente, facilitavam a dominação de classe social e a degradação ambiental:

Era a concepção europeia de progresso e civilização, com suas estradas de ferro, seus navios movidos a vapor, seus canhões, seus fuzis, seus exércitos e seus homens de negócios cujo lema era “cada um por si e Deus por todos” sendo impostos aos outros povos. A qualificação de selvagem, primitivo, era (ainda é) atribuída aos povos que tinham organização social, conhecimentos e valores diferentes dos praticados na Europa. Ser negro significava não só ser diferente como ser inferior ao homem branco (exceto proletário, que era também selvagem). A diferença servia para criar hierarquia. Hierarquia construída pelo critério de maior disjunção com o meio natural. Na concepção vigente na época, quanto mais selvagem, mais diferente do modo de ser dominante, ou seja, mais em conjunção com a natureza e com seus semelhantes; reciprocamente, quanto mais civilizado, mais dominador da natureza e dos outros homens. O pensamento hegemônico na nova sociedade tinha na superioridade do homem sobre a natureza uma de suas premissas fundamentais (QUINTAS, 1992, p.16-17).

E como estamos agora, país de Terceiro Mundo, em termos de degradação ambiental e desigualdades sociais? Poderíamos dizer que os processos de controle e exploração, da natureza ou do homem pelo homem, se agravam ao mesmo tempo em que um aparato ideológico se aprimora, cada vez menos com violência explícita e cada vez mais de forma indireta, pela via simbólica e a fragmentação da percepção, em que a oposição *cultura x natureza* ocupa papel central.

Nos discursos dominantes, o tempo e o espaço do sentir e do existir passam, cada vez mais, ao ritmo industrial. A respiração se torna curta e ofegante num universo marcado pelo planejamento, o controle do tempo e a produtividade. Onde estão os nossos ritmos naturais básicos (a respiração, o peristaltismo, o batimento cardíaco, os movimentos corporais), nosso contato com os ritmos gerais da natureza (o Sol, a Lua, as marés, as estações climáticas) e com os ritmos sociais (os rituais que marcam a passagem pelos diversos estágios da vida coletiva e a relação cultura-natureza, por exemplo) neste universo onde o tempo e o espaço estão cada vez mais comprimidos e fragmentados?

Nesse processo, a busca de controle sobre o corpo e a percepção é intensificada, construindo-se a apologia ao corpo domesticado, glorificado nas academias de ginástica e

revistas de modas. Adotamos aqui o conceito de *corpo* como *ser em relação*, englobando as suas dimensões física, afetiva, cognitiva e interativa, de forma abrangente e dinâmica, que busca superar as dicotomias corpo / mente e corpo/espírito.

Temos a impressão de que o corpo pertence a uma esfera estritamente pessoal. No entanto, ele também é social. Para alguns autores, ele é também mais social do que individual, pois tem as marcas do grupo em que vivemos e expressa os valores, as contradições, as escolhas, as proibições e os sonhos de uma cultura.

A relação entre o corpo e a cultura é semelhante à pergunta “quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?”. Criada pelos corpos-indivíduos que compõem os grupos e as sociedades, a cultura também modela esses corpos, em todas as etapas da vida, numa relação dinâmica em que criador e criatura vão alternando seus papéis. A possibilidade de que as pessoas atuem como sujeitos de uma cultura se amplia à medida que há consciência das mensagens que a cultura dominante passa sobre as formas de sentir e usar o corpo.

Como abrange os modos de sentir, pensar e fazer dos diversos grupos sociais, a cultura interfere diretamente na percepção, no conhecimento através dos sentidos.

Para o antropólogo José Carlos Rodrigues, a cultura funciona como um mapa, uma sinalização, uma rede de valores que os grupos constroem e tentam incutir em seus membros, que passa a integrar sua percepção, sua visão de mundo, sua maneira de sentir, agir e se relacionar.

Na visão de Vygotsky (citado por DANTAS, 1992), que fundamenta este trabalho, a cultura não é um sistema estático ao qual os indivíduos se submetem, mas um processo dinâmico em que seus membros estão continuamente recriando e reinterpretando informações, conceitos e significados, no decorrer da interação social e na formação da consciência, da subjetividade e da identidade.

Nas diversas culturas, frequentemente, o corpo reproduz e expressa um anseio de controle da natureza. Assim como se nega a natureza, o corpo também é negado. O mundo da cultura é concebido em oposição à natureza, como uma forma de afastar fenômenos imprevisíveis e incontroláveis, que geram insegurança por estarem associados a fontes de perigo. Assim, o homem é levado a se reconhecer como o ser que nega, controla e disciplina a natureza.

A natureza aceita é a “natureza morta”, a paisagem apaziguante, as flores decorativas, o clima ameno. Os aspectos de fluência, mutação, desordem e descontrole presentes na natureza são afastados por meio de rituais e tabus, representando o lado temido, negativo, o lado mau da natureza. A natureza dócil e disciplinada é cultuada, é a mãe-natureza; seus aspectos rebeldes e incontroláveis são perseguidos e condenados.

A mesma atitude dupla ocorre em relação ao corpo. Associado à natureza, ele constitui um verdadeiro tabu em nossa sociedade, na opinião de Rodrigues (1979). Ao aceitarem apenas o lado domesticado do corpo e da natureza, as culturas, muitas vezes, constroem um sonho inviável e fabricam pessoas que não podem se reconhecer integralmente em sua corporalidade. Esse processo ocorre, em diversos graus e modalidades, nas diversas culturas conhecidas.

“Há, na corporalidade humana e na natureza do homem, de modo geral, segundo as leituras que delas fazem as sociedades, uma contradição fundamental: a de ser o homem, ao mesmo tempo, um ser da Natureza (isto é, um animal) e algo diferente de um animal (um ser cultural). Ao erigir-se em símbolo da estrutura social, o corpo, simultaneamente Natureza e representante da Cultura, condensa em si esta ambiguidade, e reproduz simbolicamente, e ao mesmo tempo, o que a sociedade deseja e o que a sociedade teme, as forças fastas e as forças nefastas.

Paralelamente culturalizado e rebelde ao controle cultural, o corpo é “bom para pensar” a dualidade da estrutura social, exprimindo, no que é corporalmente “puro” e “impuro”, respectivamente, o que a sociedade quer ou não quer ser.

Ao dicotomizar assim o corpo, projetando-lhe a dualidade da estrutura social, a sociedade faz reconhecer nele uma natureza dupla: pura e digna quando controlada, e impura e degradante quando desviante e rebelde. O Homem, então, não pode reconhecer-se integralmente em sua corporalidade, e é obrigado a rejeitá-la e afastá-la como decaída e perigosa (RODRIGUES, 1979, p.166-167).

Aquilo que a sociedade nega, o homem aprende a negar em si mesmo. Esse autor lembra, entretanto, que o horror às manifestações corporais pode ser entendido como uma espécie de fascínio que estas exercem sobre o homem, ao evocarem, obscuramente, “algo que é seu, algo que é ele, mas em que não pode reconhecer-se”. (...) “Abriga, em

nós, um inferno que costumamos ver nos outros: a Natureza Humana que é estranha aos Homens” (RODRIGUES, 1979).

À medida que o corpo reproduz os valores eleitos como positivos, pois a cultura, a todo o momento, procura confirmar suas normas, criam-se conflitos que atravessam os indivíduos e os grupos. Os aspectos negados na natureza são violentamente combatidos no próprio corpo. A fluência e a integração são desestimuladas em favor da fragmentação da percepção e do conhecimento. Os rituais de limpeza e higiene lembram, insistentemente, que o ser humano digno não deve se confundir com o mundo dos “baixos instintos”, da sujeira que vem da terra, do prazer da animalidade, da natureza que invade e perturba os domínios da cultura. Segundo Rodrigues (1979), as secreções do corpo são envoltas em nojo, por sugerirem a irrupção desordenada do mundo interno, orgânico, no mundo cultural; por transgredirem as divisões entre o lado de dentro (natureza) e o lado de fora (cultura).

O tabu do corpo, estudado por Rodrigues na década de 1970, chega aos dias atuais ao ponto extremo de repressão, à medida que as novas tecnologias de informação e comunicação se desenvolvem, as pesquisas genéticas avançam, a robótica aponta o sonho do homem-computador.

O “homem-máquina” do século 21 está prestes a dar “adeus ao corpo”, na opinião de Breton (2003, p. 123). Analisando o universo da *cibercultura*, o discurso de professores e pesquisadores de novas tecnologias, robótica, escritores e internautas, afirma que “o corpo é visto por alguns entusiastas das novas tecnologias como um vestígio indigno fadado a desaparecer em breve”, transformando-se em membro excedente, obstáculo à emergência do que alguns chamam de pós-humanidade, liberta do fardo do corpo.

Esses novos gnósticos dissociam o sujeito de sua carne perecível e querem imaterializá-lo em benefício do espírito, único componente digno de interesse. Anacrônico, o corpo deve desaparecer logo, a fim de permitir o acesso a uma humanidade gloriosa, livre, enfim, dessa “carne” que o enraíza no mundo (BRETON, 2003, p. 123).

O autor analisa a reafirmação radical da oposição *corpo x espírito*, a solidão informatizada e o irônico retorno a um discurso religioso na cultura do *ciberespaço*, onde o ser humano é reduzido a sensações e emoções provocadas por imagens.

O ciberespaço é hoje um modo de existência integral, com linguagens, culturas e utopias. Mundo real e imaginário, de sentidos e valores que só existem a partir do cruzamento de milhões de computadores que colocam provisoriamente em contato indivíduos afastados no tempo e no espaço e que, às vezes, nada sabem uns dos outros. Mundo onde as fronteiras se confundem e onde o corpo se apaga, onde o Outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque além daquele do teclado do computador, sem outro olhar, além da tela (BRETON, 2003, p.127).

Apesar de sua reduzida mobilidade, o internauta, na análise de Breton, vive uma “plenitude sensorial” provocada pelo deslocamento ilimitado com um universo reconstituído. “Ao dissociar corpo e experiência, ao tornar irreal a relação com o mundo e transformá-la em relação com dados, o virtual legitima, aos olhos de muitos internautas (ou defensores radicais da inteligência artificial), a oposição essencial entre espírito e corpo, levando ao fantasma de uma onipotência do espírito”. Ele conclui que, ironicamente, o discurso sobre o fim do corpo é um discurso religioso “que crê no advento do Reino dos Céus”, onde o paraíso é um mundo sem corpo, equipado com chips eletrônicos e de modificações genéticas ou morfológicas (BRETON, 2003, p.136).

Em outro extremo cultural, temos as experiências das populações tradicionais e do Brasil rural que pode não ignorar as novas tecnologias, mas vive outro tempo e espaço. Nessa situação encontra-se grande número de grupos sociais: índios, quilombolas, caiçaras, seringueiros, pescadores, ciganos, pequenos agricultores, assentamentos rurais.

Almeida, 2006, analisa a educação indígena, tomando como estudo o grupo Tapeba, do município cearense de Caucaia, descendente de Cariris, Potiguara e Tremembé, em que conteúdos curriculares como matemática, português, história e geografia são alternados com o estudo da cultura indígena.

A dança do torém, ritual sagrado para os Tapeba, faz uma correlação com o meio ambiente e representa o ponto alto da sua cultura e de outros povos indígenas. Durante a dança, absorvem as forças da natureza, das terras, da vegetação e do sol. A natureza energiza. A natureza é muito forte, mesmo com a devastação e a globalização, há uma inter-relação entre sujeito e meio ambiente. As músicas cantadas no torém exaltam a natureza. A dança do torém é valorizada na escola (ALMEIDA, 2006, p.116).

O torém é uma dança sagrada muito antiga, em que o grupo social relembra lutas e vitórias, como seu direito à terra, espanta forças nefastas e agradece aos deuses as boas colheitas.

Em contraste com o ciberespaço, o grupo indígena vive intensamente a relação com a natureza e seus ciclos. Nessa perspectiva cultural, as categorias *homem* e *natureza* são diferenciadas e fazem parte de oposições, dentro do sistema próprio a cada cultura de conferir sentido à relação sociedade-natureza. Mas a oposição não se torna uma dicotomia, como ocorre nas sociedades industriais, com o processo de “mais-repressão”, denunciado por Marcuse, como veremos adiante.

2.3 Ideologia, corpo e diversidade cultural

Como vimos, nas sociedades industriais a diferenciação homem-natureza assumiu caráter de exclusão. O homem foi levado a se reconhecer como o ser que nega, controla e disciplina a natureza, tomada como objeto a ser usado e modelado pelo homem.

“Cultura” e “natureza” são categorias construídas socialmente. Todas as culturas têm necessidade de elaborar formas de classificação em que as noções de cultura e natureza sejam diferenciadas, dentro do sistema próprio de construir o sentido da realidade de cada cultura. É por meio do contraste e da diferenciação entre os signos que a linguagem se torna possível. É também pelo contraste que se constroem categorias e regras para a vida social, em que as oposições se articulam. Assim, cultura e natureza, colocadas como termos em oposição nos mitos que fundamentam as diversas culturas, são submetidas a um processo de integração, por meio da construção de mediadores entre os termos em oposição. Ao dar sentido ao universo que o cerca, e a si mesmo neste universo, o homem cria divisões e, ao mesmo tempo, busca superá-las.

De acordo com seus valores e as relações sociais, cada cultura vai enfatizar a integração ou o antagonismo na relação homem-natureza. Nas sociedades industriais, o antagonismo chegou ao ponto máximo. Há uma verdadeira interdição ao reconhecimento do homem como ser natural, o que repercute em todas as relações sociais e na qualidade de vida. Neste cenário, a ciência e a indústria cultural também favorecem a fragmentação da percepção.

Esse processo está ancorado também na concepção do corpo humano. Prova incontestável de nossa animalidade, associada à natureza, o corpo tornou-se um espaço privilegiado de dominação nas sociedades industriais, onde a relação homem-natureza assumiu um caráter de dicotomia, exclusão e antagonismo.

Não podendo se reconhecer em sua corporalidade, que o constitui, e distanciado da natureza em geral, o ser humano sofre grande pressão no sentido de fragmentar sua percepção de realidade. Ele não pode se reconhecer integralmente como ser natural e cultural, nem reconhecer integralmente a realidade que o cerca.

No mundo capitalista industrial, os mecanismos ideológicos demonstram sua eficácia na reprodução das formas de dominação. Enquanto a dissociação homem x natureza contribui para legitimar e apoiar o desenvolvimento do capitalismo, a sua internalização reproduz, em cada ser humano, as condições necessárias à submissão, uma vez que a fragmentação da percepção fragiliza a pessoa, embotando a consciência dos processos e das relações sociais.

Dividido, o homem passa a achar “natural” viver num mundo cada vez mais dividido, hierarquizado, departamentalizado, especializado e, ao mesmo tempo, unidimensional, já que as sociedades industriais tendem a negar e apagar a diversidade cultural, na lógica da padronização que permite altos níveis de produção e consumo.

Nas sociedades marcadas pela supremacia do pensamento racionalista e linear, assim como as dicotomias corpo x alma e homem x natureza, são excluídos, marginalizados, ridicularizados ou tomados como exóticos todos os segmentos sociais e vertentes culturais que se afastam desses modelos e, de alguma forma, são associados à natureza e à animalidade.

O reino da padronização é também o da discriminação. Assim, trabalhadores, mulheres, crianças, idosos, negros, índios, camponeses e uma infinidade de grupos sociais culturalmente diferenciados, sofrem um processo de inferiorização. As estratificações sociais, por meio das quais os indivíduos de sexo, cor, idade e cultura diferentes recebem status diferenciados, tornam-se antagonismos que apoiam e recobrem as relações de produção. Assim, a “guerra” entre gerações ou entre gêneros, por exemplo, pode encobrir as relações econômicas, ao mesmo tempo as mulheres e os idosos sofrem um rebaixamento salarial ou passam por maiores dificuldades para obter um emprego, o que reforça as desigualdades nas relações de produção.

O mesmo processo ocorre com os negros, que constituem grande parcela da população em nosso país, e estão, em sua grande maioria, situados nas mais baixas faixas de renda, com barreiras de acesso à educação, saúde, moradia, etc., ao mesmo tempo em que algumas de suas manifestações culturais são reprimidas ou sofrem processo de diluição na indústria cultural.

Desde a década de 1970, a discussão sobre o papel do corpo nos processos de dominação vem tomando fôlego e percorrendo diversas áreas do conhecimento. Michel Foucault analisou como o capitalismo concentra no corpo o processo de dominação. Foucault (1979), citado por Aduino Novaes (2003, p.11), vê nesse processo o trabalho de produção e de manipulação dos afetos.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo. Para a sociedade capitalista, é a biopolítica que mais conta.

Para Chauí (1982), o corpo é um dos objetos privilegiados para o exercício da dominação em nossa sociedade. A autora percebe uma política de coisificação do corpo que atravessa práticas religiosas, científicas, médicas, etc., como uma forma de “confinar o corpo à região das coisas controláveis e manipuláveis”. Essa política contribui para a submissão das pessoas, pois prejudica, fortemente, o desenvolvimento da individualidade.

Ativo e disciplinado, mas heterônomo (não-autônomo, porque mero instrumento de trabalho ou de prazer) e deserotizado (porque máquina produtiva e procriadora), o corpo é incluído numa política global social e cultural. É usado, mostrado e consumido, mas não é vivido como corpo próprio, isto é, como subjetividade e personalidade. Por isso mesmo, é aquela “coisa” que a razão controla, a autoridade domina, a moral reprime, o direito aliena e a ideologia fragmenta. (...) O corpo é violentado porque tido e conservado como coisa e os seres humanos cuja existência é definida essencialmente por seu corpo (trabalhadores, ordens inferiores, homossexuais, mulheres) são cotidianamente alvo de uma violência generalizada e difusa, mascarada em valorização (corpos produtivos, rítmicos, procriadores, prazerosos) ou em monstruosidade (homossexualismo) (CHAUI, 1982).

Para Chauí (1982, p.8), a dominação ocorre por um processo de coisificação, atribuindo-se ao corpo o “mero estatuto de objeto”, numa cultura que “fez do espírito o

único sujeito, que depositou nas operações da consciência toda fonte de conhecimento e de saber". A dicotomia corpo x alma ressurgiu, assim, na dissociação corpo x consciência, que sustenta, como vimos antes, o antagonismo homem x natureza.

O professor Carlos Walter Porto Gonçalves também denuncia os mecanismos ideológicos voltados para a negação da subjetividade e da relação com a natureza, através do controle do corpo, como fundamento da dominação da natureza:

Trata-se da eliminação, a mais completa possível, da subjetividade por parte daqueles que não detêm o controle e a propriedade dos meios de trabalho e produção. Trata-se de um desmembramento do corpo: a cabeça, que planeja e projeta e, de outro lado, os braços e pernas, olhos e ouvidos (mas não "trabalho cerebral"). No limite dessa tendência temos a robotização (GONÇALVES, 1990, p.31).

Nessa linha de análise, Loureiro (2004) entende que a divisão social do trabalho e o paradigma científico individualista-atômico geraram um desmembramento do corpo, característico das sociedades contemporâneas, em que ele se torna um espaço privilegiado para o exercício da dominação, como também apontou Chauí (1982).

O trabalho cerebral daqueles que detêm os meios de produção e as elites intelectuais é valorizado e associado à racionalidade e ao espírito: e o trabalho braçal dos expropriados e dos trabalhadores assalariados é desvalorizado e associado aos elementos intuitivos, instintivos, e às partes 'menos nobres' do ser físico – braços, pernas, ouvidos, olhos etc. O corpo deixa de ser um todo físico, mental e espiritual e passa a se definir em partes estanques, ou como um simples veículo primitivo de 'idéias superiores', um objeto privilegiado para o exercício da dominação. (...) Como denuncia Marx em *O capital*, na sociedade industrial capitalista, o corpo se submete ao seu ritmo veloz, à hora marcada, ao aviltamento do ritmo corporal e ao limite físico para satisfazer as necessidades de produção crescente, e o mais grave, nesta estrutura de sociedade acabamos por nos acostumar a uma condição de vida insalubre como se fosse natural (LOUREIRO, 2004, p.136).

Todas as sociedades regulamentam as práticas sociais e buscam formas de controle social, entretanto, no Ocidente capitalista, Marcuse (1981) identifica um

fenômeno de “mais repressão”, quando o controle exercido pela cultura sobre os indivíduos ultrapassa os níveis e as formas indispensáveis à existência de organização social e estabelece controles adicionais, destinados a manter relações de dominação.

Mais-repressão: as restrições requeridas pela dominação social. Distingue-se da repressão (básica): as “modificações” dos instintos necessárias à perpetuação da raça humana em civilização (MARCUSE, 1981).

