

Revista Transdisciplinar

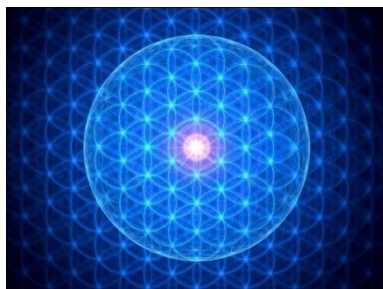
Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016
<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612
www.artezen.org



2016
Salvador – Bahia – Brasil



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

APRESENTAÇÃO

A Revista Transdisciplinar é um periódico *on-line* semestral, organizado por Celeste Carneiro, que tem como objetivo socializar o pensamento de autores que desejam expressar suas reflexões sobre os mais diversos temas inter-relacionados com o Ser Integral e sua interação com o mundo que o cerca. Busca a integração de saberes e perfis, valorizando o diálogo entre sabedoria e conhecimento, estimulando a liberdade expressiva e dando oportunidade ao exercício da beleza, quer através da articulação de temas, ideias e conceitos, quer através do estilo de apresentação dessas ideias e conceitos

Pautamos esta Revista no pensamento de Basarab Nicolescu e grupo que escreveu a Carta da Transdisciplinaridade (1994), onde esclarece:

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.

A interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra.

A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O rigor da argumentação que leva em conta todos os dados é o agente protetor contra todos os possíveis desvios. A abertura pressupõe a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito a idéias e verdades diferentes das nossas.

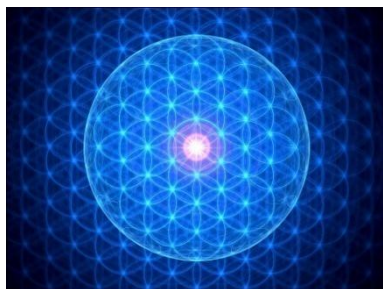
E no texto Educação para o Séc. XXI, do Relatório Delors (UNESCO, 2006):

Na visão transdisciplinar, há uma transrelação que conecta os quatro pilares do novo sistema de educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) e tem sua fonte na nossa própria constituição, enquanto seres humanos. Uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano. Uma educação que é dirigida para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes.

Esperamos contribuir para a difusão do conhecimento com a sabedoria da abertura e da tolerância, aliada ao rigor que dá o ajuste necessário.

Como símbolo, trazemos a Flor da Vida, rico em mistérios estudados desde a mais antiga civilização e que encanta até os nossos dias. Lembra a conexão de todos com o Universo, a semente da vida, a relação do um com o todo, a gênese e o encadeamento dos genes, o que nos une e nos dá vida.

Os textos são de responsabilidade dos autores que deverão encaminhá-los para nossa apreciação já revisados.



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

EQUIPE EDITORIAL

Criação, editoração e coordenação geral

Maria Celeste Carneiro dos Santos – Especialista em Arteterapia Junguiana e em Psicologia Transpessoal (Instituto Junguiano da Bahia / Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública/ Instituto Hólon). Graduada em Desenho e Artes Plásticas (Faculdade de Belas Artes de São Paulo – FEBASP). Professora e supervisora no curso de pós-graduação em Arteterapia do IJBA. Coordenadora, professora e supervisora na pós-graduação em Arteterapia em Teresina – PI. Escritora. Membro do Grupo de Pesquisa EFICAZ, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e do REUPE – Rede Universitária de Pesquisa em Espiritualidade (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0119114800261879>

EQUIPE DE EDITORAÇÃO

Dulciene Anjos de Andrade e Silva – Doutora em Educação (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Mestre em Educação (UFBA). Graduada em Letras Vernáculas com Inglês (UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus II. Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8015189418594078>.