Proibidos de nos reconhecermos como seres naturais; proibidos de vivermos nossas diferenças culturais; proibidos de vivermos nossos corpos, a instância em que se forma nossa individualidade no processo de interação com o mundo... Toda essa repressão, entretanto, é traduzida como *liberdade* na lógica do consumo. Nas primeiras etapas do capitalismo, como indica Marcuse, necessitava-se do indivíduo que reprime e sublima seus desejos, moldado no princípio do desempenho, em que se procura dessexualizar o corpo e desviar a libido para desempenhos considerados úteis. Mas o desenvolvimento do processo e a acumulação do capital, levam a uma relativização desse princípio. Essa questão foi analisada em nosso país por Winckler (1983).

A possibilidade de atingir altos níveis de produção, sua relativa automação e a necessidade de um planejamento crescente do consumo ocorrem nos países centrais e atingem também os países periféricos do sistema capitalista. Torna-se necessário equacionar a esfera da circulação sob novas modalidades, estimular o consumo e estabelecer novas formas de controle social. O poder de controle da família é diluído e reintegrado em outras agências, como a escola, a indústria cultural, as autoridades médicas. Os modelos da nova individualidade são marcados pelo consumismo, pelo investimento erótico na mercadoria, pela procura da eterna juventude.

Segundo Marcuse, ocorre um processo de “dessublimação repressiva”, em que a sexualidade é liberada de alguns freios anteriores, mas permanece controlada através de modalidades mais sutis de repressão. Através do consumismo, cria-se a ilusão de um reino de liberdade e as pessoas são induzidas a compensar suas dificuldades e impasses pela compra de objetos.

A indústria cultural atende a uma demanda simbólica e incorpora as necessidades sociais, mas diz também como devem ser as relações sociais. O discurso ideológico tem uma função normativa que inclui os processos de legitimação, disciplinação, naturalização

do que se pretende eterno e atribuição de irracionalidade ao que incomoda. Embora o discurso da indústria cultural não seja linear, mas se caracterize por discursos múltiplos e conflitantes, a lógica que predomina, quando são observadas suas regras de produção de sentido, é a que atende aos interesses do capital e favorece o consumismo e a concentração de renda.

Isso pode ser observado, por exemplo, nos discursos da indústria cultural dirigidos a homens e mulheres (ALVES, 1985), em que os dois recebem mensagens antagônicas e conflitantes. Assim, os diversos segmentos sociais, imersos em profundas contradições e dificuldades de sobrevivência, são induzidos a fazer uma leitura ambígua e distorcida da realidade que estão vivendo, sob uma ótica profundamente hierarquizada, mas traduzida como liberdade, que não passa da liberdade de consumir. E o próprio consumo é investido de um poder mágico associado à beleza, ascensão social, felicidade, solução de problemas. Há uma repressão muito forte ao processo de amadurecimento. O jovem é tomado como símbolo máximo da felicidade, num simulacro do produto novo:

Este é o mundo do eterno presente, da circulação sempre renovada das mercadorias, território no qual a própria morte foi inteiramente banida.(...). A velhice é encarada como não-produtiva e não-consumidora. O velho é o espectro, que revela a fatalidade terminal em um mundo onde vale a eterna juventude da circulação de mercadorias sempre renováveis (WINCKLER, 1983, p.33 e 66).

Assim, há uma hierarquia social rígida que opõe, além das diferenças de classe, as diferenças de gênero, idade, cor, cultura. Sob a liberdade de consumir, as diferenças culturais são transformadas em antagonismos entre os diversos grupos sociais e utilizadas para aprofundar as diferenças de classe e a concentração de renda, num círculo vicioso que afeta a qualidade de vida e aprofunda os problemas ambientais, como indicou José Silva Quintas ao analisar os primórdios do capitalismo.

Esse círculo vicioso tem como fundamento a dominação da natureza. Essa lógica está subjacente à discriminação dos grupos sociais marcados, nas representações dominantes, por uma maior aproximação com a natureza, como os trabalhadores “braçais”.

Assim como a natureza é concebida de forma dupla, sendo aceita em seus aspectos maternais e “domesticados” e negada nos aspectos “incontroláveis”, também os setores sociais associados à natureza sofrem uma valorização ambígua, em que alguns

aspectos são exaltados e outros desqualificados, prevalecendo, entretanto, um sentido de inferioridade na hierarquia social.

A discriminação cultural, reproduzida continuamente pelos meios de comunicação social, prejudica o processo interativo e dinâmico de construção das identidades culturais, o que contribui para fragilizar e dividir o indivíduo e os grupos sociais, e os torna mais vulneráveis aos mecanismos que induzem ao consumismo, e mais passivos na luta pela qualidade de vida, ao mesmo tempo em que se institucionaliza uma violência generalizada.

Esta mesma sociedade que diz liberar os corpos de sua função instrumental (trabalho e reprodução da espécie) para entregá-los ao “direito do prazer”, é a sociedade que polui o ambiente; incentiva a competição e concorrência por prestígio, status, celebridade; fabrica guerra entre sexos e gerações, mata muitos de fome e abarrota uns poucos de comida e, enfim, ameaça a todos, democraticamente, com a iminência do enfarte (COSTA, 1984).

Apesar de sofrerem continuamente um processo de imposição cultural e tentativa de controle ideológico, os diversos grupos sociais elaboram continuamente formas de resistência, afirmação e desenvolvimento, com maior ou menor grau de organização e eficácia na conquista de autonomia e qualidade de vida.

No atual momento histórico, em que a qualidade de vida vem sofrendo degradação acelerada, colocando-se em risco, inclusive, a perpetuação da raça humana e do Planeta, os setores sociais mobilizados para a busca de uma relação homem-natureza que garanta a qualidade de vida, voltam-se também para o repensar dos valores e dos discursos ideológicos que fundamentam a degradação.

‘Interrogando-se, infatigáveis, sobre sua relação com o Universo, os homens inventaram deuses, se fizeram deuses, destruíram esses deuses, destruíram a si próprios, no afã de se destacarem da rotina da Natureza e de se instituírem em sujeitos face a ela, a ela exteriores. Nessa e dessa exterioridade nascem os sentimentos de predador, assim como sua pretensa legitimidade’ (OLIVEIRA, 1992, p.39).

Na opinião de Oliveira (1992), “Natureza e Cultura descobrem agora sua insolúvel solidariedade, sua implacável imbricação, seu destino comum”. Em sua obra, produzida antes do pesadelo de Breton sobre o homem-máquina, a autora denuncia “a dimensão

de artefato” atribuída ao corpo humano, mas aponta perspectivas positivas de novas formulações culturais. Em sua opinião, face às consequências perversas dos modelos predominantes, há uma consciência crescente do homem como ser natural e cultural, que tem repercussões na ciência.

As “construções” que a ciência e a tecnologia têm produzido sobre a Natureza objetiva, e suas conseqüências; face a essas conseqüências, a c r e s c e n t e e consciência humana de pertencimento à Natureza; a dimensão de “artefato” que a ciência, e a medicina em particular, têm acrescentado ao corpo humano; todos esses fatores concorrem para fazer emergir a idéia de uma natureza culturalizada e de uma cultura natural. A velha dicotomia Natureza/Cultura tende a ser ultrapassada por uma nova maneira de se encarar, dentro da Natureza, o humano realizando no meio ambiente e em seu próprio corpo acoplamentos sucessivos que o transformam e as transformam, sendo esse único e mesmo processo. (...) Depois do contrato social, estamos hoje no tempo do contrato natural. Somos contemporâneos de uma revolução nos termos de um novo pacto da Cultura com a Natureza, o que repercute na renovação dos termos de um outro pacto, o da Ciência com o Social (OLIVEIRA, 1992, p.41).

Na crise atual, as perspectivas para a formulação de novas formas de relação cultura-natureza envolvem a reflexão sobre o pensamento racionalista, o modo industrial de produzir, o consumismo, o controle ideológico sobre o corpo, a diversidade cultural e o papel da ciência e da tecnologia.

Assim como o homem, mesmo que necessite se diferenciar como espécie animal com características próprias, não pode ser concebido mais como ser exterior à natureza; não deveria, igualmente, como produtor de conhecimentos, ser concebido como sujeito exterior a um objeto pesquisado, pois foi essa ciência pretensamente neutra e objetiva que deu suporte às distorções do modelo industrial, marcado pela homogeneização cultural, desigualdades sociais e agressão à natureza, que passa, agora, por um processo social de recriação de práticas e representações, em que a diversidade e a criatividade assumem papel fundamental.

E se já existe consenso no meio ambiental quanto à relevância das práticas sustentáveis das populações tradicionais (índios, seringueiros e outros), caminhamos agora para o resgate da questão cultural como questão ambiental também em relação aos valores que fundamentam a vida social.

Se o ocidente capitalista, como entende Marcuse, desenvolveu a “mais repressão” dos instintos, num processo violento de distanciamento do homem em relação à sua própria natureza e à natureza em geral, a discussão sobre a diversidade e pluralidade cultural do país traz à cena modalidades diversas de lidar com a relação cultura/ natureza, modalidades muitas vezes discriminadas, presentes nas culturas de índios, negros, ciganos e outros grupos.

Sob a ótica da justiça ambiental, Leroy (2009) analisa a crise ambiental, relacionando a degradação ambiental aos processos de exclusão social, bem como ao distanciamento do homem da natureza, pela história dos “vencedores”.

E ela deixou como vítimas não só a natureza, mas os trabalhadores que foram escravizados, subjugados, explorados para garantir o sucesso desse modelo. Não é a história de todos porque, através do mundo, povos indígenas, populações tradicionais, camponeses não se integraram a esse modelo e encontraram um caminho próprio para assegurar a sua sobrevivência e a sua reprodução. Se uma parte da humanidade enveredou pelo caminho da sobre-exploração da natureza e da artificialização do mundo e da vida humana, afastando-se do mundo natural, essas populações procuraram se manter em proximidade com ele (LEROY, 2009).

À margem do ciberespaço e do individualismo presente nos grandes centros urbanos, essas populações são portadoras hoje de conhecimentos fundamentais à preservação da vida no planeta.

Para alguns autores, em análises divulgadas nos últimos 30 anos, estamos caminhando de uma civilização extremamente centrada na visão, no raciocínio linear e na fragmentação da percepção, para uma civilização voltada para a totalidade, o raciocínio sincrético e a percepção integral.

O sociólogo francês Maffesoli (1987) afirma que estamos presenciando o “neotribalismo” nos países ocidentais. Trata-se de um movimento social que atua com redes de pequenos grupos, de caráter local, como as associações de moradores, pequenas seitas religiosas, grupos de esporte e lazer, grupos de jovens que dançam nas ruas, grupos de caminhantes, grupos étnicos, corporações, “tribos diversas que vão se organizar em torno de territórios (reais ou simbólicos) e de mitos comuns” (MAFFESOLI, 1987, p.171).

O autor vislumbra a emergência de uma alternativa para a crise da civilização ocidental, na pós-modernidade que estamos vivendo. E, enquanto a modernidade é marcada pelo modelo individualista e economicista, pela ênfase na abstração e pelo predomínio do olhar, na pós-modernidade, Dionísio retorna através do sentimento compartilhado, da intuição, do localismo, da sabedoria popular e de um novo vitalismo, em que um homem, essencialmente tátil e voltado para a vida orgânica, abre-se para o lúdico, para a linguagem corporal, para a música e o policulturalismo, religando-se à natureza e ao que é próximo. Deus grego relacionado ao vinho, ao êxtase, à música, Dionísio possuía uma dimensão social rural em suas origens, tornando-se, para Maffesoli (1987), símbolo da religação do homem à natureza.

Simultaneamente, os movimentos sociais voltados para a defesa da diversidade cultural e o desenvolvimento denunciam a violência e as pressões sofridas por grande número de grupos sociais.

Um país com mais de 200 línguas e culturas – mesmo que escondidas no interior de pequenas minorias étnicas – deveria estar descobrindo caminhos inexplorados para a criação artística, literária, musical, mas não é assim. Os vastos mundos do imaginário indígena convivem conosco desprezados, ignorados. Quase ninguém se aventura por eles (MIDDLELIN, 1994).

A antropóloga Betty Middlin (1994) coordenou programas de formação de professores indígenas em Rondônia, buscando reverter o processo de dominação. E se o candomblé é exaltado por Maffesoli (1987) como exemplo do “enraizamento tradicional/ perspectiva pós-moderna”, em nosso país seus adeptos denunciam frequentemente a discriminação.

Para o antropólogo José Flávio Pessoa de Barros (1992), estamos assistindo a um fenômeno de expansão de Terreiros de Candomblé nos grandes centros urbanos brasileiros – “uma crença que privilegia a natureza, a vida e as relações interpessoais, com a ocupação de espaços, sob a lógica capitalista predominante, ‘através de’ um processo complexo de inter-relacionamento com a sociedade abrangente, no qual se defrontam grupos étnicos, diferentes níveis ou estilos de vida, diferentes formas culturais e religiosas, que se acham relacionadas continuamente, trocando influências, não obstante continuarem a manter suas respectivas especificidades” (BARROS, 1992, p.75-76).

Nesse processo de interação, predominam as imagens e os valores do homem branco e rico, o que vem despertando a necessidade de recuperação e revalorização das referências culturais do negro, como o estudo da cultura afro-brasileira.

No enfrentamento dos processos de dominação, o movimento social (de mulheres, indígena, ambientalista, negro, de seringueiros, dos sem-terra) vai avançando na articulação entre as grandes questões que afetam os diversos grupos sociais, numa perspectiva de solidariedade que aponta para uma nova aliança entre cultura e natureza (OLIVEIRA, 1992).

2.3.1 Uma lição de educação ambiental

Apresentamos a seguir a Carta dos Povos e Comunidades Tradicionais do Semi-Árido, apresentada ao Fórum Ambiental do Ceará e divulgada ao público em dezembro de 2008.

Em sua sabedoria, pedem a revitalização do Rio São Francisco, o direito à terra e outros direitos sociais garantidos na Constituição Federal. Esses grupos querem o que a educação ambiental preconiza: respeito à vida, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, a participação na gestão ambiental e nas políticas públicas. Em EA, o reconhecimento da diversidade cultural está ligado à troca de saberes e ao princípio da biossociodiversidade – a inter-relação entre a diversidade cultural e biológica – como eles explicam com muita clareza e simplicidade.

Carta dos Povos e Comunidades Tradicionais do Semi-Árido

Nós Povos Indígenas de diversas Etnias, Povos de Terreiros, Comunidade de Pescadores Artesanais, Comunidades Quilombolas, reunidos no Encontro de Pesquisadores, Povos e Comunidades Tradicionais do Semi-Árido nos dias 08 a 12 de Dezembro de 2008 na UNEB – Universidade Estadual da Bahia em Paulo Afonso /BA, em parceria com diversos grupos, entidades, pastorais, ONGs, Movimentos Sociais, Estudantes, Professores, vimos através desta, reafirmar a nossa Identidade, nossa Resistência e nossos Direitos.

Vimos afirmar e reafirmar que a floresta, a água e a terra é a nossa vida. E tudo que tem na Natureza quando são destruídos, poluídos, desmatados, queimados ou derrubados é um espírito que desaparece, é um espírito que se enfraquece e é um espírito que morre. Quando desmatam nossas matas, os pássaros que trazem alegrias e encantos desaparecem e junto deles todos os outros animais se entristecem.

Estão destruindo a Natureza, estão nos expulsando dos nossos territórios para fazer grandes obras, com isso, estão destruindo e matando nossos espíritos e junto com eles nós vamos se enfraquecendo e morrendo aos pouquinhos. É da terra que matamos nossa fome e da água que matamos nossa sede, por isso, temos que ter consciência de como tiramos o nosso sustento, para que a terra, a água e a floresta como bens preciosos possa dar todo tempo os seus frutos. É preciso zelar, cuidar da Natureza para garantir a sustentabilidade de toda a vida. É a Natureza o nosso bem maior, razão de nossa existência e vivemos em função dela.

Nós Povos de Terreiros não cultuamos o diabólico. O Candomblé, a Umbanda é uma tradição antiga, é a religião da Natureza, os Orixás são os guardiões, defensores e protetores dessa Natureza e cada um exerce sua função. Esses fazem parte de nossa cultura. Por isso, conclamamos a todos a conhecer e respeitar nossos ritos, nossa cultura, nossas tradições.

Nós Pescadores Artesanais não somos preguiçosos, nem mentirosos como a sociedade nos acusa. Somos os guardiões das águas, artesãos da pesca artesanal, é nas águas que tiramos nosso sustento. Tiramos somente o que a Natureza nos

permite para a sobrevivência das nossas famílias. Temos direitos aos nossos territórios pesqueiros e os direitos as condições adequadas da vida.

Nós Comunidades Quilombolas carregamos a herança de nossos antepassados que sofreram a escravidão. Reafirmamo-nos na resistência e na busca dos direitos fundamentais para continuar a viver. Conclamamos a todos a quebrarem as correntes do preconceito e da discriminação.

Nós Povos Indígenas, somos os primeiros desta terra. Temos os nossos rituais, nossa identidade, nosso jeito de viver. Precisamos continuar existindo na terra, é ela que nos sustenta, nos alimenta e nos dar força. Nosso lugar é o lugar da nossa existência. As matas, as águas e a terra é o lugar dos encantados de luz. Respeitem e deixe-nos em Paz!

Exigimos proteção às matas, a terra, os rios, nascentes e aos animais, para que a gente não se acabe. Conclamamos a Sociedade, Conclamamos os Governos que nos reconheçam e respeitem as nossas culturas e nossas diferenças. Respeitem nossos valores para continuarmos a existir.

Exigimos que seja feita uma profunda Revitalização do Rio São Francisco e do Semi-Árido brasileiro. Revitalização das nascentes, das aguadas, das terras de beira rio e da caatinga. Uma Revitalização dos seres humanos, para que o respeito a todos os Povos nos dê condições de viver com alegria. Para tanto, precisamos de saneamento básico, moradia adequada, alimento saudável, acesso a saúde com qualidade, energia elétrica, água tratada, orientação técnica para nossos cultivos, tecnologias de convivência com o semi-árido (cisternas de captação de chuva,

barramentos, poços, criação de pequenos animais, etc.), exigimos o repovoamento do rio com pescado nativo, ordenamento pesqueiro, água livres e acesso aos territórios pesqueiros. Queremos educação com qualidade e diferenciada para os diversos povos e comunidades com suas culturas e modos variados de vida e toda estrutura necessária para construção dos conhecimentos. Queremos também as condições para exercer nossa própria organização.

Mais que isso, queremos nossos Territórios Livres, demarcados, titularizados, reconhecidos para os Pescadores Artesanais, Quilombolas, Povos Indígenas, Povos de Terreiros e tantos outros. É o território o lugar de comunhão e reunião da comunidade para viver a religião, a festa, a organização, a resistência. É o lugar da terra e da água onde a vida se reproduz, é o lugar de nossa existência e de nossa afirmação identitária.

É a nossa afirmação identitária como Povo e Comunidade Tradicional que convidamos toda a sociedade a acabar com o preconceito, a discriminação, a perseguição e todas as formas de violência contra o Povo e a Natureza.

Somos todos doutores e doutoras. Uns tem os saberes dos livros, outros tem os saber das águas, outros os saberes da terra, outros tem os saberes das tradições, dos ritos e das festas, outros os saberes dos encantos, da cura. Mas, nesta sabedoria de todos nós com respeito e dignidade e as diferenças, podemos compartilhar os conhecimentos e aprender juntos.

Nos orgulhamos de sermos o que somos. Somos felizes como somos. Nos faltam muitas coisas. Mas, temos o saber dos

nossos antepassados, por isso, somos todos aprendizes do conhecimento para aprender a lutar a respeitar e ser respeitados. Somos todos e todas seres humanos e queremos viver em Paz!

SE A TERRA É NOSSA MÃE, A ÀGUA É NOSSO LEITE E NÓS SOMOS OS FILHOS DA TERRA!

Saudações, Axé, Nakea-Nakeô (Novo Reinado Chegou),
Nguunzu, Auwê, Olorum Kosifió, Nzambi, Toondele, Nkisi,
Vodum, Amém.

Paulo Afonso/BA, 12/12/08

2.4 Percepção, diálogo e criatividade

Não é o olho que vê. Não é a alma. É o corpo como totalidade aberta(...). A visão dos sons ou a audição das cores ocorre como a unidade do olhar pelos dois olhos: na medida em que meu corpo é não uma soma de órgãos justapostos, mas uma síntese sinérgica na qual todas as funções são retomadas e ligadas ao movimento geral do ser no mundo (...). Quando digo que vejo o som, quero dizer que à vibração do som faço eco por todo meu ser sensorial.

Maurice Merleau-Ponty (1984)

A percepção ocorre no campo da interação e do diálogo. Um estado apurado de presença e percepção facilita o contato com o outro e o ambiente. Ao mesmo tempo, a qualidade da interação e do diálogo contribui para o desenvolvimento da percepção.

Merleau-Ponty afirma que, através de sua sensibilidade e na relação com o mundo, o homem cria significados e constrói conhecimentos. Em sua visão, a consciência se define como percepção: um processo relacional e sensível.

Entendemos a percepção como a tomada de conhecimento por meio dos sentidos, como define Penna (1968). Trata-se de um processo de apreensão de objetos, situações e relações, com o qual estamos sempre recompondo o equilíbrio interno e a relação com o mundo. Em sensopercepção, tentamos criar condições para a percepção integrada, através de novas configurações de percepção. A ocorrência de experiências unificadoras contribui para ampliar e integrar a percepção, sempre que o grupo desenvolve um processo de crescimento e interação que dê suporte também ao crescimento pessoal.

2.5 Cognição do ser: a apreensão do todo e suas relações

Procurando superar a visão parcial e fragmentada do meio ambiente, associada ao que Abraham Maslow (citado por Bicudo, 1983) chama de *cognição deficitária*, visamos contribuir para o que esse autor chama de *cognição do ser* – a apreensão do todo e suas relações, um processo vinculado à autorrealização e à intuição.

Com a integração dos aspectos cognitivos, sensoriais e afetivos, procuramos facilitar a ocorrência de *experiências unificadoras*, que atuam no nosso sistema de percepção. Segundo Maria Aparecida Bicudo (1983), para isso, a educação deve atuar nesses três níveis, proporcionando experiências unificadoras, que atuem mais profundamente no núcleo das percepções da pessoa.

Nesse caminho, procuramos discutir e desenvolver a relação dialógica. Quando assumimos que o sujeito se constitui na relação dialógica com o outro, buscamos facilitar a emergência da fala autêntica, em que as pessoas podem trocar o que percebem, sentem e pensam. É na *conversação genuína* que ocorre a relação pedagógica-dialógica, segundo Paulo Freire, quando emerge a *palavra-própria* transformadora. Palavras que se transformam em temas geradores em educação ambiental.

A percepção ocorre no campo da interação e do diálogo. Um estado apurado de presença e percepção facilita o contato com o outro e o ambiente. Da mesma maneira, a qualidade da interação e do diálogo contribui para o desenvolvimento da percepção.

Como vimos, a crise ambiental está profundamente relacionada às dicotomias homem/natureza e corpo / alma, que por sua vez estão vinculadas à dicotomia sujeito /

objeto numa ciência racionalista e distante dos interesses da população. A degradação ambiental se acelera e a crise da ciência se agrava, emergindo novas propostas e tendências no sentido de religar o homem à natureza, resgatar a unidade do ser no mundo e construir uma educação e uma ciência que contribuam efetivamente para a sadia qualidade de vida.

Para Leff (2003), ao analisar a complexidade ambiental, o diálogo assume papel central numa pedagogia que assuma essa complexidade:

“ A compreensão do ser no saber, a compenetração das identidades nas culturas, ambas incorporam um princípio ético que se traduz em um guia pedagógico; além da racionalidade dialógica, da dialética da fala e da escuta, da disposição a compreender e “colocar-se no lugar do outro”, a hibridação de identidades implica a internalização do outro no uno, em um jogo de mesmidades que introjetam outridades sem renunciar a seu ser individual e coletivo. A constituição de identidades híbridas não é sua diluição na entropia do intercâmbio subjetivo e comunicativo, mas afirmação de seus sentidos diferenciados. (LEFF, 2003, p.55).

Comprometida com o desenvolvimento da percepção integral do meio ambiente, a proposta de sensopercepção desenvolve uma abordagem dialógica e dialética da relação professor-aluno, fundamentada em vertentes filosóficas relacionadas ao existencialismo e à fenomenologia, assim como à chamada Psicologia Humanista, tendo como referência, sobretudo, o pensamento de Buber e Merleau-Ponty. Entre outros aspectos, a abordagem dialética se manifesta, à medida que, como afirmam Paulo Freire, Edgar Morin, Wallon e Vygotsky, buscamos uma integração entre indivíduo e sociedade, entre natureza e cultura, entre o orgânico e o social, bem como entre os diversos saberes.

A sensopercepção, compreendendo um processo interativo e comunicativo, está baseada numa abordagem dialógica e dialética, em que o desenvolvimento da criatividade está vinculado ao crescimento integral e ao cotidiano da pessoa e dos grupos sociais, uma vez que buscamos visualizar os processos criativos nos processos culturais. Nos segmentos seguintes do marco referencial, será explicitada a abordagem teórica do desenvolvimento psicomotor, com base em Piaget e Wallon, assim como as relações entre percepção, postura e imagem corporal, convergindo, por fim, para a abordagem conceitual e metodológica da sensopercepção.

Tendo como referência as recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977, em Tbilisi, o Ibama define educação ambiental como “processo participativo, através do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, adquirem conhecimentos, atitudes e competências voltadas para a conquista e a manutenção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”. Esse processo deverá contribuir fortemente para a construção de uma nova sociedade, em face da “necessidade de adoção pelo Brasil de um estilo de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente seguro” (IBAMA, 1996).

Os princípios básicos que orientam o trabalho de educação ambiental, na perspectiva adotada pelo Ibama, residem no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural do país, na participação, descentralização (como prática interinstitucional) e na interdisciplinaridade. Esses princípios estão interligados, tanto na educação formal quanto na não-formal, concebidas, na ótica participativa como ações complementares.

O aluno é o sujeito do conhecimento, ou seja, com sua capacidade cognitiva é um agente ativo na apreensão, elaboração e recriação do conhecimento, cabendo ao educador o papel de facilitar esse processo.

Essa concepção gera a necessidade de interação entre a educação e o contexto cultural. Respeitando o aluno como sujeito da ação educativa, torna-se necessário trabalhar com suas vivências, motivações, valores, necessidades, problemas e prioridades, numa relação dialógica.

Da mesma forma, as ações educativas com a sociedade civil também devem estar referenciadas no contexto cultural. Como a escola é concebida como espaço da comunidade, as práticas e representações da comunidade devem incluir os processos de educação formal ali desenvolvidos.

Nessa perspectiva, as ações de educação formal e não-formal são complementares e fazem parte do mesmo processo. Quando a escola se abre à comunidade e esta se apropria da escola como espaço de reflexão e organização, a divisão entre a educação formal e a não-formal é superada.

Isso não significa que as duas abordagens percam a distinção. Elas continuam mantendo características diferenciadas, entretanto, desenvolvem uma interação através da qual se influenciam mutuamente, devendo ter como motivação maior os interesses

e as necessidades da população. A partir desses interesses, desenvolve-se a troca de saberes, em que o saber popular contribui para a construção do conhecimento de caráter científico, e este, igualmente, contribui para ampliar, confirmar ou mesmo questionar o conhecimento construído no dia-a-dia.

O reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural está interligado, na perspectiva assumida no IBAMA, ao exercício da cidadania e à participação. A medida que constroem e atualizam, no dia-a-dia, suas referências e suas condições de sobrevivência, os grupos sociais delimitam suas identidades (compreendidas como configurações dinâmicas). A identidade ou conjunto de referências com as quais um grupo social pode se reconhecer viabiliza a coesão do grupo e pode contribuir para promover maior autonomia e participação nas ações sociais, políticas e econômicas. Ao mesmo tempo, a participação e a autonomia revertem no fortalecimento da identidade cultural (IBAMA, 1996).

Da mesma maneira, entendemos que a busca da interdisciplinaridade passa por uma relação dialógica aluno-professor e escola-contexto cultural, pela problematização, pela participação e descentralização, pelo crescimento integral e pela criatividade. Retomamos aqui a concepção de educação proposta em 1992, no documento citado, como “processo interativo relacionado ao conhecimento, crescimento e transformação, em nível individual e social, voltado para a obtenção da qualidade de vida” (IBAMA, 1992, p.14), e é nesse contexto que situamos a criatividade.

Com o crescimento integral (desenvolvimento harmônico das diversas dimensões da pessoa: perceptiva, cognitiva, afetiva, criativa, expressiva e interativa), é possível desenvolver a percepção global da realidade e a atitude dialógica que viabilizam a abordagem interdisciplinar das questões ambientais. Nessa perspectiva, acreditamos que a realização da primeira recomendação de Tbilisi – “propiciar uma percepção integrada da natureza complexa do meio físico-natural e do meio construído pelos seres humanos, resultante da integração dos aspectos físicos, biológicos, sociais, econômicos e culturais” – esteja profundamente vinculada ao crescimento integral.

Isso ocorre à medida que a percepção e a interação integram o mesmo fenômeno, no processo de crescimento da pessoa, em sua relação com o mundo. Neste sentido, entendemos que a busca de uma percepção integral está relacionada, simultaneamente, ao campo subjetivo e ao social, pois à medida que a pessoa está integrada internamente, com um desenvolvimento harmônico, amplia suas possibilidades de participação, da

mesma forma que a participação nos problemas da coletividade abre as portas de sua percepção.

A percepção ocorre no campo da interação e do diálogo. É a qualidade dessa interação e desse diálogo que contribui para o desenvolvimento da percepção.

Entendemos o diálogo como a interação através da qual o indivíduo e os grupos sociais desenvolvem suas referências e seu estar no mundo. É através do diálogo que se dá o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro, num encontro do qual saímos modificados e, ao mesmo tempo, com um contorno individual mais nítido. Trata-se, assim, de um confronto no bom sentido, um confronto criativo, que aproxima e ao mesmo tempo enriquece as diferenças.

Na perspectiva da ciência, o diálogo caminha para uma dialética entre os diversos saberes. Na busca de uma educação libertadora, Paulo Freire propõe a troca de saberes entre o popular e o científico. Morin (1996), analisa a crise da ciência, caracterizada pela fragmentação do conhecimento e o distanciamento em relação aos interesses da população. O autor defende a perspectiva da interdisciplinaridade, mediante a comunicação e o diálogo entre os diversos saberes, relacionando-a ao desenvolvimento de um processo dialógico, que deve ser compreendido no sentido dialético de confrontação que gera sínteses, novas análises e novas sínteses.

Em face da fragmentação do conhecimento, Morin (1996) defende a criação de formas de comunicação e diálogo entre os diversos saberes, como um meio de aproximação com a realidade, uma vez que a fragmentação leva a um conhecimento mutilado e distante dos interesses da população. Nessa perspectiva, as diversas teorias, ciências e abordagens filosóficas seriam valorizadas em sua individualidade, e se buscaria abrir canais de diálogo entre os diversos saberes. Por meio da dialética entre o geral e o particular, o simples e o complexo, Morin propõe a busca de uma ciência viva, criativa e comprometida com a realidade política e social.

Ocorrendo no campo da intersubjetividade, o diálogo, seja na área da ciência seja no dia a dia do cidadão, coloca frente a frente pessoas concretas inteiras em suas possibilidades e contradições. Assim, o desenvolvimento da percepção integral de meio ambiente tem como pressuposto o diálogo, o crescimento integral e o desenvolvimento da criatividade. A abordagem interdisciplinar viabiliza a percepção integral e depende dela para se desenvolver.

Diversos autores analisam a relação entre essa integração interna (e a capacidade de desenvolver uma percepção integrada do meio externo. Para Edgar Morin, a abordagem interdisciplinar é um caminho a ser trilhado por homens inteiros, que possam se reconhecer em sua subjetividade como condição para a construção da objetividade.

Uma das contribuições filosóficas mais fecundas ao pensamento contemporâneo foi a de Merleau-Ponty, filósofo francês que procurou superar a dicotomia sujeito-objeto e resgatar o papel do corpo no conhecimento. Em sua introdução, comentando a **Fenomenologia da Percepção** desse autor, Chauí (1980) destaca:

O filósofo procura mostrar que a consciência não se define inicialmente como *cogito* e faculdade intelectual da representação, mas como *percepção*. Isto implica transformar a tradição ocidental que sempre opôs a percepção (conhecimento sensível) ao pensamento, considerando a primeira confusa, vaga e inadequada e o segundo, claro, distinto e evidente. A contrapartida dessa tradição sempre foi a posição do mundo como uma realidade em si, autônoma e objetiva que pode ser alcançada pela consciência graças à representação, operação que passa do mundo à ideia do mundo, ou melhor, ao mundo em ideia. Deslocando o conhecimento e a relação consciência-mundo para a percepção, Merleau-Ponty conclui: ' a percepção não é uma ciência do mundo, nem mesmo é um ato, uma tomada de posição deliberada, mas é o fundo sobre o qual se destacam todos os atos e é pressuposto por eles. O mundo não é um objeto cuja constituição possuo em meu íntimo, mas é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita somente o homem interior, ou melhor, não há homem interior, o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece" Chauí (1980, p.32).

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (1980) resgata o papel da subjetividade e da intersubjetividade na construção da realidade, em que a corporeidade assume uma dimensão fundamental, outorgando à relação corpo sensível-mundo sensível o poder criador de significados. Dessa maneira, sua abordagem está centrada no processo de percepção como fenômeno relacional e sensível, superando, assim, a dicotomia sujeito-objeto dos racionalistas.

"Construímos nosso pensamento a partir do real individual, da subjetividade, quando desconhecemos o imperceptível, o invisível, aquelas ondas do rádio que

não vemos, mas estão lá, o sentido do olhar simplesmente adormece. Quando despertamos somos capazes de compreender o “mundo real” que nos intima à vida consensual. Mas o que é real enquanto olhamos a vida da professora Smikidi, da aldeia Nrôzawi, do povo Akwê-Xerente, estado do Tocantins, Brasil?” (BARROSO, 2006).

A visão de Merleau-Ponty é compatível com a abordagem de Buber, Paulo Freire e Rogers, que também destacaram a base relacional dos processos de crescimento e do conhecimento. Em seu instigante trabalho sobre filosofia da psicoterapia e da educação, Amatuzzi (1989) tece um paralelo entre essas diferentes propostas, mostrando os pontos de convergência notáveis quanto ao *ser na relação* na construção do conhecimento e da existência como um todo, em que a percepção ocupa papel fundamental.

A fala autêntica é a palavra original, “aquela que sustenta e cumpre uma lida solidária dos homens com o mundo”. O autor compara, inicialmente, a visão dos filósofos Maurice Merleau-Ponty e Martin Buber acerca da fala autêntica, vinculando-a à “palavra própria” e transformadora do educador Paulo Freire, assim como ao “falar autêntico”, do psicólogo Carls Rogers.

Merleau-Ponty distingue a “fala original” das “expressões segundas”. Na fala autêntica ou original, o pensamento está sendo constituído no momento de fala, enquanto a expressão segunda é “uma fala sobre as falas, de que é constituída a linguagem empírica ordinária” (Merleau-Ponty, 1967, p.207). Com a tese sobre a **Fenomenologia da Percepção**, esse autor concluiu seu doutorado em 1945. Bem antes, em 1923, Martin Buber publicava suas reflexões sobre o diálogo. Segundo Amatuzzi, “a distinção que em Buber parece se aproximar mais daquela entre a fala autêntica e a secundária de Merleau-Ponty é a entre o diálogo autêntico, ou conversação genuína, e o mero palavreado”.

Decididamente a maior parte daquilo que se denomina hoje entre os homens de conversação deveria ser designado, com mais justeza e num sentido preciso, de palavreado. Em geral os homens não falam realmente um ao outro, mas cada um, embora esteja voltado para o outro, fala na verdade a uma instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo (BUBER, 1982, p.145).

O verdadeiro diálogo, na perspectiva de Buber, implica “um falar ao outro e não simplesmente um falar voltado para o outro. E mesmo isso não instaura o diálogo se não

houver a recíproca, a mutualidade (...) O *centro da pessoa*, segundo Buber, só se revela no campo do *entre*. E aí o espírito". (AMATUZZI, 1989, p.41 e 43). Dessa maneira, o sujeito se constitui na relação com o outro. Buber distingue a relação eu-tu (presente na conversação genuína como palavra-princípio que só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade), da palavra princípio eu-isso, que expressa uma atitude de parcialidade do ser presente no palavreado.

Mesmo ao usar a linguagem verbal, corporal ou qualquer outra, é por meio da *palavra genuína* que o ser humano vem a ser. E enquanto o palavreado distancia e divide, a fala genuína mobiliza e torna presente. Para tanto, Buber apresenta algumas condições básicas: a genuinidade de seus participantes (semelhante ao conceito de autenticidade de Rogers), a percepção do outro e a não-imposição. Ao comentar a segunda condição, a percepção do outro, AmatuZZi (1989) a vincula à *empatia* de Rogers e à *modulação sincrônica da existência* de Merleau-Ponty, como situações em que a pessoa se torna presente de forma integral:

Em resumo, essa condição consiste em perceber o outro em sua totalidade e concretude, exatamente como se dirigindo a mim, como mensagem que o torna presente em pessoa em seu centro dinâmico e me torna presente, envolvendo-me. Buber acha que isso se aproxima da intuição, que ele prefere chamar de fantasia do real, um penetrar audacioso no outro (...) Quero crer que se trate de uma percepção direta, no contexto da interação, e, além disso, não reflexiva. Tem algo daquilo que Merleau-Ponty denomina de modulação sincrônica da existência, posto que não é um fenômeno do pensamento (entendido isoladamente) (AMATUZZI, 1989, p.51).

Outras características da conversação genuína referem-se, ainda em Buber, à confirmação do outro (no sentido de constituir o outro como interlocutor do mesmo nível), ao caráter imprevisível da conversa autêntica, à possibilidade de uma participação ativa nas situações vividas, assim como à fecundidade:

Mas onde a conversação se realiza em sua essência, entre os parceiros que realmente voltaram-se um para o outro, que se expressam com franqueza e que estão livres de toda vontade de parecer, produz-se uma memorável e comum fecundidade que não é encontrada em nenhum outro lugar. A palavra nasce substancialmente, vez por vez, entre homens que, nas suas profundidades,

são captados e abertos pela dinâmica de um elementar estar-juntos. O inter-humano propicia aqui uma abertura àquilo que de outra maneira permanece fechado (BUBER, 1982, p.155).

Embora a convivência diária seja constituída tanto pelo palavreado quanto pela fala autêntica, pois são formas complementares, é na situação de fala genuína que ocorrem, como assinala AmatuZZi, níveis superiores de conversação. É nessa situação, por excelência, que se dá a relação pedagógica-dialógica, na perspectiva de Paulo Freire, que distingue a “palavra-própria”, que emerge em situação de diálogo, do verbalismo ou “blá-blá-blá”, que corresponde ao palavreado de Buber e à fala secundária de Merleau-Ponty.

No processo de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, baseado no diálogo, a pessoa é incentivada a dizer a *sua palavra* (o que vem de dentro, isto é, um posicionar-se diante das situações existentes) ao mesmo tempo em que aprende a ler o mundo em que vive. Nesse processo, a leitura do mundo, a ação e a transformação social estão profundamente vinculadas. Assim, a proposta desse autor vincula o diálogo à problematização, concebendo os homens como “corpos conscientes” (FREIRE, 1974, p.76-77), que não devem ser confundidos com meros receptáculos de informações.

Em termos de filosofia da educação, a proposta de sensopercepção está comprometida com a relação dialógica, fundamentada em vertentes filosóficas relacionadas ao existencialismo e à fenomenologia, assim como à chamada Psicologia Humanista, na perspectiva abordada por AmatuZZi (1989) e Bicudo (1983).

Segundo Bicudo (1983), a psicologia humanista surgiu em oposição às duas correntes de psicologia até então predominantes – a psicanalítica e a behaviorista –, envolvendo vários grupos de estudiosos que não aceitavam os paradigmas dessas correntes, como os jungianos, os adeptos de Adler, os neo e pós-freudianos, tendo sido influenciada por escritores como Marcuse e pelo movimento Gestalt, entre outros. A discordância básica dizia respeito à concepção do homem. Os humanistas entendiam que as outras correntes citadas não “faziam jus ao estudo da pessoa como um todo”, mas mantinham concepções limitadas e limitadoras do homem. A Psicologia Humanista, afirma Bicudo (1983, p.49), “coloca o homem – a pessoa humana e sua experiência – no centro de seus interesses. As questões consideradas significativas para estudo serão aquelas levantadas pelos problemas humanos autênticos que são dados à análise, quando criticamente enfocadas”.

A educação centrada no aluno, segundo Bicudo (1983), tem como primeira preocupação “a realização do ser do estudante”, através da atualização de suas potencialidades. Assim, a educação está centrada na pessoa que está sendo educada e não na área de conhecimento estudada, abrangendo os aspectos cognitivos, sensoriais e emocionais. A relação professor-aluno assume caráter empático, dialógico, voltado para uma experiência unificadora:

“As experiências unificadoras são aquelas integradas no núcleo do ser da pessoa. São experiências não diluídas e perdidas no seu próprio acontecer, mas possuidoras de um significado para aquele que as vive. Possuem um nível profundo – pois são experienciadas autenticamente – e convergem para o núcleo das percepções e das avaliações da pessoa, enriquecendo-a” (BICUDO, 1983, p.47).