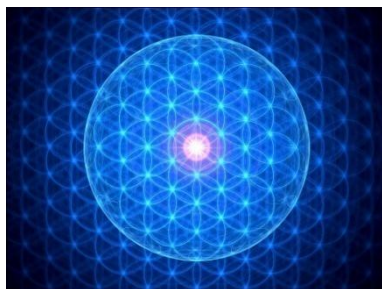
Priscila Peixinho Fiorindo – Doutora em Psicolinguística (Universidade de São Paulo - USP). Mestre em Linguística (USP). Graduada em Letras (Mackenzie). Profa. Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS da Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa - Psicolinguística: perspectivas interdisciplinares/UNEB. Currículo lattes disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4744418Z4>

Vanessa Di Cássia Fragosso – Mestranda em Tecnologias Educacionais e Tecnologias em Saúde. Arteterapeuta Junguiana. Terapeuta Holística. Pedagoga com Orientação Educacional e Vocacional - Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Práticas Lúdicas: Escolar e Organizacional - Licenciada com Certificações Internacionais para Resiliência de Jovens e Adultos e Gerenciamento de Stress. Pesquisadora sobre Resiliência e Habilidades Socioemocionais. Docência na Graduação e Pós-Graduação na área de Ciências da Saúde e Ciências Humanas e Coordenação de núcleos socioeducativos. Participa como Membro e Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade – GPEL – Universidade Federal da Bahia – UFBA e como Coord. Pedagógica do PROAP – Programas de Estudos Aplicados em Administração e Políticas na Faculdade de Economia e Administração – FEA/UFBA. Dirige o Projeto Ateliê. Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0735288007250867>

CONSELHO EDITORIAL

Gildenor Carneiro dos Santos – Pós-Doutor em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED-UFBA). Doutor em Educação (Universidade de São Paulo - USP). Mestre em Educação (FAGED-UFBA). Graduado em Matemática e em Arquitetura (USP). Prof. da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI. Currículo lattes disponível: <http://lattes.cnpq.br/0814023926904547>

Francesca Freitas – Graduada em Medicina pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSM em 1981. Professora Assistente de Neuroanatomia (EBMSM, 1982 a 2012). Tutora do Departamento de Biomorfologia da EBMSM, 2005 a 2012. Coordenadora do Serviço de Neurofisiologia Clínica do Hospital São Rafael de 1992 a 1998. Atuação em Neurofisiologia Clínica – Eletroneuromiografia.



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

PARA PUBLICAR

A Revista Transdisciplinar é um periódico semestral, organizado por Celeste Carneiro, que tem como objetivo socializar o pensamento de autores que desejam expressar suas reflexões sobre os mais diversos temas interrelacionados com o Ser Integral e sua interação com o mundo que o cerca. Busca a integração de saberes e perfis, valorizando o diálogo entre sabedoria e conhecimento, estimulando a liberdade expressiva e dando oportunidade ao exercício da beleza, quer através da articulação de temas, ideias e conceitos, quer através do estilo de apresentação dessas ideias e conceitos, seguindo os parâmetros expressos na Apresentação.

A Revista Transdisciplinar será publicada nos meses de Janeiro e de Julho de cada ano e os artigos deverão ser enviados com até dois meses de antecedência.

Os artigos serão avaliados, por ordem de recebimento, por dois membros do Conselho Editorial. Caso haja divergência quanto à aprovação dos mesmos, um terceiro parecer de outro membro do Conselho Editorial será solicitado.

Os textos poderão ter o formato acadêmico ou serem escritos de forma mais livre, desde que em linguagem clara e de acordo com os padrões normativos da Língua Portuguesa. Devem procurar coerência com a proposta da Revista Transdisciplinar.

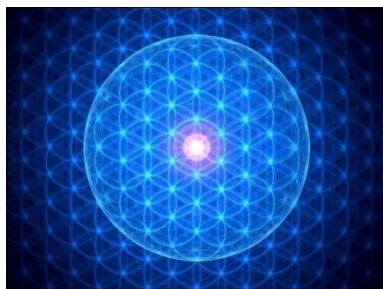
Se o autor escolher escrever de acordo com as normas acadêmicas, deverá fazê-lo em conformidade com os padrões da ABNT, com resumo, problemática anunciada e desenvolvida, objetivos, metodologia, conclusões e referências. Nas referências, deverão constar apenas as obras citadas no texto.