O núcleo das percepções faz parte do *self* ou centro da psique: o centro criativo, gerador e orientador do ser, em todas as suas dimensões: físicas, mentais, emocionais, espirituais.

Na abordagem da sensopercepção, o corpo expressa o *self*, em um processo dinâmico, em que o centro da psique e o corpo se integram no ser. É possível acessar e expressar o self por meio do corpo, apurando a percepção sensorial e as possibilidades de expressão.

Abraham Maslow e Carl Rogers são relevantes autores na área da educação centrada no aluno, compartilhando a concepção de que a mudança e o crescimento são as características básicas do ser humano, um ser que está em contínuo acontecimento, em busca da realização de suas necessidades básicas e de individualização. É importante, entretanto, ressaltar que a individuação (a atualização dos potenciais que permitem o tornar-se pessoa) não implica individualismo, ao contrário, pressupõe sempre a inter-subjetividade, por meio da interação com o meio.

Na opinião de Maslow (apud BICUDO, 1983), as pessoas que caminham para a auto-realização desenvolvem a *cognição do ser*, em que “o fenômeno que é dado à experiência tende a ser percebido como um todo e como uma unidade completa. Os seus atributos e aspectos são apreendidos de forma simultânea ou numa sucessão rápida. A capacidade de percepção é plenamente atendida, o que pode ser chamado de ‘atenção

total' (BICUDO, 1983, p.61)". São situações em que ocorrem intuições profundas sobre o ser, os valores e a realidade; o universo é percebido como um todo integrado e unificado e cada ser é uma parte dele.

A "cognição deficitária", ao contrário, caracteriza-se por um conhecimento parcial e incompleto, através da "percepção deficitária". É uma percepção basicamente catalogadora, envolvendo intensivamente as atividades de julgamento, classificação e comparação, mas avançando pouco na capacidade de estabelecer inter-relações. Enquanto "o conhecimento que advém da 'percepção do ser' é total, direto e tende a apreender aquilo que o ser é", o conhecimento resultante da percepção deficitária tende a ser fragmentado e mais convencional. Para Bicudo (1983), "as pessoas que têm a capacidade de realizar a percepção do ser são mais criativas", especialmente em relação às atividades do cotidiano, aos processos que vivenciam e às suas atitudes.

Há uma estreita vinculação entre a criatividade, o crescimento individual e o coletivo, como afirma Freire (1983, p.7-8):

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar (...) Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Nessa perspectiva, a criatividade é um fenômeno simultaneamente individual e social. Para desenvolvê-la, é necessário que a ação educativa leve em conta a necessidade do crescimento integral, o desenvolvimento simultâneo e harmonioso das dimensões cognitivas, afetivas e criativas do ser humano. Somente o crescimento integral viabiliza a percepção integral e a abordagem interdisciplinar, pois um ser fragmentado tem barreiras internas para estabelecer configurações abrangentes.

O desenvolvimento da percepção integral do meio ambiente implica o resgate e o compromisso da educação com o crescimento integral, como condição para a criatividade, como indicam os especialistas em educação e criatividade.

Para poder exercer o seu potencial criador, agir criativamente em sua vida, seria preciso aos homens integrar-se enquanto pessoas, desenvolver-se e alcançar algum nível de maturidade e individualização (Ostrower, 1987, p.134)

Uma vez, Maslow colocou: “na medida em que a criatividade é construtiva, sintetizadora, unificadora e integradora, é nesta mesma medida que ela depende, pelo menos em parte, da integração interior da pessoa”... Se se quer obter um comportamento criativo, é preciso se dar conta que ele não acontece apenas em nível intelectual, mental, cabeçal, cognitivo... E é necessário que se busque o afetivo, o emocional, o sensorial, o amoroso, o intuitivo, o inventivo, para que cada um vá achando a sua integração, a sua unidade interior (Abramovich, 1985, p.17-20).

Desenvolvendo a integração interior, o indivíduo desenvolve, igualmente, o sentido de autonomia e maior capacidade para a convivência. E é na interação entre o indivíduo e a sociedade que se esboçam as mudanças de atitude.

Assim, as ações de educação ambiental devem ter como premissa que as mudanças de atitude e de comportamento decorrem de um processo criativo e participativo, em que o indivíduo e os grupos sociais estão em constante interação com o contexto cultural. É, portanto, necessário respeitar o aluno/cidadão como sujeito do conhecimento e autor das mudanças de atitude que lhe interessam, buscando facilitar o crescimento integral, a criatividade, a expressão e a participação.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta por sua vez, a de relacionar, o r d e n a r , configurar, significar, (...) os processos criativos não se restringem, porém, à arte. (...) O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. (...) A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. (...) No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade, que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação, que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1987).

Como potencial inerente ao homem, a criatividade está relacionada a todos os campos de atuação, seja no âmbito da reflexão, da expressão seja da ação individual e coletiva.

Criatividade, crescimento e participação são interdependentes. Ao mesmo tempo que a criatividade se desenvolve no processo de crescimento e participação, ela os viabiliza. Esse processo não se restringe a uma faixa etária, mas é contínuo e permanente. Conforme Ostrower (1987), a criatividade está relacionada à “consciência diante do viver”, atravessando todo o percurso de vida.

O poder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão. Nos significados que o homem encontra – criando e sempre formando – estrutura-se sua consciência diante do viver (OSTROWER, 1987, p.132).

A criatividade individual e a criatividade coletiva estão profundamente entrelaçadas na construção diária das identidades e conquista da qualidade de vida, que resultam da elaboração e recriação de valores, atitudes, formas de sobrevivência e de expressão, assim como do exercício da cidadania.

Ao construir sua vida, seu trabalho, o sentido dos fatos, suas decisões, ao se defrontar com os problemas do dia a dia, o ser humano lança mão e desenvolve a capacidade de criar. Ele cria sentidos e interpretações para compreender o mundo em que vive, estabelece novas relações entre os fatos, propõe novas abordagens e expressa sua forma de perceber e atuar no mundo. Usa, assim, sua capacidade criadora na interpretação e resposta às situações vividas, como membro ativo de uma cultura. Assimila valores e padrões dos grupos a que pertence e os vai recriando, buscando a sua própria forma de interpretá-los e vivê-los, contribuindo com novas formas de interpretar a realidade e solucionar os problemas.

Nesse sentido, a criatividade favorece a mudança social e cultural, através dos confrontos de interesse e dos impasses presentes no cotidiano do cidadão. Ao assumir a participação como premissa básica das ações de educação ambiental, os profissionais da área necessitam, também, perceber a vinculação com os processos criativos, para que a participação resultante seja ativa e não dependente de lideranças que indicam caminhos e modelos.

Na opinião de Kneller (1978), os obstáculos à criatividade são essencialmente culturais, uma vez que todas as pessoas possuem, pelo menos potencialmente, grande capacidade criativa.

Algumas reflexões são necessárias: que criatividade nos interessa? Em que sociedade? Se desejamos a individuação (o desenvolvimento da identidade no indivíduo), não pretendemos estimular o individualismo, já tão exacerbado nos discursos dominantes. Brandão (1985) remete à necessária relação entre educação e cultura, perguntando sobre a inovação e a repetição nos diversos processos sociais e grupos étnicos, sempre ignorados pela escola. Entre as sugestões para a “abordagem da *criança em situação*, ou seja, da pesquisa do educando em seu próprio universo cultural de significados, de vida e de criatividade”, ele acredita que seria muito oportuna a interação entre educadores, psicólogos, sociólogos e antropólogos.

2.6 A relação dialógica em educação ambiental

Em educação ambiental, em vertentes críticas identificadas com o pensamento de Paulo Freire e outros autores que tratam do diálogo na relação pedagógica, estão em debate várias questões relacionadas ao papel do educador.

Na relação dialógica, tanto o educador como o educando atuam como sujeitos da ação educativa, cabendo ao primeiro a coordenação do processo educativo. Visando uma ação social transformadora, como fica a questão da transformação pessoal do próprio educador? Nessa discussão, podemos reconhecer diversas concepções sobre a relação indivíduo-sociedade.

Entre as habilidades que o educador necessita desenvolver, o Ibama (2002) situa a capacidade de “construir e reconstruir, num processo de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade, de modo dialógico com os sujeitos envolvidos no processo educativo, no sentido de superar a visão fragmentada sobre a mesma.”

Ao discutir as diferentes percepções e concepções pedagógicas implícitas nas propostas de educação ambiental, Quintas (2002) lembra que a concepção individualista, que entende que os problemas ambientais podem ser resolvidos “se cada um fizer a sua parte”, não leva em conta as causas estruturais da questão ambiental. Em outra

vertente, as decisões que envolvem os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais são entendidas como as que condicionam a existência ou inexistência de agressões ao meio ambiente.

“Segundo esta percepção, a leitura da problemática ambiental se realiza sob a ótica da complexidade do meio social e o processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório. Aqui se assume que ao participar do processo coletivo de transformação da sociedade, a pessoa também estará se transformando.” (QUINTAS, 2002, p. 17).

A concepção de que a educação ambiental necessita contemplar a relação indivíduo-sociedade está presente também em autores como Carvalho (2004), ao abordar a educação ambiental crítica, e Moacir Gadotti (2000), ao focar a ecopedagogia.

Carvalho (2004, p.20) entende que “a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade”, uma vez que “as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem”, sendo necessário desenvolver simultaneamente a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente.

Ao discutir a ecopedagogia, Gadotti (2000) toma como referência o *Tratado de EA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, destacando, entre seus princípios básicos, a abordagem crítica voltada para a transformação social; enfoque individual e coletivo, com o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária; perspectiva holística, abordando a relação ser humano-natureza-universo, de forma interdisciplinar.

“A ecopedagogia pretende desenvolver um novo olhar para a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido em cada momento, em cada ato, que pensa a prática (Paulo Freire) em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do pensamento.” (GADOTTI, 2000, p.82).

A relação indivíduo-sociedade passa por um novo olhar – um olhar perceptivo e criativo – capaz de identificar o todo e suas relações, à medida que educador e educando constroem novas relações. Ao buscar transformar o mundo, através do processo educativo centrado na relação dialógica, o indivíduo e o grupo constroem novas percepções.

2.7 Desenvolvimento cognitivo e afetividade

No trabalho de sensopercepção, entendemos que o conhecimento envolve uma experiência sensorial e que o desenvolvimento cognitivo possui uma dimensão psicomotora.

Utilizamos a abordagem teórica de Jean Piaget e Henri Wallon sobre o desenvolvimento psicomotor. A contribuição de Lev Vygotsky é fundamental para a compreensão da dimensão social da consciência, das inter-relações entre subjetividade, afeto e cultura no processo de interação social.

A contribuição de Piaget é valiosa ao iluminar o processo de construção do movimento, mas, sendo um cognitivista por excelência, não contempla, como os outros autores, as diversas dimensões do ser em crescimento, o que é abordado em sentido integral por Wallon e Vygotsky (DANTAS, 1992).

Piaget (1973) tem como preocupação central a aquisição do raciocínio lógico, embora entenda que o motor, o afetivo e o intelectual formem uma unidade em cada estágio de desenvolvimento. Ele entende que as estruturas da inteligência mudam com a adaptação a situações novas e que todo conhecimento está sempre ligado a uma ação sobre o real e sua transformação.

A pesquisa de Piaget sobre o estágio sensoriomotor, em que a criança vai lentamente construindo seus movimentos, forneceu subsídios para a criação do método de Reelaboração Corporal por Leide Marques Peralva, como será detalhado no próximo capítulo. Na formulação da proposta de sensopercepção, a visão de Wallon e Vygotsky nos deu um embasamento maior sobre o papel da afetividade e a abordagem das relações indivíduo-sociedade.

Segundo Dantas (1990), “na psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Wallon correlaciona as emoções aos estados tônicos da musculatura, tecendo uma rica contribuição ao desenvolvimento da imagem corporal, além de remeter continuamente à relação com o meio social e a cultura.

A partir do materialismo dialético, Wallon define o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. Em sua opinião, esta é a melhor opção metodológica a ser

utilizada em psicologia, em face da necessidade de lidar simultaneamente com estas duas dimensões do ser, uma vez que “sua natureza contraditória vem daí, do fato de participar de dois mundos e ter como função fazer a transição entre eles” (DANTAS, 1992, p.86).

Wallon constrói assim uma teoria do desenvolvimento em que as etapas da inteligência e da afetividade se inter-relacionam, no processo de “construção do eu”, em que a emoção esculpe o corpo, por meio da “atividade proprioplástica”, envolvendo o diálogo tônico e a atividade tônico-postural, em que o elemento rítmico desempenha importante papel. Ele ressalta também a interação indivíduo-cultura, citando, por exemplo, em relação à tonicidade e à solidariedade afetiva, as danças rituais e as disposições coletivas por elas desencadeadas.

Na visão de Vygotsky (apud DANTAS, 1992), no decorrer do desenvolvimento, os aspectos intelectuais e afetivos são construídos na relação com o mundo, na construção coletiva da cultura, nas relações sociais. Ao brincar, a criança aprende a elaborar e resolver situações conflitantes, usando capacidades como a observação, a imitação e a imaginação, o que a auxilia também a assimilar papéis sociais e a lidar com as regras sociais.

Essas distintas abordagens têm em comum a visão do crescimento como um processo contínuo de transformação (reequilibração) com base nas ações e relações, a qual embasa o trabalho de sensopercepção, que busca favorecer o crescimento por meio do desenvolvimento da percepção e do movimento corporal, que interagem com a imagem corporal, que é uma instância de relação indivíduo-sociedade.

2.8 Percepção, postura e imagem corporal

Como se forma a imagem corporal? Qual a sua relação com a cultura, a percepção, as atitudes e os valores? Qual a sua relação com a identidade, a postura e o tônus muscular? Essas são questões importantes para a educação ambiental, uma vez que a imagem corporal está profundamente relacionada à percepção e à postura.

A postura envolve posições e movimentos do corpo na sustentação e transferência do peso, de acordo com a maneira como os nossos ossos estão direcionados a cada momento. A postura abrange o ser humano em sentido global, no processo de reequilíbrio constante e mudança de posição, englobando desde aspectos físico-naturais, como o tônus muscular, o sistema nervoso, o sistema circulatório, esqueleto ósseo, peso

e tecidos conjuntivos, que influenciam diretamente a direção tomada pelos ossos nos movimentos diários, aos aspectos afetivos, sociais e culturais.

Ao expressar a individualidade e a identidade, a postura também contribui para a sua formação, ou seja, somos da maneira como andamos, sentamos, etc. Uma pessoa que anda, por exemplo, de “peito aberto” expressa uma possibilidade de ser muito diferente daquela que sistematicamente encolhe o peito entre os ombros. Da mesma maneira, percebemos atitudes corporais e relacionais bastante diferentes entre a pessoa que anda “com a cabeça na lua” e aquela que “tem os pés no chão”.

São observações do senso comum muito pertinentes e coerentes com estudos nas áreas de fisioterapia, psicologia, ciências sociais e anatomia, tais como os estudos de Lapierre sobre a imagem corporal, a bionergética de Alexander Lowen, as pesquisas de Marcel Mauss na área da sociologia e a análise de Stanley Keleman sobre a “anatomia emocional”.

Weill e Tompakow (1973) popularizaram a discussão sobre a linguagem corporal e os aspectos emocionais da postura, visando ampliar a percepção dos leitores e facilitar a comunicação humana. Bertherat (1983) também contribuiu para divulgar uma leitura do corpo emocional para públicos de várias formações e escolaridade.

Nas áreas de psicologia, fisiologia, neurologia, em diversas vertentes de terapias corporais e da dança, os estudos e experiências multiplicaram-se aceleradamente nos últimos anos. Alexander (1991) é uma referência na análise de percepção corporal, com sua proposta de *eutonia* (o tônus equilibrado). Boysen (1985) é uma dos nomes principais no campo da *psicologia biodinâmica*.

Os professores e dançarinos Vianna (citada por ALVES, 1995) e Bertazzo (1998; 2004), no Brasil, desenvolvem experiências de pesquisa e formação com grupos de jovens de comunidades urbanas, com a intenção de associar a percepção corporal, dança, identidade, autonomia e cidadania num trabalho referenciado em seus contextos culturais em diálogo com outros contextos.

De acordo com a nossa autoimagem corporal, movemos e sentimos o corpo de formas específicas, o que inclui os movimentos e posições relacionados à postura. Na abordagem de Lowen (1982), podemos entender a postura como uma resposta emocional às situações que vivemos. Determinadas respostas frequentemente vão se cristalizando

e a pessoa tende a assumir predominantemente certas posturas (por exemplo: encolhida, desafiante, desconfiada, recuada, etc.) que estão relacionadas também com as formas de perceber e atuar no mundo. Essas respostas sofrem grande influência do ambiente afetivo e emocional, assim como dos padrões corporais transmitidos na educação familiar ou escolar.

As conexões entre o corpo e as emoções são detalhadas por Keleman, com textos e imagens ilustrativas do processo de desenvolvimento da pessoa, em que sua história emocional, pensamentos e sentimentos são corporificados, de acordo com as defesas de que lançam mão no enfrentamento das relações sociais. “A anatomia humana é um processo cinético e emocional dinâmico. A anatomia dá uma identidade, uma forma reconhecível específica e um funcionamento que tem como base essa forma” (KELEMAN, 1992, p.71).

Embora diretamente ligada à identidade pessoal, a postura expressa também uma identidade cultural. Assim, por exemplo, algumas posturas presentes nas culturas brasileiras sugerem a ênfase na afetividade e a integração entre os aspectos afetivo e instintivo, com a abertura do peito e a presença dinâmica da pelve, enquanto outras culturas, muitas vezes, tendem a restringir mais os movimentos relacionados à cintura escapular e ao esterno, assim como à mobilidade da bacia. O modelo de marcha que a fisioterapia e a dança clássica trabalham, algumas vezes nos lembra soldadinhos, em que a bacia e o tronco permanecem rígidos e imóveis, enquanto braços e pernas, oscilando em movimentos pendulares, fazem todo o movimento. São possibilidades de estar no mundo, sentir e perceber muito distintas.

Na área da sociologia, Mauss (1974) foi um dos primeiros pesquisadores a levantar a questão do uso do corpo, afirmando que os movimentos corporais são determinados socialmente. Ao comentar essa obra, na introdução do texto, Claude Lévi-Strauss destaca que é por meio “da educação das necessidades e das atividades corporais que a estrutura social imprime sua marca nos indivíduos”. Mauss observou que o caminhar, o movimento das mãos e de outras partes do corpo, a maneira de dormir, comer e beber, entre outros movimentos são aprendidos e variam de sociedade para sociedade. Da mesma forma, a maneira como as pessoas utilizam os objetos, o espaço e como se aproximam das outras é determinada pela sociedade por meio da educação, com forte vinculação à moral do grupo, decorrente da autoridade de determinadas pessoas diante de adultos e crianças, que são levados a imitá-las.

Wallon, atribuindo papel central à afetividade na “construção do eu” e no desenvolvimento da inteligência, percebe um “diálogo tônico” nos relacionamentos humanos.

“O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial. (...) A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência; por isso, Wallon a chamou atividade “propríoplástica”. Esta visibilidade faz com que a tendência ao contágio tenha bases muito concretas, embora geralmente subliminares e mal identificadas. Estamos muito distantes das concepções que admitem, como formas de intersubjetividade, empatias imediatas, contatos diretos entre as consciências. Isto não existe aqui; o que há é um “diálogo tônico”, uma comunicação forte e primitiva que se faz por intermédio da atividade tônico-postural. (WALLON apud DANTAS, 1992, p.89).

A percepção e a expressão se conjugam na construção do eu. Para Schilder (1980), há íntima relação entre emoção, postura e percepção. Ele entende que a imagem corporal consiste na figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou no modo como o corpo se apresenta para nós, incluindo as sensações e as percepções. Por um processo contínuo de criação e recriação, as impressões sobre o nosso corpo vão se organizando em modelos, que podem ser denominados esquemas corporais ou modelos de postura.

Para o autor, o passado e o presente participam sempre da construção do corpo, assim como as expectativas em relação ao futuro, à medida que essas impressões são produzidas pelos impulsos sensoriais que são registrados no cérebro, sempre em relação com o meio social e com as experiências passadas e presentes, assim como os impulsos para a ação e a expressão. O modelo postural do nosso corpo é construído de percepções formadas com base no movimento corporal e na relação com o outro. Desde cedo, a pessoa forma modelos de postura que se relacionam com os posturais do meio em que vive, em sua contínua diferenciação e integração, em um processo que envolve o corpo afetivo e físico.

Constante e mutável, como define Gonçalves (2000, p.106), “a imagem do corpo é, pois, uma reconstrução constante do que o indivíduo percebe de si e das determinações inconscientes que ele traz de seu diálogo com o mundo”.

A possibilidade de renovação da imagem corporal é afetada por padrões culturais, mecanismos ideológicos de negação do corpo, bloqueios do crescimento e uma série de fatores ligados a aspectos emocionais, alterações nervosas e musculares, de maneira que grande parte das pessoas tende a cristalizar essa imagem e a desenvolver padrões rígidos e limitados de percepção.

Os bloqueios no processo de crescimento contribuem para a cristalização de certas imagens do corpo, interrompendo ou prejudicando a recriação contínua desses modelos. Nesse sentido, todo o sistema envolvido na reelaboração constante da imagem corporal fica comprometido. As percepções, os movimentos e os registros são interrompidos ou fragmentados, o que contribui para imagens corporais com as disfunções correspondentes. Essas imagens, por sua vez, reforçam as disfunções, num círculo vicioso que inibe o crescimento e a maturação.

Segundo Lapierre (1982, p.47), a imagem corporal se desenvolve, sobretudo, no decorrer das experiências psicomotoras da primeira infância, por meio do movimento, das percepções proprioceptivas (relativas às sensações internas, como peso, localização e volume), que fornecem a imagem interna do eu, assim como as sensações exteroceptivas (percepções visuais, táteis, auditivas, por exemplo), dão uma imagem do ambiente externo.

Ele distingue a noção do *próprio corpo*, "a representação mental que faz o indivíduo de seu próprio corpo, a consciência que ele tem de cada uma de suas partes, da sua situação respectiva e da unidade de conjunto, a consciência enfim de sua identificação com esse eu corporal", da noção de "esquema corporal". O esquema corporal é considerado uma instância mais ampla: "a organização do corpo aqui não está mais isolada, ela abrange as relações espaço-temporais desse corpo com o mundo que o cerca" (LAPIERRE, 1982, p.45). O esquema corporal é uma expansão do próprio corpo, resultante, sobretudo, de percepções espaciais.

As experiências afetivas, sociais e culturais, contribuem para a construção da autoimagem corporal. Felkenkrais (1977) observa que "cada um de nós fala, se move, pensa de modos diferentes, de acordo com a imagem que tenha construído de si mesmo com o passar dos anos. Para mudar nosso modo de ação, devemos mudar a imagem própria que está dentro de nós", o que implica uma transformação profunda, pois, na visão desse autor, a autoimagem envolve sempre quatro componentes: movimento, sensação, sentimento e pensamento.

Analisando o desenvolvimento humano no mundo contemporâneo, Feldenkrais, relembra a distinção de áreas do sistema nervoso central: sistema rinencefálico (dirige e regula a química e o calor do todo); sistema límbico (concerne aos movimentos do indivíduo no campo da gravidade e à satisfação de todos os impulsos internos, tais como fome e sede); e, por fim, o sistema supralímbico, muito mais desenvolvido no homem do que nos animais superiores, permitindo movimentos mais complexos e sutis. Nesta última divisão ocorre o desenvolvimento do pensamento e das operações abstratas.

Feldenkrais alerta para a necessidade de um desenvolvimento harmonioso do ser humano, pois a excessiva ênfase nas operações nervosas corticais relacionadas ao pensamento abstrato leva a um pensamento árido e distanciado da realidade. No sistema supralímbico, a emoção está menos presente do que nos sistemas mais antigos, citados anteriormente.

O elo entre os centros de emoção é consideravelmente mais fraco neste terceiro sistema, comparado com os laços mais fortes dos dois primeiros. Emoções fortes, como raiva e ciúme, interferem com a operação deste sistema novo e delicado e confundem o pensamento. Mas o pensamento que não está ligado ao sentimento, não está ligado absolutamente à realidade. A atividade cortical é por si mesma não comprometida ou neutra, e pode se relacionar igualmente bem com afirmações contraditórias. Para selecionar um pensamento, deve haver pelo menos o sentimento de que o pensamento é “direito”, isto é, corresponde à realidade (FELDENKRAIS, 1977, p.65).

A partir dessas reflexões, o autor preconiza o desenvolvimento harmonioso dos potenciais humanos, em que a consciência, com capacidade de julgamento, diferenciação, generalização, abstração, imaginação, etc., possa integrar a percepção dos nossos impulsos vitais, como base do autorreconhecimento do homem, aprofundando a consciência sobre esses impulsos e sua origem na formação da cultura.

Analisando o “modelo do eu” que considera mais comum no mundo contemporâneo, o americano Peter Russell, em seu livro *O despertar da terra*, refere-se a “uma individualidade separada e distinta do resto do mundo”, vinculada a uma visão dualista da realidade. Esse modelo envolve a autoimagem e permeia os pensamentos, percepções e ações, através de padrões mentais que tendem a se repetir. Esses padrões

“determinam como os dados sensoriais serão interpretados, quais experiências serão aceitas como “reais” e quais serão rejeitadas como “ilusórias”, e o que é “realidade para nós”, afirma Russell (1995, p.139).

Em sensopercepção voltada para a educação ambiental, o objetivo não é atingir a dimensão psicoterapêutica do trabalho com a postura, uma vez que existem limites éticos, formação profissional e objetivos distintos para tal trabalho.

Dentro dos limites de um trabalho educativo, é importante contribuir para uma ampliação da consciência em relação à postura, à imagem corporal e aos padrões perceptivos.

2.9 Sensopercepção: uma atividade complementar em educação ambiental

A sensopercepção tem como **objetivo geral** realizar atividades em linguagens múltiplas, com ênfase na consciência corporal, que auxiliem o processo de interação, crescimento e aprendizagem, de maneira a potencializar o resultado das ações educativas.

2.9.1 Objetivos específicos

- Ampliar a percepção do meio ambiente, a partir da consciência corporal, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar das questões ambientais.
- Facilitar a percepção do corpo, a dinâmica dos movimentos corporais e os movimentos básicos do ser humano no cotidiano.
- Ampliar a coordenação motora, o equilíbrio corporal dos hemisférios cerebrais e do tônus muscular; trabalhar a postura e a percepção de limites.
- Contribuir para o desenvolvimento sensorial, a percepção do espaço interno, pessoal e social, assim como do meio ambiente em sentido mais amplo.
- Facilitar o processo de aprendizagem, a capacidade de concentração, a criatividade e o crescimento pessoal.
- Facilitar a interação no grupo, o diálogo e a cooperação.

- Estimular a reflexão sobre os padrões culturais relacionados ao uso do corpo, a relação homem/natureza, a fragmentação da percepção e as questões ambientais.
- Desenvolver pesquisa metodológica sobre sensopercepção e educação ambiental, numa perspectiva emancipatória, bem como suas interfaces com o ecoturismo em unidades de conservação.

2.9.2 Abordagem didática

A reelaboração corporal deu uma base de ensino centrada na relação professor-aluno, a partir da qual foi possível incorporar outras contribuições relacionadas à questão da percepção em educação ambiental.

A proposta de sensopercepção em educação ambiental visa ao desenvolvimento da percepção sensorial, com base na consciência e na expressão corporal, com uso de linguagens múltiplas, visando facilitar a percepção integrada do meio ambiente, o diálogo e a abordagem interdisciplinar e participativa da educação ambiental. Com a integração dos aspectos cognitivos, sensoriais e emocionais, buscou-se facilitar a ocorrência de experiências unificadoras, que atuam no sistema de percepção da pessoa.

Com base no método de Reelaboração Corporal, criado por Leide Marques Peralva. (ver o próximo capítulo), a proposta de sensopercepção em educação ambiental visa facilitar e potencializar o processo educativo, através da percepção e da expressão corporal, da interação no grupo e da exploração do ambiente, envolvendo o movimento corporal e outras linguagens, como música, vídeo e artes plásticas.

O método de Reelaboração Corporal é o eixo norteador para a incorporação de propostas de movimento corporal relacionadas à percepção e à expressão, como a reeducação visual, de Ney Chaves, a conscientização do movimento, de Angel Vianna, e a sensopercepção e expressão corporal, de Patrícia Stokoe.

De acordo com a situação do grupo e os objetivos da aula, esta proposta metodológica pode incorporar atividades lúdicas e criativas, como ritmo e música, desenho e construção de objetos, vídeos, atividades em trilha, jogos cooperativos e ecológicos.

2.9.3 Sensopercepção: um método em zoom

O método didático de sensopercepção envolve um processo de trabalho centrado na relação educativa, com abordagem dialógica.

Com o desenvolvimento da percepção corporal, amplia-se o sentido de base e desenvolve-se a percepção dos eixos de equilíbrio e de centralização, a postura fisiológica, a respiração mais fluente, com o resgate de movimentos mais saudáveis e harmônicos no cotidiano.

Como um zoom, o educador busca intensificar a conexão com o ambiente, a partir dos sentidos internos, através da consciência corporal, ampliando para os sentidos de contato com o ambiente, a expressão e a interação no grupo, a exploração do ambiente mais amplo e o retorno ao contato interno.

Esse percurso, baseado no método de Reelaboração Corporal, vai da percepção interna ao contato com o grupo e o ambiente, retornando ao contato interno, como mostrado a seguir:

1. Propriocepção

- Percepção interna – tônus, peso, volume, postura, imagem corporal, ritmos internos, circulação.

2. Sentidos de contato e exploração do ambiente.

- Tato, olfato, visão, audição, gosto.

3. Expressão e interação no grupo.

4. Avaliação (retorna a atenção ao contato interno e a todo o processo ocorrido).

É importante lembrar que as funções de contato, na perspectiva da psicologia da Gestalt, envolvem, mais do que os cinco sentidos, conforme Polster e Polster (1979), que investigaram as fronteiras e as funções de contato nas relações humanas, do ponto de vista psicológico. Eles incluem, entre as funções através das quais as pessoas realizam contato, como tocar, olhar, escutar, falar, movimentar-se, além dos sentidos do gosto e do olfato.

Essas atividades destacam a importância da percepção visual e auditiva, não esquecendo os outros sentidos que nos colocam em comunicação com o mundo, tais como o gosto e o olfato, além dos sentidos interoceptivos. O olfato, por exemplo, considerado o mais antigo dos sentidos, desempenha papel relevante na vida instintiva, necessitando ser revalorizado nas práticas de educação.

De acordo com a situação do grupo, são realizadas atividades de sensopercepção no início, no decorrer e/ou no fim dos trabalhos educativos, sempre fazendo a ponte com os objetivos, os conteúdos e as metodologias que estão sendo desenvolvidos na ação educativa.

2.9.4 Sensopercepção e expressão corporal

Segundo Stokoe (1987, p.14), “o objetivo geral da expressão corporal consiste em resgatar e desenvolver condições intrinsecamente humanas: a capacidade de absorver ou receber, por seu próprio aparelho sensoperceptivo, impressões do mundo interno e externo, e a manifestação e comunicação de respostas pessoais dessas impressões, por meio da linguagem corporal”.

O caminho para o desenvolvimento de uma linguagem própria e da interação com o meio social passa, na proposta de Stokoe (1987), por três etapas ou momentos:

- O *despertar*, com o aprofundamento do conhecimento de si mesmo, no desenvolvimento sensorial, no desenvolvimento do espírito investigador, no aprofundamento sobre o esquema corporal, a percepção do próprio corpo e do corpo do outro, o desenvolvimento motor, a precisão dos movimentos, a sensibilidade e a imaginação corporal.
- A *formação de hábitos*, visando adquirir condutas e hábitos posturais e motores sadios para o desenvolvimento da linguagem e do bem-estar em geral, ampliando as possibilidades de percepção e expressão corporal.
- *Aquisição de habilidade*, conquista de uma linguagem corporal própria, postural e motora mais ampla, rica e criativa, através de habilidades de coordenação, equilíbrio, movimentos da locomoção, criação de movimentos, trabalhos em grupo etc. (STOKOE, 1987).

Stokoe dá grande ênfase ao desenvolvimento sensorial em seu trabalho, com sugestões relevantes para o trabalho de sensopercepção, que podem ser adaptadas para todas as faixas etárias.

2.9.5 Percepção visual

Patrícia Stokoe desenvolve a percepção visual através de diversos recursos, entre os quais as artes plásticas, como uma forma de enriquecer a linguagem corporal, tendo como objetivos específicos:

Desenvolver a percepção visual. Aprender a ver e olhar de outras maneiras e por outros ângulos. Afiar a percepção de formas e cores, e integrá-las criativamente às práticas de expressão corporal. Desenvolver a capacidade de olhar, reter, evocar as imagens. Desenvolver a capacidade de integrar criativamente as imagens (quadros, fotos, projeções, realidade). Desenvolver o aspecto criativo a partir da introdução de objetos auxiliares como estímulo visual (STOKOE, 1987, p.23).

Além da contribuição de Patrícia Stokoe e Ruth Harf, foram utilizados, com frequência, exercícios de percepção visual (tais como olhar para longe e perto, piscar, fazer rotação cervical com um olho tampado, técnicas de relaxamento, deslocamentos do olhar em várias direções, etc.), associados ao trabalho com o corpo todo, que proporcionam ampliação da visão e da percepção do ambiente.

Também foram empregadas as propostas de reeducação visual de Chaves (2002).

No âmbito da sensopercepção em ações de educação ambiental, esse método vem apresentando resultados relevantes no sentido de relaxar os olhos, ampliar a percepção visual e contribuir para a integração com o ambiente.

2.9.6 Percepção auditiva e ritmo

No trabalho com percepção auditiva e ritmo, a sensopercepção está voltada para a busca de uma sintonia, buscando afinar a percepção e a sensibilidade para o diálogo. Usando a linguagem da música, pode-se dizer que *conhecer uma pessoa é como aprender uma música*, ou melhor, *como as nossas músicas interagem*. Captar uma pessoa é como

descobrir uma música muito especial. Uma música única que ela toca o tempo inteiro para quem tem ouvidos para ouvi-la e distingui-la de outros sons parecidos.

Entre os musicoterapeutas, observa-se que os alunos com dificuldade de interagir em grupo frequentemente são pessoas com dificuldades em relação a ritmo e percepção auditiva. Assim, ao trabalhar o ritmo e a musicalidade, a sensopercepção procura incentivar simultaneamente o crescimento pessoal e facilitar a interação no grupo.

Fregtman (1993) chama a atenção para o caráter vibracional do Universo. Desde as menores partículas até o macrocosmo, somos vibração, que nos interliga por meio de um conjunto de pulsações, que se harmonizam através dos princípios de expansão e contração que regem a vida.

“Todo o Universo é vibração, que, segundo a sua ordem de freqüência – quantidade de vibrações por segundo – se apresenta como escuridão, luz, cor, som e forma, respeitando a ordem de aparição. Num altíssimo grau de aceleração vibratória se encontra a escuridão, que se transforma em luz; numa freqüência menor, as sombras luminosas geram cor, as cores se transformam em sons e os sons criam formas mais ou menos duradouras. Esses diferentes estados de densidade reproduzem a manifestação deste planeta e as origens da matéria (FREGTMAN, 1983,p.28).

Assim, o estímulo sonoro em sensopercepção contribui também para harmonizar ritmos internos e externos. Segundo Fregtman (p.29), esse trabalho possui uma grande importância, pois “uma das funções do ritmo em nosso organismo é a integração de suas distintas partes e de sua harmonização com os pulsos exteriores”.

O compositor e educador canadense Murray Schafer participou de um estudo multidisciplinar, em Vancouver, sobre o som ambiental e seus impactos sobre a comunidade no decorrer da história, com ênfase no significado e simbolismo desses sons para as comunidades por eles afetadas. Entre suas propostas em educação musical, se inclui a “limpeza de ouvidos”. Ele percebeu que grande parte das pessoas não percebe os sons do próprio ambiente, nem a sua própria interferência sonora nesse ambiente.

Schafer (1991, p. 67-118) propõe exercícios que ampliam a percepção sobre os ruídos presentes no ambiente – o silêncio (que em sua opinião se torna cada vez mais

valioso, num mundo inundado por sons industriais, aparelhos sonoros, etc.), a relação entre o silêncio e o som na composição, a exploração de um som, o movimento melódico, textura e ritmo, convergindo, então, para a percepção de uma “paisagem sonora”.

Em atividades de expressão corporal, na abordagem de Patrícia Stokoe, o estímulo sonoro contribui para enriquecer e aprofundar essa linguagem, auxiliando o desenvolvimento da percepção e a discriminação dos sons; da capacidade de reagir com respostas corporais aos estímulos sonoros, de forma sensível e criativa, bem como da vivência de elementos musicais através do corpo, facilitando sua assimilação e expressão.

Olfato

Na visão do médico Deepak Chopra, “mais do que qualquer outra experiência sensorial, o olfato influencia nosso comportamento, nossas lembranças e muitas funções do sistema nervoso autônomo que estão abaixo do nível da percepção consciente” (CHOPRA, 1998, p.80).

Ele explica que os receptores nervosos do nariz, conhecidos como papilas olfativas, são extensões diretas de uma parte do cérebro chamada hipotálamo, responsável por muitas funções do corpo: as autônomas (pulsção, pressão sanguínea, sede, apetite, ciclos do sono e vigília) e a produção de substâncias químicas que influenciam a memória e a emoção. “Temos um aceso direto a essa parte do cérebro pelo sentido do olfato”.

Ao inspirar, fazemos contato com odores do ambiente e também com emoções que literalmente estão no ar, um fenômeno pouco conhecido e muito presente no dia a dia, segundo o médico.

Existem, por exemplo, hormônios chamados *feromônios* que influenciam as sensações de dor e prazer, e eles são transmitidos como odores no ambiente. Nossas emoções influenciam a concentração desses hormônios no nosso corpo, e nós os liberamos no ambiente como resultado do estado emocional que vivenciamos. Se você está agitado ou com medo, libera feromônios de medo ou agitação no ar, e as pessoas ao seu redor sentem e reagem a isso em algum nível (CHOPRA, 1998, p. 81).

Tornou-se comum encontrar pessoas que não têm percepção de odores. Diversos fatores, como a poluição do ar e os problemas respiratórios como rinite e sinusite podem prejudicar o sentido do olfato.

Em sensopercepção, utilizamos todos os recursos internos e do ambiente para acordar e apurar os sentidos. Nas experiências no Parque Nacional da Tijuca, as pessoas relataram o prazer de respirar num ambiente de ar puro, percebendo com mais nitidez os aromas presentes. A sensação de bem-estar proporcionada pelo contato com a floresta torna-se visível na expressão das pessoas que a visitam. Nesse contexto, possivelmente está ocorrendo uma chuva de feromônios de alegria, descrito por Chopra (1998).

Entre as experiências que vêm sendo desenvolvidas com o olfato, o “jardim sensorial”, no Jardim Botânico do Rio de Janeiro tornou-se uma referência. Jovens cegos recebem visitantes, que são convidados a explorar diversos tipos de plantas (medicinais, aromáticas, temperos na culinária), colocadas em jardineiras suspensas, pelo tato e olfato. Criada inicialmente para proporcionar a portadores de deficiências visuais uma oportunidade de vivenciar o jardim, a experiência tornou-se um dos principais pontos de atração do local para todas as pessoas.

A experiência pode ser adaptada e reproduzida de forma simplificada em sala de aula, com pequenas caixas de elementos como canela, temperos, flores e outras plantas aromáticas. As pessoas podem ser vendadas e convidadas a reconhecer o aroma de cada caixa.

2.9.8 Contato e limites

A utilização de exercícios de interação no grupo ocorre com abordagem lúdica ou expressiva, da expansão da percepção e expressão, respeitando-se sempre os limites individuais, culturais e institucionais que interferem nas formas de aproximação, seja quando se propõe algum tipo de contato físico em duplas, seja a interação por meio de jogos ou resultante de outras atividades lúdicas em grupo ou troca verbal.

O contato físico deve ser utilizado de forma criteriosa, tendo-se em conta os tabus existentes em relação ao contato corporal, os limites dos indivíduos e do grupo em seu processo de interação. Pessoas que não se conhecem, por exemplo, tendem a manter contatos mínimos. É preciso respeitar essa postura, uma vez que se trabalha com a relação dialógica.

Assim, o trabalho com o contato físico é usado com parcimônia, de forma limitada e associada à percepção do outro e de seus limites. Esse contato ocorre com

mais facilidade quando é mediado por objetos (como bolas e bambus) ou implica um toque periférico, como o das mãos, mais aceito em nossa sociedade. O sentido do tato é também desenvolvido em exercícios individuais de percepção corporal, contato com o solo e com objetos.

É importante lembrar a diversidade cultural do País, onde são encontradas desde culturas de origem européia, em que os toques corporais são bastante restritos, até culturas em que o contato corporal é mais intenso no cotidiano das pessoas, como ocorre entre os nordestinos e os grupos indígenas.

Em seu estudo sobre cultura e contato, Montagu (1988) destaca a existência de uma gama de diferenças entre as classes sociais e as culturas, quanto a atitudes e práticas relativas a condutas táteis. Relata como exemplo um estudo sobre os índios da tribo Kaigangue do Planalto Central do Brasil, que conclui tratar-se de “um povo extremamente tátil”, seja entre crianças ou adultos. Em outro extremo, cita os ingleses entre os povos com grande dificuldade para essa forma de contato.

Em Educação Ambiental é importante o reconhecimento do contexto cultural do sujeito da ação também em relação a valores relacionados ao contato.

Montagu destaca, também, entre as restrições ao contato tátil, os limites no contato olho a olho.

A qualidade tátil da visão fica aparente quando alguém toca outra pessoa com seus olhos. Por isto é que se evita olhar de relance ou fixamente para desconhecidos, exceto em determinadas situações convencionalmente aceitas (MONTAGU, 1988, p. 297).

Um dos mais importantes e poderosos sentidos humanos, o tato, desempenha papel relevante no desenvolvimento psicomotor da criança, como demonstra Montagu, além de seu papel fundamental nos relacionamentos adultos. As restrições ao tato afetam também a percepção global do homem.

“A pele é uma das maiores farmácias a que você possivelmente poderia ter acesso”, afirma Chopra (1998, p. 76), ao explicar que a pele é um órgão rico em substâncias químicas curativas, como imunomoduladores, neurotransmissores e antidepressivos, que podem ser potencializados pelo toque e pela massagem. A origem

comum da pele e do sistema nervoso, numa parte do feto em desenvolvimento, conhecida como neuroectoderme, propicia forte relação entre os dois, permitindo que o toque tenha um grande efeito sobre o sistema nervoso e a saúde.

Os sentidos estão interligados. Montagu percebe uma relação muito íntima, por exemplo, entre tato e audição. De certa forma, ouvimos também com a pele.

Tem-se comentado eventualmente, talvez mais como metáfora que qualquer outra coisa, que o som tem uma qualidade tátil. No entanto, existe um relacionamento muito mais profundo entre o tato e o som do que temos consciência. A versatilidade de pele é de tal monta que se torna capaz de responder às ondas sonoras da mesma forma como às da pressão (...) As qualidades táteis de algumas vozes humanas já foram objetos de comentário. Algumas músicas, também dissemos, possuem igualmente qualidades táteis: canções de ninar, por exemplo, exercem um efeito tranquilizador, acariciador. Algumas músicas são fisicamente invasivas e outras são delicadas e afetuosas (MONTAGU, 1988, p.293 e 296).

As questões culturais relativas ao tocar nos mostram como o trabalho educativo está imerso no mundo contemporâneo e em suas contradições, demandando a reflexão também sobre os limites éticos do profissional (GUGGENBÜHL-CRAIG, 1978). Retomando os princípios que norteiam as ações de educação ambiental, ilustra-se, com essa questão, a necessidade de o educador ter sempre como referência o contexto cultural do grupo com o qual trabalha.

Como nos lembra Alexander (1991), respeitar não significa passividade, mas uma relação realmente de diálogo e troca. Uma vez que a proposta de sensopercepção busca contribuir para uma reconfiguração da percepção que a pessoa tem de si mesma, de suas relações com o grupo e o meio ambiente, esse diálogo tende a ser transformador, na medida das necessidades e possibilidades do grupo.

2.9.9 Relações interpessoais em educação ambiental

O desenvolvimento do grupo passa pela via da percepção, da criatividade e da expressão, na proposta apresentada.

Para isso, foram estudadas as etapas de integração e as dificuldades de interação em grupo, especialmente através da abordagem de Zinker (1979) sobre as polaridades e os conflitos presentes nos relacionamentos humanos. Esse trabalho e a abordagem de Schutz (1974) sobre os fatores que interferem na formação de grupos (sentimento de inclusão, as formas de controle, a afetividade) representam contribuições relevantes para esclarecer os aspectos psicológicos das relações interpessoais, dando embasamento às atividades educativas que se pretende desenvolver.

Para uma compreensão das diversas teorias que buscam explicar as relações em grupo, as obras do psicólogo Minicucci (1991) representam contribuição valiosa. Em relação às técnicas que o autor desenvolve, é importante lembrar os limites entre o trabalho do psicólogo e do educador, buscando-se assim filtrar as propostas dentro dos critérios objetivos desse trabalho. Sempre que possível, recomendamos um trabalho conjunto com o psicólogo, que pode coordenar a dinâmica de grupo, contribuindo para a percepção das relações no trabalho educativo.

2.9.10 O papel dos jogos teatrais, cooperativos e ecológicos.

Os jogos cooperativos, teatrais e ecológicos podem fornecer instrumentos lúdicos importantes para o desenvolvimento do grupo e o aprofundamento de conteúdos em pauta.

Assim como a criança, ao brincar, como ensina Vygotsky, aprende a elaborar e resolver situações conflitantes, usando capacidades como a observação, a imitação e a imaginação, o sentido lúdico acompanha toda a vida humana, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e a abordagem de uma situação-problema em educação ambiental.

Os jogos cooperativos estão presentes em culturas milenares. Foram sistematizados e recriados no campo da educação e das relações humanas, na década de 1950 no Canadá e nos Estados Unidos, como alternativa para a exacerbação da competitividade, exclusão e agressividade presentes na sociedade atual e nos jogos competitivos (CORREIA, 2006, p. 39 e 40).

Os jogos ecológicos, praticados frequentemente em atividades com escolas em Unidades de Conservação ou no ensino de Ciências, envolvem atividades lúdicas, de competição e/ou cooperação, na natureza ou em ambientes internos. Podem ser adaptados

para a utilização em EA, através da inter-relação entre os diversos conhecimentos, como em trilhas sensoriais, históricas e ecológicas e outras atividades.

Os jogos teatrais facilitam a abordagem das relações interpessoais, identificação e superação de conflitos no grupo, expressão e criatividade.

No Brasil, um dos principais autores de exercícios teatrais que vêm sendo adaptados em EA é Augusto Boal, com a proposta de “teatro do oprimido” e a coletânea de exercícios para atores e não atores, usando recursos de dramatização, expressão corporal, improvisação.

Outro autor que vem contribuindo em EA é Viola Spolin. Ele foi pioneiro nos Estados Unidos no ensino de teatro em contextos de educação formal e não-formal, com todas as faixas etárias, a partir de “teatro improvisacional (SPOLIN, citado por LOPES et al., 2006).

3 REELABORAÇÃO CORPORAL: TECENDO UM MÉTODO

Leide Marques Peralva

A criação do método de Reelaboração Corporal envolveu um percurso por diversas áreas de formação e em experiências como professora, no convívio diário com estudantes, educadores, psicólogos e pessoas em processo terapêutico. Resultou do trabalho de mais de 15 anos de atividades de educação artística e expressão corporal, em diversos projetos e experiências pedagógicas no Rio de Janeiro e em Brasília, na rede pública de educação básica, incluindo a Escola Normal/RJ. Em todas as experiências, frequentemente, em equipes multidisciplinares, foi enfatizado o trabalho centrado no aluno, o desenvolvimento da criatividade, o reconhecimento e a valorização das referências culturais da comunidade.

O trabalho é antes de tudo uma busca de superação dos desafios para o desenvolvimento da expressão e da criatividade. O método possui aplicações diversas, como alongamento e postura, sensopercepção e expressão corporal ou como atividade complementar em educação ambiental, saúde e psicoterapia.

O eixo teórico deste trabalho fundamentou-se nas proposições do pesquisador Jean Piaget, sobretudo, quanto às etapas de desenvolvimento da criança e ao papel do professor.

Entendendo que o ser humano está num constante processo de crescimento e reequilíbrio, foram incorporadas as abordagens desse pesquisador relativas à capacidade humana de adaptação e de criatividade, bem como a atribuição ao professor do papel de incentivar e propiciar condições para que o aluno encontre suas próprias respostas.

Tomaram-se como base também os trabalhos da educadora argentina Patrícia Stokoe, que investiga métodos de desenvolvimento da eutonia e da expressão corporal para crianças e adultos, e da médica Eva Reich, filha do criador da vegetoterapia, Wilhelm Reich, com a qual foi possível trocar experiência, por meio do acompanhamento de duas pessoas avaliadas por ela.

Nesse contato observaram-se o respeito, o cuidado e o profissionalismo com que Eva Reich cuidava das pessoas. “Reich amava o corpo humano. Ele jamais seria capaz de uma agressão ou de ultrapassar um limite. Nenhuma proposta agressiva faz parte de sua filosofia” afirmou Eva Reich sobre o pai.

Eva estava preocupada com a postura do profissional na relação com o cliente em algumas abordagens que vinham sendo desenvolvidas com o uso de técnicas invasoras em que, ao contrário do que se propõe, as pessoas ficam fragilizadas e desprovidas de apoio físico e mental, desestabilizando, conseqüentemente, sua estrutura física. Nesse processo, a busca de superação das defesas emocionais sofre um retrocesso, à medida que, nessa situação, a pessoa tende a um movimento regressivo, bloqueando de forma mais intensiva as possibilidades de crescimento e de expressão.

Essa reflexão tornou-se fundamental no método de RC que viria a criar, em que os limites e a ética do profissional na relação com a pessoa em atendimento tornaram-se tema de estudo e discussão nos grupos de formação (GUGGENBÜHL-CRAIG, 1978).

Com a professora Angel Vianna, que desenvolve no Rio de Janeiro a proposta de conscientização do movimento, foi possível solidificar todos os trabalhos segmentados sobre expressão corporal. Foram fundamentais ainda para essa proposta, os conhecimentos sobre dança e musicoterapia adquiridos na Academia Tatiana Leskove de dança e em cursos com Célia Conde, Fernando Lebeis e Reginaldo Carvalho, bem como com a musicoterapeuta argentina Violeta Gainzza, que estimulou a investigação, a pesquisa e a observação, com base no trabalho centrado na pessoa.

Como essa professora, sempre observando as necessidades e possibilidades dos alunos, trabalha de acordo com a turma, procurando qualificar cada aluno. No processo de qualificar o aluno e jamais desqualificá-lo, não poderia desenvolver com o grupo uma pesquisa mais apurada, pois percebia que a escola desconhecia o aluno e avaliava apenas o método. Apesar dessas limitações, foi possível desenvolver uma equipe de trabalho criativa e inovadora. Da gratificação de lidar com o ser humano com respostas positivas e incentivadoras, no contexto de um serviço público castrador e imobilista, nasceu a ideia, de reelaborar não só a maneira de trabalhar o corpo criativo, mas também o corpo em sentido global.

As pressões contra o crescimento da pessoa desafiavam a busca de novas abordagens. Entendendo que o homem, do nascimento à velhice, pode percorrer sempre um caminho de crescimento, e que, na atual estrutura social e crise cultural, percorre um

caminho difícil, algumas vezes ao inverso, os educadores concluíram que esse processo afeta o corpo, podendo desalinhar sua personalidade corporal, que adquire compensações para seguir sua caminhada. O próprio organismo busca saídas. Por um lado, as dores falam, como um grito, dessas compensações, na esperança de uma reelaboração e ajustes no processo total do crescimento. Por outro, a ausência do sentir (dor ou prazer, alegria ou tristeza) é tão comum quanto a dor.

Essas observações me inquietaram como professora. Todas essas abordagens tinham seu valor para o desenvolvimento do aprendiz a partir do corpo e centrado no aluno.

Foram necessários vários anos e muitos erros e acertos até que fosse aceito o desafio de trabalhar o corpo do indivíduo, respeitando sua origem social e cultural, e a história pessoal. Infelizmente, a escola formal repeliu a ideia. Talvez por ser considerada inovadora demais para a época. Porém, foi muito bem aceito pelos psicoterapeutas de então, que buscavam novas formas de atender seus pacientes. A ruptura com a escola tradicional deu início ao novo método de trabalho.

Nasceu, assim, a Reelaboração Corporal em 1979, em Brasília, a partir da demanda desses terapeutas e de um profundo processo terapêutico, que deu suporte para enfrentar todos esses desafios.

A questão era que esses psicoterapeutas, que utilizam basicamente a linguagem verbal com seus clientes, constataram a necessidade de um trabalho corporal simultâneo, que apoiasse e impulsionasse o processo de crescimento pessoal.

O indivíduo, ao entrar em contato com o próprio corpo e reconquistar os movimentos, amplia a percepção de si mesmo e da relação com o outro; recupera o equilíbrio emocional e caminha para a reelaboração da história pessoal e do contexto em que está inserido.

Dessa forma, em sua origem, a RC teve o caráter de terapia corporal, tendo como clientela homens e mulheres, na faixa de 18 a 65 anos. Mais tarde, o trabalho se ampliou e se diversificou como aula de RC, alongamento e postura, e como método didático em sensopercepção – voltado para educação ambiental. A faixa etária também se ampliou, envolvendo desde adolescentes a pessoas com mais de 80 anos.

As pessoas que estão nesse processo não são consideradas pacientes. Na RC não há cura, mas aprendizagem. Os alunos aprendem a postura “ideal” de seu corpo, de acordo com o próprio jeito de ser, reformulando hábitos e personalizando o dia adia.

3.1 O corpo pede socorro

A vida nos dias atuais impõe uma rotina insuportável para o corpo da maior parte da população, principalmente nas grandes cidades. Em todas as idades e classes sociais há uma situação crítica em relação ao corpo e à saúde, às condições das articulações, da coluna e do tônus muscular. Os segmentos sociais de baixa renda vivem sob a pressão do excesso de trabalho, enquanto os de renda mais elevada tendem à redução do movimento corporal no dia adia.

No contexto de globalização e do uso intensivo de tecnologias de comunicação, o contato torna-se cada vez mais virtual, tornando-se comum a ocorrência de lesões de esforço repetitivo (LER) para viciados em computador.

Crianças e adolescentes, além de sofrerem com a imobilização do corpo em aulas expositivas prolongadas, utilizam carteiras escolares que não acomodam corretamente os alunos e mochilas pesadas demais, grandes causadores de desvios na coluna.

Uma pesquisa realizada pela fisioterapeuta Eloísa Neli, do Hospital de Reabilitação de Lesões Labiopalatais, da Universidade de São Paulo, com um grupo de 500 crianças e adolescentes na faixa entre 10 e 15 anos, mostrou que a maioria apresentava algum tipo de desvio na coluna vertebral, causado por postura antifuncional. A forma como andam e se sentam, aliada a exercícios incorretos são os maiores causadores desses problemas.

O sedentarismo a que o “conforto” nos submete leva as pessoas a não se movimentarem o suficiente. Pesquisas revelam que um executivo anda no máximo 250 m diariamente – de casa para o carro, do carro para o trabalho e de volta para o carro.

A ausência de movimentos aparentemente banais – como andar, agachar ou olhar para trás – pode causar degenerações no organismo, as quais, se não cuidadas a tempo, tornam-se irreversíveis.

As atividades de ginástica e esporte, além de insuficientes para compensar tanto sedentarismo, muitas vezes, forçam as articulações, desenvolvem movimentos de forma mecânica e causam outra série de disfunções.

A má postura causada pelo mobiliário e pelos sapatos, colchões e travesseiros inadequados causa diversos tipos de lesões na coluna. Esses males atacam 80% das pessoas, pelo menos uma vez na vida, de acordo com pesquisa do Departamento de Medicina de Reabilitação da Universidade da Califórnia.

3.2 Abordagem teórica

A RC é uma forma de educação corporal centrada na relação dialógica. Percebe o corpo como *o indivíduo em relação ao mundo em que vive*. Privilegia a qualidade dos laços educativos desenvolvidos nos ambientes de aprendizagem, tendo como objetivo maior incrementar o processo de crescimento global da pessoa.

Com base em experiências interdisciplinares de educação artística, foi elaborado um método que visava ao crescimento pessoal, considerando o corpo como o indivíduo em relação ao seu contexto social e cultural.

Tal método envolve os processos de aprendizagem, com base em Piaget, e o desenvolvimento da criatividade. Somaram-se a ele contribuições, como a conscientização do movimento, de Angel Vianna; a eutonia, de Gerda Alexander; a sensopercepção, de Patrícia Stokoe; a bioenergética de Alexander Lowen, e outras correntes relacionadas ao crescimento e à expressão.

Na RC, as propostas de consciência e expressão corporal são conjugadas com um trabalho postural e com o preenchimento das lacunas do crescimento – que, de acordo com o psicoterapeuta norte-americano Lowen (1982), são etapas perdidas no processo de desenvolvimento do indivíduo, causando, na vida adulta, problemas no equilíbrio, na postura, na coordenação motora e no contato com o solo. Contra isso ele desenvolveu o conceito de *grounding* (enraizamento, em tradução livre), que adaptamos para os movimentos da eutonia.

A esses estudos foram incorporadas as pesquisas de Doman (1983), médico, fundador do Instituto para o Desenvolvimento do Potencial do Cérebro (EUA). Seus estudos ressaltaram a importância do contato com o solo no desenvolvimento psicomotor da criança, especialmente o espernear, o arrastar, o engatinhar e o andar.

Na proposta do andar as referências principais são os estudos dos médicos Doman (1983), Caillet (1978) e Holle (1979); estudos de biomecânica e cinesiologia, como os de Rush e Burke (1977), Fraccaroli (1981) e Settineri (1988); além de contribuições na área da psicomotricidade de Lapierre (1989), Daniels e Worthingham (1972).

Em síntese, a proposta consiste em conjugar essas abordagens, de forma que propicie ao aluno/cliente um novo aprendizado de seu corpo no espaço e na vida. Ou seja: uma nova elaboração da pessoa, desencadeada pela reconquista da possibilidade de sentir e ouvir o corpo.

3.3 O método de RC: construindo uma percepção ampliada dos movimentos

A RC enfatiza todos os movimentos do cotidiano, como caminhar, sentar e levantar, buscando resgatar cada segmento desses movimentos, de maneira a propiciar uma nova possibilidade de compor um movimento completo, com base em posturas dinâmicas e fisiológicas.

No decorrer da aula, os movimentos são decompostos, explorando-se cada etapa ou micromovimento, a fim de facilitar uma nova composição e uma percepção ampliada do movimento total no cotidiano.

A RC busca facilitar a expressão corporal. A reelaboração dos movimentos implica também um processo criativo e expressivo; uma nova postura, que expressa a maneira de cada pessoa se colocar a cada momento. Nesse processo, ocorre também a percepção e a reelaboração da imagem corporal.

Baseando-se no sentido de base e na centralização, desenvolvendo um sentido sólido de contato interno, a pessoa pode ampliar sua comunicação por meio dos sentidos e outras funções de contato, diálogo e expressão, ou seja: quando a pessoa desenvolve a autopercepção pode ampliar a expressão e comunicação com o meio social.

Partindo da abordagem teórica de Piaget (1973) sobre o desenvolvimento psicomotor, foi adotada uma perspectiva dialógica, na qual a aprendizagem dos movimentos leva em conta os estágios desse desenvolvimento.

O equilíbrio do tônus muscular, a postura, as dores corporais são indicadores importantes na construção da aula, a cada dia, a cada nova sessão, sempre procurando incentivar o aluno a avançar no desenvolvimento das dinâmicas dos movimentos básicos.

O método de RC compreende um processo de trabalho centrado na relação educando-educador, em que o professor é um facilitador e conduz os exercícios por meio de enunciados verbais, evitando sempre que possível a demonstração corporal.

A sequência dos movimentos vai sendo construída no decorrer da aula, a partir da percepção que o professor tem das necessidades e possibilidades da pessoa naquele dia, sua expressão e suas reações a cada movimento.

Um pequeno gesto espontâneo do aluno pode gerar o próximo exercício da aula, respeitando-se sempre seu quadro geral de desenvolvimento. Em outras palavras, no decorrer da entrevista inicial e das primeiras aulas, o professor procura aprimorar sua percepção sobre as necessidades, características e dificuldades da pessoa.

Ele estuda seu histórico de vida, com ênfase na saúde física e emocional, procurando então situá-la em relação ao desenvolvimento psicomotor. Com base nesse conhecimento e tendo como referência os estágios de desenvolvimento, o professor pode então “improvisar”, deixar que a aula flua a partir da interação com o aluno.

Assim, embora o professor possa elaborar um roteiro prévio, na prática, a aula simplesmente acontece a partir da situação do dia. Se a pessoa chega deprimida, trabalhos de base e tonificação são enfatizados. Se está tensa, uma sessão de relaxamento é iniciada. E assim por diante.

Da mesma maneira, problemas no equilíbrio, no tônus, na postura ou dores corporais são indicadores importantes na construção da aula a cada dia, sempre procurando incentivar o aluno a avançar no desenvolvimento das dinâmicas do movimento, ou seja, percebendo o momento em que se encontra e o acompanhando nos próximos passos que deseja e pode dar para seu crescimento. Com um grupo, a proposta é a mesma; o professor necessita dosar os exercícios de acordo com a realidade individual e grupal de cada aula.

Segundo Piaget (1973), as lacunas na aprendizagem dos movimentos no estágio sensório-motor (em que a criança lentamente *constrói* seus movimentos) também provocam problemas no pensamento lógico.

Para ele, a adaptação a situações novas ocorre por meio de processos de assimilação e acomodação, mecanismos que Piaget considera complementares e que, bem equilibrados, facilitam os processos de adaptação do indivíduo.

As mudanças constantes são acompanhadas e dependem também de funções invariantes, que garantam a continuidade entre os estágios de desenvolvimento, como a compreensão e a explicação.

No estágio sensório-motor, nos primeiros anos de vida, inicialmente as ações não têm ligação entre si nem uma imagem mental correspondente, ou mesmo uma intencionalidade, uma vez que o bebê não se diferencia do todo, o mundo ao seu redor. Gradativamente, por meio de assimilações, as ações vão sendo coordenadas, assim como o bebê vai percebendo a ação de um objeto sobre o outro. Tudo ocorre no aqui e agora. O bebê não confere durabilidade aos objetos. A evolução das ações favorece a diferenciação, a formação de imagens mentais e a percepção da duração dos objetos.

A RC utiliza a abordagem de Piaget na decodificação dos movimentos básicos do ser humano, seguida dos mais complexos. Como na aprendizagem de uma gramática, os movimentos do corpo são decompostos, as dinâmicas do movimento são vivenciadas em pequenos movimentos até a formação de sequências maiores ou mais complexas. O principal exemplo é o andar. Durante a aula, a pessoa vivencia pequenos segmentos desse movimento, como a projeção do calcanhar, a articulação da bacia e a rotação lateral do tórax, e, ao final, integra esses segmentos no movimento completo do andar.

Nesse trabalho, o professor, embora dê o enunciado do exercício, permanece sempre atento ao aluno. Introduz sessão de alongamentos, de equilíbrio do tônus, postura, integração do grupo, criatividade e expressão, lançando mão de recursos relacionados a linguagens diversas, como música e artes plásticas.

O trabalho de RC, que envolve o espaço interno, pessoal e social, é conjugado com exercícios respiratórios suaves, conscientização da imagem corporal e reequilíbrio do tônus muscular. Os movimentos de chão mobilizam as áreas mais antigas do cérebro, pois remetem imediatamente às primeiras etapas evolutivas, como espécie animal, desde seus primórdios.

Essa retomada proporciona o reequilíbrio das funções do sistema nervoso central, frequentemente bastante solicitado em relação às funções mais recentes do córtex cerebral, responsável pelo grande desenvolvimento do pensamento abstrato e das operações do pensamento lógico.

Nesse contexto, a pessoa necessita integrar as estruturas mais antigas do cérebro, que estão muito relacionadas às funções vegetativas e à vida emocional, para atingir um desenvolvimento mais harmônico de seus potenciais.

O desenvolvimento da aula leva em conta os estágios de desenvolvimento de reelaboração corporal, seja em relação às dinâmicas do movimento seja quanto à sensopercepção. O desenvolvimento da sensopercepção tem como referência um

processo gradativo de contato interno ou autorreconhecimento, enfatizado inicialmente, de forma que a pessoa amplie suas possibilidades de interação e expressão num segundo momento.

Os estágios de desenvolvimento do movimento constituem etapas básicas na realização dos movimentos do dia a dia, especialmente aqueles relacionados ao caminhar.

As etapas dos movimentos não são lineares e frequentemente são desenvolvidas simultaneamente, de acordo com a possibilidade do aluno, abrangendo atividades de articulações do calcanhar, do antepé e dos dedos dos pés, a percepção dos ísquios e a báscula da pelve, a relação pelve-joelhos-pés e olhar-rolar-arrastar, o eixo de equilíbrio e a distribuição do peso nos pés, a centralização, o papel da pelve na transferência de peso de um pé para o outro, o rastejar, o engatinhar, a presença do esterno, a desconexão do tórax em relação à pelve, os movimentos da cintura escapular e os relativos ao sentar e levantar.

Assim como se trabalha a relação olhar-rolar-arrastar no nível do solo, na reconstituição dos primeiros movimentos humanos, ao trabalhar o andar, retoma-se a relação do olhar com o movimento cervical e o equilíbrio.

Desde a primeira aula, a dinâmica do andar ocupa papel central no resgate dos movimentos do dia a dia, e, a cada aula, avança-se na ampliação das possibilidades de coordenação do corpo ao caminhar, assim como de exploração sensorial do ambiente.

No decorrer de 30 anos de experiência com atividades de Reelaboração Corporal em Brasília, foram testadas por Leide Marques Peralva diversas hipóteses que estão interligadas. As principais são as seguintes:

1. Quando há um comprometimento (bloqueio) do processo de crescimento da pessoa, sua retomada depende de uma reelaboração corporal que propicie o resgate da individualidade.

Nesse processo, é necessário que a pessoa se reconheça como espécie animal, indivíduo e membro de uma cultura. Como espécie animal, diferenciada das outras, o ser humano tem forma própria de andar, articular a coluna, sincronizar braços e pernas, etc. Torna-se necessário que a pessoa reaprenda os elementos básicos da arquitetura humana em movimento, como engatinhar, respirar e andar, pois esses elementos foram reprimidos e tornados inconscientes.

Ela necessita saber também se reconhecer como indivíduo que, além dessa estrutura arquitetônica, tem uma história individual e uma história cultural.

Quando sua identidade como espécie e indivíduo também está comprometida, é preciso reelaborar sua estrutura corporal para a retomada de seu processo de crescimento.

Para isso, é preciso:

Decodificar todas as articulações e movimentos que fazem do corpo humano um corpo distinto entre as espécies animais.

Conhecer sua imagem interna assim como a dinâmica entre essa imagem e a construção do corpo.

Reelaborar sua estrutura corporal, por meio da reaprendizagem das formas de sentir e usar o corpo. Nesse processo, a respiração e o andar desempenham papel fundamental. À medida que recupera e recria a fluência da respiração e do andar, em harmonia com o movimento do corpo, o indivíduo desenvolve a percepção da relação entre a respiração, o andar e o processo de vida individual e coletiva.

2. Conjugação do trabalho respiratório com as técnicas de eutonia voltadas para a reabilitação da tonicidade muscular. Para a ampliação da consciência corporal e a dissolução de tensões crônicas, é imprescindível a conjugação de exercícios respiratórios e de eutonia, por meio do alongamento da musculatura e da inervação, recuperando a circulação sanguínea e a tonicidade muscular. Assim, há o restabelecimento, concomitante, do fluxo de informações entre o cérebro e as diversas partes do corpo, contribuindo, também, para o equilíbrio dos dois hemisférios cerebrais.

A articulação entre a atividade de RC e sessões de psicoterapia são importantes a fim de propiciar um trabalho integrado e complementar. Em atividades educativas, é fundamental a inclusão de um psicólogo na equipe, para a abordagem das relações interpessoais.

Essas hipóteses têm sido testadas na prática, comprovando sua pertinência. No atendimento individual e nos grupos de sensopercepção, têm ocorrido, sistematicamente, testemunhos de médicos, psicoterapeutas e participantes, segundo os quais a realização das práticas de RC alcança, na maioria dos casos, resultados positivos.

A RC promove uma redescoberta, um reencontro com o corpo e a história emocional presente no corpo. Ao retomar esse contato, ao percebê-lo e senti-lo, a pessoa entra em contato com suas emoções mais profundas. Ao mesmo tempo, desenvolve

condições de base e segurança para avançar no processo de crescimento e passa a se expressar verbalmente com mais fluência e facilidade.

3.4 Sensopercepção e comunicação

A sensopercepção envolve um processo interativo e comunicativo, tanto com relação aos mecanismos neurológicos como dos processos culturais. Segundo Cherry (1974), na relação do indivíduo com o meio, a resposta à recepção de um signo envolve a experiência do receptor de signos, que são organizados e transformados em linguagem (verbal, corporal, musical, visual ou outras), a partir de um código comum no processo de interação e de comunicação.

No nível físico e fisiológico, o “problema de reconhecimento” é o problema do funcionamento dos mecanismos neurais por via dos quais os signos de resposta são selecionados pelos signos de estímulo (...) o evento de comunicação altera o sistema nervoso da pessoa de alguma maneira, colocando-a num diferente estado de preparação para a recepção de estímulos subsequentes (CHERRY, 1974, p.390-391).

Tendo em conta essa dimensão comunicativa, presente na recepção e na resposta às mensagens do meio, foi desenvolvido com a colaboração da psicóloga Vânia Maria Vianna, de Brasília, a proposta de sensopercepção e comunicação, visando exercitar o potencial da pessoa na busca de uma linguagem própria.

A proposta abrange vivências individuais e em grupo voltadas para o desenvolvimento sensoperceptivo, a comunicação e a expressão, em um processo de aprendizagem que ocorre em três momentos: o reconhecimento de si mesmo; a transformação de posturas compensatórias em posturas mais estáveis e dinâmicas; e a exploração do espaço interno, do espaço pessoal e do espaço social, por meio do reconhecimento de limites e do desenvolvimento da criatividade na relação com o meio.

3.5 A prática de RC

A RC pode ser entendida como um trabalho artesanal com o próprio corpo. Isso significa que a pessoa aprende, no decorrer da vivência, a revisar a maneira como elaborou formas de sentir e usar o corpo, e como, efetivamente, construiu o corpo ao longo de sua história de vida. De forma semelhante ao trabalho artesanal, entra em contato com suas

articulações, formas, movimentos, tensões, emoções e sentimentos. Gradativamente, percebe a relação entre os feixes musculares em movimento, a tensão e a respiração. No dia a dia, vai encontrando uma nova maneira de sentir o corpo e o seu entorno.

Após entrevista e avaliação inicial, a pessoa entra em reelaboração corporal, por meio de aulas/sessões semanais de uma hora de duração, desenvolvidas no período de um a três anos. Trata-se de uma terapia/educação corporal centrada na pessoa, sem modelos predeterminados, mas que apresenta um corpo de procedimentos, adaptados às necessidades de cada situação. Esses procedimentos estão voltados, em síntese, para a reconquista do uso do corpo, da centralização, dos limites e da criatividade.

O terapeuta/educador trabalha com orientações verbais para a execução de movimentos. Evita-se a utilização de modelos ou imagens, para que o aluno, em vez de imitar ou envolver-se com uma imagem externa, possa realizar o exercício de dentro para fora, buscando suas próprias referências, em ritmo próprio.

Normalmente, cada exercício é realizado três vezes. A experiência demonstrou que, na primeira vez, o aluno entra em contato com a proposta de; na segunda, a assimila; e na terceira, a realiza plenamente.

Toda vivência está voltada para a fluência da respiração e o contato com o solo. A partir do relaxamento da musculatura da planta do pé e da articulação da coluna, são realizados exercícios de alongamento e articulação, que envolve todo o corpo nos planos alto, médio e baixo. Por fim, a pessoa explora o andar, incorporando nesse movimento todas as atividades do dia.

O participante sempre é estimulado a desenvolver uma respiração fluente, com ênfase na expiração, buscando restaurar a possibilidade de uma respiração ampla e espontânea. Da mesma forma, é sensibilizado para que perceba o reflexo de cada movimento do corpo.

3.6 A dinâmica do andar

O ser humano, por suas características anatômicas, possui uma forma específica de andar, distinta das outras espécies animais. Os indivíduos constroem um caminhar diferenciado por influência de sua história emocional, imagem corporal, padrões culturais, sociais e familiares, características das estruturas ósseas e neuromusculares, fatores que interferem na expressão de cada pessoa, posturas e gestos construídos no dia a dia.

O estudo da dinâmica do andar foi desenvolvido por meio das atividades do Centro de Reelaboração Corporal, em Brasília e no Rio de Janeiro, no período de 1979 a 2006, onde foram pesquisados a recuperação psicomotora das disfunções da marcha, o processo de retomada da marcha funcional e seu papel na saúde global da pessoa.

Nesse período, o Centro desenvolveu atividades de reelaboração corporal para pessoas de 12 a 84 anos, homens e mulheres de classe média, com abordagem sistemática da marcha.

Em face dos resultados positivos da experiência, desenvolvida frequentemente de forma conjugada com médicos e psicólogos, foram indicadas a sistematização e A análise dos dados obtidos, bem como maior discussão da matéria nos setores acadêmicos e de atendimento em saúde.

Nesses estudos preliminares, foi constatado, em alta frequência, que a maneira de andar das pessoas não é coerente ou harmoniosa com as características anatômicas do corpo humano. As pessoas, frequentemente, apresentam problemas variados, relativos à saúde física e emocional, tais como: dores lombares, hérnia de disco, problemas respiratórios, encurtamentos musculares, joanetes, dores diversas, entre outras.

Esse quadro chamou a atenção para a necessidade de estudar a dinâmica do andar e suas implicações corporais.

Assim, no decorrer de 30 anos, foram desenvolvidas abordagens sistemáticas da marcha, em face da realidade de pessoas com um andar antifuncional e fragmentado, em que o movimento corporal não está de acordo com a arquitetura humana, sacrificando todo o organismo e mantendo certas áreas do corpo rígidas e bloqueadas.

Essa proposta esteve voltada para a integração do corpo humano em movimento simultâneo a um desenvolvimento saudável das diversas funções do organismo, no nível físico e emocional.

Em decorrência dos resultados positivos da experiência, sentimos hoje a necessidade de analisar e sistematizar os dados recolhidos, bem como divulgar o trabalho e ampliar a discussão sobre o assunto.

3.6.1 Pressupostos de pesquisa da dinâmica do andar

Pressuposto 1 – O ser humano possui uma forma específica de andar distinta das outras espécies animais. Existe, assim, uma dinâmica do andar comum a todos os

seres humanos, influenciada por sua estrutura óssea, história familiar e cultural, condições geográficas e socioeconômicas. Exemplificando, o homem mais alto desenvolve um passo e desconexão tórax-bacia maiores do que o homem mais baixo. As diferenças culturais facilitam ou inibem os movimentos corporais, tais como a articulação da pélvis e os movimentos da cintura escapular.

Apesar dessas diferenças, existe uma base genética comum que leva o ser humano a uma dinâmica própria no andar. Isso pode ser comprovado, por exemplo, em crianças que aprendem espontaneamente a andar. Ao respeitar essa base comum – o padrão básico do andar, coerente com a fisiologia humana – todas as funções são beneficiadas em relação à saúde física e emocional, e também em relação às possibilidades expressivas individuais.

Pressuposto 2 – O ser humano forma uma unidade integrada em toda a sua extensão funcional. Exemplo disso é a atuação simultânea e articulada dos sistemas neuromuscular e esquelético, que estão intimamente relacionados aos mecanismos sensoriais e à vida relacional, cognitiva e afetiva.

Compreende-se então que todos os movimentos envolvem a pessoa em sentido integral. Logo, também a dinâmica do andar envolve o ser humano em sentido integral.

Pressuposto 3 – A dinâmica do andar, quando fragmentada ou antifuncional, provoca disfunções, como: problemas respiratórios, articulares, nervosos e circulatórios, dores, fadiga, enfraquecimento muscular (seja pela hipotonia ou pela hipertonia) e problemas posturais. Na maioria das vezes, intensificam-se os problemas emocionais, com o comprometimento da nutrição dos músculos e órgãos, bem como problemas relacionados à ansiedade, além de prejudicar o processo cognitivo, uma vez que a postura e o movimento estão intimamente ligados à percepção, seja a interoceptiva seja a exteroceptiva.

Pressuposto 4 – Quando há comprometimento na dinâmica do andar, a recuperação da marcha demanda um processo de aprendizagem que envolve desde o sistema neuromuscular até a postura, a percepção e a imagem interna.

3.6.2 A dinâmica do andar em RC e a individualidade

Andar é, simplesmente, a transferência do corpo de um ponto para outro. A locomoção é uma questão individual. Cada indivíduo tende a assumir um tipo específico

de andar e de velocidade que seja mais eficiente para sua estrutura particular. O controle nervoso referente ao andar apresenta diversos níveis de organização neurofuncional em relação à postura e aos movimentos do corpo.

As diferenças individuais aparecem no andar logo que a criança começa a dar os primeiros passos. Em parte, se devem às características estruturais que não estão sob o controle voluntário e limitam os possíveis tipos de movimento, como a ondulação pélvica, a articulação das vértebras, etc. Estas características são três: dimensão e configuração dos ossos; restrição nas articulações; e distribuição de massas nos membros.

Nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento do recém-nascido sadio, Doman (1983) e sua equipe identificaram, após vários anos de estudo, a trilha que os bebês percorrem. Era evidente que aquele itinerário não comportava a mínima variante. Era uma estrada invariável, que todas as crianças sadias percorriam durante o processo do crescimento normal. Removidos os fatores estranhos, tudo que não fosse vital para o andar, restariam quatro estágios de enorme importância.

Em Reelaboração Corporal, entende-se, nessa perspectiva, que as diferenças individuais no andar fazem parte do estilo próprio, da individualidade e da expressão pessoal a cada momento. A RC incentiva o desenvolvimento de um estilo próprio e pessoal de andar e, também, propicia a exploração dos movimentos funcionais, próprios da anatomia humana em movimento.

Essas diferenças dizem respeito, muitas vezes, à história emocional e às compensações resultantes de limitações nas articulações, no tônus muscular e na respiração, entre grande número de fatores que levam a construir um movimento. Uma pessoa com esporão de calcâneo, por exemplo, evita iniciar o passo com a projeção do calcanhar sobre o solo. Uma hérnia de disco limita o movimento da bacia, e o papel da bacia na marcha. Nesse sentido, o andar de cada pessoa é a melhor saída encontrada, no decorrer de sua vida, para lidar com situações internas e externas.

Existem, entretanto, grandes possibilidades de rever suas posturas e movimentos, à medida que amplia sua percepção e experiência sobre os movimentos fisiológicos os quais auxiliam todo o organismo a funcionar melhor.

Essa releitura é o processo de RC. A partir da vivência de um novo repertório de movimentos, a pessoa resgata a sabedoria do próprio corpo e desenvolve a própria forma de se deslocar, na vida e no espaço, reconhecendo as limitações e explorando criativamente seus limites.

3.6.3 Desenvolvimento neuromotor e cognitivo

O primeiro estágio é identificado logo ao nascer, quando o bebê consegue mexer os membros do corpo, mas não é capaz de utilizar tais movimentos para deslocar o corpo de um lugar para outro. É o movimento sem mobilidade. Holle (1979) leva em consideração também a falta de controle dos movimentos da cabeça do recém-nascido.

O segundo estágio ocorre mais tarde quando o bebê aprende que ao mexer braços e pernas, com o ventre colado ao chão, pode mover-se de um lugar para outro. A isso chamam de rastejar. Segundo Holle (1979), no período em que a criança começa a ter o controle da cabeça, ela deve posicionar-se regularmente de bruços, evitando que ande antes de engatinhar.

O terceiro tem início no momento em que a criança aprende a desafiar a gravidade e, pela primeira vez, a erguer-se apoiada sobre suas mãos e joelho, movendo-se pelo chão, um modo mais fácil e mais hábil para ela. Esse movimento denomina-se engatinhar.

O último estágio – o andar – acontece quando o bebê aprende a erguer-se sobre pernas e a se deslocar.

Doman (1983) está convencido de que quando, algum desses estágios fundamentais é precocemente ultrapassado – como no caso de crianças que começam andar antes de engatinhar – surgiriam consequências indesejadas tais como: coordenação deficiente, incapacidade para se tornar inteiramente destro ou canhoto, impossibilidade de desenvolver dominância hemisférica normal em relação à fala, inaptidão para ler e soletrar. O rastejar e o engatinhar são essenciais na programação do cérebro, estágio em que os dois hemisférios aprendem a trabalhar juntos.

Trabalhar com essa mesma convicção com adolescentes e adultos tem conduzido a um número elevado de acertos.

3.6.4 Descrição biomecânica dos movimentos na dinâmica do andar em RC

Os pés têm dinâmica própria: o calcanhar toca primeiramente o chão; depois o antepé e, finalmente, os dedos. Para sustentar o peso do corpo, o pé conta com três apoios. Um no calcanhar, outro na base do dedo menor e o terceiro na base do dedo maior. Um eixo de força projeta-se desses pontos e percorre a perna, atingindo o joelho, que permanece alongado, para que a coxa leve esse eixo de força até a pélvis, que,

por sua vez, bascula-se para a frente. A partir do impulso na região lombo-sacra, a pélvis se mobiliza tanto para frente, que o calcanhar do pé de trás sai do solo, flexionando o joelho dessa perna para tirar todo o pé do chão, num movimento de pêndulo. Com esse movimento, o calcanhar toca o solo e inicia nova fase do andar.

O movimento pendular das pernas mantém relação com a balsa e os movimentos de rotação da bacia, bem como realiza coordenação cruzada entre tórax e membros superiores.

O tornozelo tem uma dinâmica própria. Na fase de duplo apoio, os dois tornozelos delimitam com os pés um ângulo de 90 graus. No movimento de translação, o peso do corpo transfere-se para o pé da frente; o tornozelo desse pé inicia um ângulo que atinge 45 graus, passando para trás esse pé, para depois elevar o calcanhar, iniciando o passo.

Os joelhos permanecem alongados enquanto o corpo estiver apoiado. O joelho flexiona-se no momento em que o calcanhar inicia a saída do solo, variando o ângulo da flexão até que o calcanhar toque o chão novamente. O joelho da frente permanece sempre alongado, e o de trás, sempre flexionado.

A pélvis tem um movimento ondulatório para os lados, para frente e para trás, fazendo uma desconexão com o tórax em movimento cruzado. O grau de desconexão mantém relação com o tamanho do passo, a velocidade e as articulações.

A pélvis e a cintura escapular desenvolvem um movimento cruzado de coordenação, em que os braços realizam movimento pendular, articulados ao movimento do tórax, também em coordenação cruzada em relação às pernas. A amplitude do movimento dos braços mantém relação com o tamanho do passo, a velocidade, o deslocamento das escápulas e a discreta rotação de braços e ombros.

O tórax faz uma desconexão com a pélvis, traçando uma diagonal com o calcanhar do pé de trás. O pescoço e a cabeça permanecem alongados ao nível da coluna, porém livres para a orientação do corpo no espaço.

3.7 Interação, enunciado e tom de voz

Em RC é importante que o coordenador das atividades mantenha uma atitude de interação com os participantes, observando suas atitudes, motivações, tónus, necessidades. Essa interação funciona como um ping-pong, em que o coordenador desloca continuamente o foco de atenção de si mesmo para o grupo, retornando a si

mesmo e indo a cada pessoa, mas sempre buscando tornar-se presente e sentir como está cada um e todo o grupo.

O enunciado do movimento é uma parte importante dessa relação. Se cada pessoa deve desenvolver a autopercepção corporal, é necessário que o enunciado verbal do movimento traga a atenção do participante para si mesmo e não para o professor/ coordenador. Assim, devemos falar na terceira pessoa, descrevendo um movimento como um espelho do que o outro faz: “você eleva um braço”.

Quando necessário, o movimento é realizado junto com o aluno, mas é importante que o coordenador não seja modelo para ele. Este tem de construir seu movimento de acordo com a própria percepção.

Nesse processo, o tom de voz, sua intensidade, ritmo e tónus têm papel importante. O aprendiz do método tem de se reconhecer e desenvolver-se paulatinamente.

3.8 Pontos de força

Na percepção do corpo, os pontos de força ou zonas de impulso, de onde partem os movimentos, são fundamentais para a clareza do movimento, do equilíbrio do tónus muscular, da postura e da construção da imagem corporal. Por exemplo: no movimento de abertura do peito, esterno é projetado para frente, procurando levar as escápulas em direção à coluna.

3.9 Tempo de alongamento

Quando o objetivo do movimento é o alongamento, ao atingir a postura em que as cadeias musculares visadas entram em alongamento, há necessidade de manter essa posição por no mínimo 12 segundos, em função dos reflexos nervosos. Muitas vezes, associa-se o alongamento à respiração, realizando-a por três vezes seguidas, com ênfase na expiração e mantendo-se na posição de alongamento.

3.10 Etapas da aula em reelaboração corporal

A aula caminha do espaço interno para os espaços pessoal, social e global, retornando, ao final, ao interno.

A sequência em que os movimentos ocorrem depende sempre do processo de interação entre professor e participantes, que podem inspirar, demandar ou rejeitar as propostas que são apresentadas.

Assim, tudo começa pela qualidade do diálogo (verbal e/ou corporal) instaurado entre coordenador e participantes que é um dos principais objetivos do trabalho.

1 Propriocepção

Percepção interna ou proprioceptiva – percepção de tônus muscular, peso, volume, postura, imagem corporal, ritmos internos, circulação.

2 Percepção exteroceptiva

Envolve os sentidos de contato e exploração do ambiente: tato, olfato, visão, audição, gosto.

3.11 Expressão e interação no grupo

Em Reelaboração Corporal, utiliza-se a proposta de Patricia Stokoe para a expressão corporal, aliada a diversas contribuições incorporadas no decorrer de estudos e pesquisas nas áreas de dança e musicoterapia, descritos anteriormente.

Segundo Stokoe (1987, p.14),

“ o objetivo geral da expressão corporal consiste em resgatar e desenvolver condições intrinsecamente humanas: a capacidade de absorver ou receber por seu próprio aparelho sensoperceptivo impressões do mundo interno e externo, e a manifestação e comunicação de respostas pessoais destas impressões, por meio da linguagem corporal”.

O desenvolvimento da expressão corporal passa, na proposta de Stokoe, por três etapas ou momentos: o *despertar* (centrado no aprofundamento do conhecimento de si mesmo, no desenvolvimento sensorial, no desenvolvimento do espírito investigador, no aprofundamento sobre o esquema corporal, na percepção do próprio corpo e do corpo do outro, no desenvolvimento motor, precisão dos movimentos, sensibilidade e imaginação corporal); a *formação de hábitos* (visando adquirir condutas e hábitos posturais e motores sadios para o desenvolvimento da linguagem e para o bem-estar em geral, ampliando as possibilidades de percepção e expressão corporal); e a *aquisição de habilidade* (voltada para a aquisição de uma linguagem corporal própria, postural e motora, mais ampla, rica e criativa, através de habilidades de coordenação, equilíbrio, movimentos da locomoção, criação de movimentos, trabalhos em grupo, etc.) (STOKOE, 1987, p.16).

3.12 Avaliação

Na organização do plano de aula de RC trabalha-se com a propriocepção, partindo dos movimentos com os pés (o que favorece o sentido de base e enraizamento), seguindo, geralmente, com as articulações dos membros inferiores, da bacia, da coluna, dos braços e da cintura escapular, da postura, da respiração e do equilíbrio do tônus muscular.

É importante lembrar que todos os sentidos estão profundamente interligados e são interdependentes. Ao ver, por exemplo, sentimos muitas vezes as texturas como ao tocar um objeto. O tato também está presente nos movimentos iniciais de percepção corporal, quando, por exemplo, sentimos os pontos de apoio do corpo no chão. Necessitamos, entretanto, de um trabalho inicial que amplie a sensação de segurança e confiança, para que a pessoa, a partir de um bom *enraizamento*, possa se abrir para novas percepções e possibilidades.

Somente após esse momento inicial, deve-se trabalhar com os sentidos exteroceptivos, com vistas à comunicação com o outro e o ambiente.

Nessa sequência, o coordenador percebe quando o grupo está pronto para que sejam desenvolvidas a expressão e a interação no grupo.

Ao final, é importante realizar a autoavaliação, retornando ao contato interno, e conduzindo a atenção da pessoa a todo processo ocorrido, a fim de que possa avaliar a experiência vivida individualmente e em seguida em grupo.

3.13 A fala do corpo

Algumas pessoas dizem, brincando, que estão se “alfabetizando”. É isso mesmo que ocorre em RC: o aprendizado das letras, das palavras e da sintaxe própria do corpo; a decodificação e a recriação dos movimentos corporais.

Esse processo inclui, também, os discursos verbais inscritos no corpo. A imagem corresponde exatamente ao objetivo do trabalho: a apropriação do corpo a partir do aprendizado, a reelaboração e a recriação de seus códigos, para que o indivíduo possa ampliar sua capacidade de perceber, sentir e expressar, ou seja, contribuir para o resgate da individualidade e da autonomia, como diria Paulo Freire, proferir sua própria palavra.

Roteiros de atividades de
sensopercepção em ações
de educação ambiental
CAPÍTULO 4

Caderno de Roteiros

Denise Alves e Leide Marques Peralva

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.
- ALEXANDER, G. **Eutonia:** um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ALMEIDA, T. C. C. Educação Ambiental na escola diferenciada indígena Tapeba: um resgate da cultura e preservação do meio ambiente. In: MATOS, K. S.; NASCIMENTO, V. S. (Org.). **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais:** ações com sensibilidade. Fortaleza: UFC, 2006.
- ALVES, D. **Sensopercepção em ações de educação ambiental.** Brasília: MEC; Inep, 1995.
- ALVES, D. **A velha-mulher-nova e o machão moderno.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos.** São Paulo: Phorte, 2004.
- AMATUZZI, M. M. **O resgate da fala autêntica.** Campinas: Papyrus, 1989.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BANYAI, I. **Zoom.** Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.
- BARROS, J. F. P. de. Terreiros de candomblé: conservação da vida e da crença. In: SANTOS, J. E. dos (Org.). **Democracia e diversidade humana:** desafio contemporâneo. Salvador: Secneb, 1992.

BARROSO, L. S. L. O olhar das coisas que são – uma professora indígena na aldeia Nrólzawi. In: MATOS, K. S.; NASCIMENTO, V. S. (Org.). **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais**: ações com sensibilidade. Fortaleza: UFC, 2006.

BERTAZZO, I. **Cidadão corpo**: identidade e autonomia do movimento. São Paulo: Summus, 1998.

BERTAZZO, I. **Espaço e corpo**: guia de reeducação do movimento. São Paulo: Sesc, 2004.

BERTHERAT, T. **O corpo tem suas razões**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1983

BICUDO, M. A. V. **A filosofia da educação centrada no aluno**. São Paulo: Moraes, 1983 (Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação).

BIENFAIT, M. **Fisiologia da terapia manual**. São Paulo: Summus, 1990.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Le BRETON, D. Adeus ao corpo. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRIEGUEL-MULLER, G. **Eutonia e relaxamento**. São Paulo: Manole, 1987.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

BRUHNS, H. T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1986.

BROTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! São Paulo: Cooperação, 1997.

BROWN, G. **Jogos cooperativos – teoria e prática**. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CAILLIET, R. **Pé e tornozelo**. São Paulo: Manole, 1978.
- CAILLIET, R. **Lombalgia**. 3.ed. São Paulo: Manole, 1988.
- CALAIS, G. B. **Anatomia para movimento**: introdução à análise das técnicas corporais. São Paulo: Manole, 1991.
- CAMPBELL, Don. **O efeito Mozart**: explorando o poder da música para curar o corpo, fortalecer a mente e liberar a criatividade. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: PHILIPPE, P. L. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.
- CHAUÍ, M. Em torno da política do corpo. **Jornal Mulherio**, São Paulo, v. 2, n. 6, 1982.
- CHAUI, M. Introdução. In: MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os pensadores).
- CHAUI, M. A percepção. In: CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHAVES, N. **A saúde dos seus olhos**: luz, escuridão e movimento. Reeducação visual. Método Self-healing de Meir Schneider. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- CHERRY, C. **A comunicação humana**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- CHOPRA, D. **Sono tranqüilo**: o programa completo mente / corpo para você vencer a insônia. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- CORAL Madeira de Lei. **CD-ROM Frevo, ciranda e maracatu**. Recife, PE: Centro cultural Georges Stobaerts.
- CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza**. São Paulo: Senac; Melhoramentos, 1997.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DANIELS, L.; WORTHINGHAM, C. **Provas de função muscular**: técnicas manuais de exploração. Rio de Janeiro: Interamericana, 1972.
- DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.
- DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DESCOBRINDO criarte de preservar – atividades educativas ambientais no sítio Burle Marx. In: MATTA, S. F.; GAVAZZA, S.; BARROS, R. P. **Educação ambiental**: compromisso com a sociedade. Rio de Janeiro: MZ Editora, v. 1, 1999. 238 p.
- DOMAN, G. **O que fazer pela criança de cérebro lesado?** Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde, 1983.
- FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.
- FLAK, M.; COULON, J. de. **Yoga na educação**: integrando corpo e mente na sala de aula. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- FRACCAROLI, J. L. **Biomecânica**: análise dos movimentos. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1981.
- FREGTMAN, C. D. **O tao da música**. São Paulo: Pensamento, 1993.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.

- GAWAIN, S. **Visualização criativa**. São Paulo: Pensamento, 1978.
- GAIARSA, J. A. **O espelho mágico**: um fenômeno social chamado corpo e alma. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- GAIARSA, J. A. **Reich –1980**: Trabalho Corporal em Psicoterapia. Fundamentos e Técnica. São Paulo: Ágora, 1982.
- GLAT, C. S. **Grupos de criatividade**: apresentação teórica e atividades práticas. Rio de Janeiro: Bureau, 1998.
- GONÇALVES, C. W. P. Possibilidades e limites da ciência e da técnica diante da questão ambiental. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE: documentos básicos. Brasília: Ibama, 1990.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. São Paulo: Papyrus, 2000.
- GOSS, C. M. Gray anatomia. 29.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1977.
- GRAY, H. **Anatomia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- GUGGENBUHL-CRAIG, A. **O abuso do poder na psicoterapia, medicina, serviço social, sacerdócio e magistério**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1978.
- HALL, C. S.; GARDNER, L. Teoria organísmica. In: HALL, C. S.; GARDNER, L. **Teorias da personalidade**. São Paulo. EPU / Edusp, 1973.
- HOBSBAWN, E. **Era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HOLLE, B. **Desenvolvimento motor na criança normal e retardada**. São Paulo: Manole, 1979.
- HOUAREU, M. J. **Ginásticas suaves ou antiginástica**. Lisboa: Verbo, 1979.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IBAMA. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Como o IBAMA exerce a educação ambiental**. Brasília: Edições Ibama, 2002.

IBAMA. **Diretrizes para operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: 1996. (Série Meio Ambiente em Debate, n. 9).

IBAMA. **Vivências de sensibilização e animação cultural**. Atividades complementares realizadas no decorrer do Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental. Tamandaré, PE: Ibama/Cepene, 1998. (Mimeo). [Coordenado por: José Silva Quintas].

KAPIT, W. **Anatomia**: manual para colorir. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

KATZ, L. C. RUBBIN, M. **Mantenha seu cérebro vivo**: exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

KELEMAN, S. **Anatomia emocional**: a estrutura da experiência. São Paulo: Summus, 1992.

KENDALL, H. O.; WADSWORTH, E. **Músculos**: provas e funções. São Paulo: Manole, 1980.

KHALSA, D. S.; STAUTH, C. **Longevidade do cérebro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

KOHLRAUSCH, W.; TEIRICH-LEUBE, H. **Ginástica sentada**. São Paulo: Manole, 1984.

LANGENBACH, M. **A rede ecológica**. Rio de Janeiro: PUC/Rio, 1997.

LAPIERRE, A. **A reeducação física**. São Paulo: Manole, 3 v., 1982.

LE BOULCH, J. **Psicomotricidade**. Brasília: SEED/MEC, 1983.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental Brasileira**. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. A. (Coord.). **Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEROY, J.-P. Meio ambiente de mercado ou meio ambiente de justiça? In: MMA. **Educação, cultura e justiça ambiental**. Brasília: MMA, 2009. No prelo.

LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, v. 2, 1974,

LOBO DA COSTA, P. H.; AMADIO, A. C. Estudo comparativo de três formas de locomoção em crianças: forças de reação do solo no andar no plano, subir e descer escadas. In: DAVID, A. C.; FONSECA, J. C. P. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Biomecânica**. Brasília, 1995. p. 91-97

Klaudianos e José Carlos da Fonseca, editores. Brasília: Sociedade Brasileira de Biomecânica, Universidade de Brasília, 1995.

LOPES, A. F. et al, **A realização de atividades lúdicas na Educação Ambiental: uma abordagem sobre jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: UERJ/Centro de Ensino de Ciências, 2006. (Educação Ambiental, v. 1).

LOPES, M. da G. **Jogos na educação**: criar, fazer e jogar. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Corpo, educação e sociedade. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo; Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Corpo, ambiente e educação em uma sociedade em transformação. In: RODRIGUES, S. C. da C.; SANTANA, V. N.; BERNABÉ, V. L. (Org.). **Educação, ambiente e sociedade**: idéias e práticas em debate. Serra, ES: Programa de Comunicação Ambiental; Instituições de Ensino Superior-Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; SANTOS, C. A dimensão afetiva na educação ambiental sob a perspectiva da constituição independente entre subjetividade e objetividade no devir. In: MATOS, K. S.; NASCIMENTO, V. S. (Org.). **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais**: ações com sensibilidade. Fortaleza: UFC, 2006.

- LOWEN, A. **Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1982.
- MACHADO, Â. **Neuroanatomia funcional**. Rio de Janeiro: Livraria Ateneu, 1993.
- MACHADO, A. M. **Gente, bicho e planta: esse mundo me encanta**. São Paulo: Global, 1984
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- MATOS, K. S.; NASCIMENTO, V. S. (Org.). **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade**. Fortaleza: UFC, 2006.
- MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Capítulo: As técnicas corporais. São Paulo: EPU, 1974, v.2.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Abril, 1980. (Os pensadores).
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: MERLEAU-PONTY: textos selecionados de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).
- MIDDLELIN, B. Depoimento: o saber indígena, assinada por Sandra Almada. **Cadernos do Terceiro Mundo**, v. 1, n. 178, p. 4-7, 1994.
- MINICUCCI, A. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. São Paulo: Atlas, 1991.
- MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1996.
- NOVAES, A. A ciência no corpo. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- OLIVEIRA, R. D. de. **Elogio da diferença**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PENNA, A. G. **Percepção e realidade**: introdução ao estudo da atividade perceptiva. São Paulo: Fundo de Cultura, 1968.

PERALVA, L. M. Reelaboração corporal. **Revista Psicologia**: ciência e profissão. Brasília, v. 9, n. 1, 1989.

PERALVA, L. M. **Sensopercepção e comunicação**. Brasília, 1992. (Mimeo).

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POLSTER, E.; POLSTER, M. Fronteiras e funções de contato. In: POLSTER, E.; POLSTER, M. **Gestalt**: terapia integrada. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

PRIVES, M.; LISEKOV, N.; BUSHKOVICH, V. **Anatomia humana**. Tomo I. Havana: Editorial Mir, 1978.

OLIVEIRA, R. D. de. **Elogio da diferença**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

QUINTAS, J. S. **A questão ambiental**: um pouco de história não faz mal a ninguém. Brasília: Ibama, 1992. (Mimeo).

QUINTAS, J. S. Um novo fazer pedagógico. **Informe-se**. Jornal da Fundação Educacional do Distrito Federal, Brasília, nov. 1986.

QUINTAS, J. S. **Introdução à gestão ambiental pública**. Brasília: Edições Ibama, 2002.

QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando a praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente**. Brasília: Ibama, 2002.

RASCH, P.; BURQUE, R. **Cinesiologia aplicada**. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1977.

REICH, W. **A Função do Orgasmo**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

RIBEIRO, T. C. **A contribuição da sensopercepção para a Educação Ambiental**. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) – PUC, Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. São Paulo: Achiamé, 1979.

- RUSSEL, P. **O despertar da Terra**: o cérebro global. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.
- SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- SCHUTZ, W. C. Relações inter-pessoais; relações organizacionais. In: SCHUTZ, W. C. **O prazer**: expansão da consciência humana. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- STOKOE, P. **La expresión corporal**: guia didáctica para el docente. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1978.
- STOKOE, P.; HARF, R. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.
- SUPERINTENDENCIA do Ibama em Minas Gerais; Fundação Biodiversitas; GTZ; IEF/MG. **Brincando e aprendendo com a mata**: manual para excursões guiadas. Projeto Doces Matas. Belo Horizonte, 2002. 407 p.
- TELLES, M.; ROCHA, M. B. da; PEDROSO, M. L.; MACHADO, S. M. de C. **Vivências integradas com o meio ambiente**. São Paulo: Sá Editora, 2002. 144 p.
- VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.
- VIDEIRA, P. L. A dança do Marabaixo: expressão da cultura afroamapaense. In: MATOS, K. S.; NASCIMENTO, V. S. (Org.). **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais**: ações com sensibilidade. Fortaleza: UFC, 2006.
- WEILL, P.; TOMPAKOW, R. **O coro fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis: Vozes, 1973.
- WINCLER, C. R. **Pornografia e sexualidade no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Depoimentos, n. 5).
- ZINKER, J. Polaridades e conflitos. In: ZINKER, J. **Proceso creativo en la terapia gestáltica**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1979.