Os textos que seguirem uma forma mais livre (ou seja, por um estilo que não priorize o rigor acadêmico, podendo valer-se ou não da poesia, mas que também possibilite a exposição do pensamento com fluidez, clareza, coerência e consistência), se fizerem uso de citações diretas ou indiretas, devem também listar essas referências ao final, de acordo com as normas da ABNT. Entretanto, caso o autor queira também indicar livros e sites que não fazem parte do texto, mas que são complementares a ele, pode fazê-lo anunciando após as referências o item “*Para saber mais*”.

Os artigos não precisam ser inéditos, desde que seja explicitada a fonte original de sua publicação. Preferencialmente os artigos estarão no idioma Português, mas eventualmente outros idiomas poderão ser aceitos.

Cada artigo deverá ter, no máximo, 20 páginas (incluídas as notas de pé de página e as referências) e deverá ser escrito em fonte Arial, tamanho 10, seguindo um espaçamento de 1,5 cm e obedecendo as margens superior e inferior de 2,5cm, esquerda e direita 3,0cm.

Os artigos deverão ser encaminhados já revisados.



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016
<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612
www.artezen.org

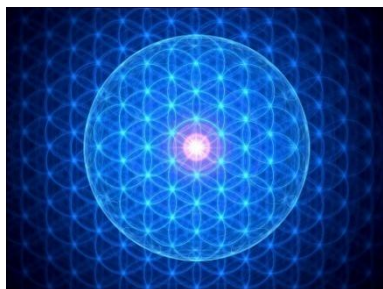
CONTATO

Endereço postal da Revista

Celeste Carneiro
Centro Odonto Médico Henri Dunant
Rua Agnelo Brito, 187 sala 107 – Federação
CEP 40210-245 – Salvador – Bahia – Brasil

CONTATO PRINCIPAL

Celeste Carneiro
Telefone: 71 - 3497-1306 / 98874-1155 (Tim)
cel5zen@gmail.com
www.artezen.org



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

EDIÇÃO ATUAL

Revista Transdisciplinar

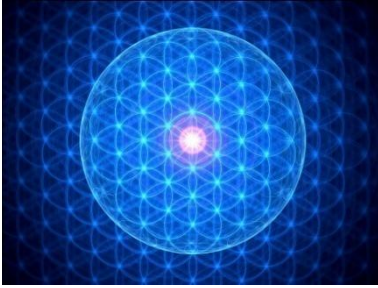
Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

ISSN 2317-8612

ÍNDICE

- | | |
|---|-------|
| 1 – A JORNADA DO HERÓI
Dulce Magalhães | p. 7 |
| 2 – A ARTE NA LOUCURA: O PERCURSO DE JUNG E NISE DA SILVEIRA NO TRATAMENTO DA PESSOA COM ESQUIZOFRENIA
Rafaela Fontineles Costa | p. 9 |
| 3 – EDUCAÇÃO PARA A PLENITUDE DO SER
Amélia Rodrigues/Divaldo Franco | p. 18 |
| 4 – POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRADORA E INCLUSIVA: DIALOGANDO COM A PEDAGOGIA WALDORF
Dulciene Anjos de Andrade e Silva | p. 21 |
| 5 – Poema – BUSCA
Lílian Peixinho | p. 31 |
| 6 – ESTAR AO LADO COMO O PEQUENO PRÍNCIPE
Andrea Freitas | p. 32 |
| 7 – SOCIOPOÉTICA E FORMAÇÃO DO PESQUISADOR INTEGRAL
Jacques Gauthier | p. 35 |
| 8 – O CAMINHO SUFI
Rumi | p. 44 |

Capa: *Flor da Vida*. Esculpida em cedro e pintada. Autor: Sérgio Monteiro de Castro.
sergiomonteirodecastro@yahoo.com.br www.flickr.com/photos/sergio_castro_2011



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016
<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612
www.artezen.org

1 - A JORNADA DO HERÓI

Dulce Magalhães*

A mitologia é o repositório de todo saber acumulado pela humanidade. Através dos mitos, as novas gerações podem tomar contato com o desenvolvimento da consciência de toda a humanidade e com a sabedoria dos ancestrais. Joseph Campbell foi o grande mitologista de nossa era e soube mapear como ninguém as mais belas e importantes passagens do conhecimento universal.

Campbell nos mostra a importância do mito como relato de um outro estado de consciência, de outra forma de se relacionar com a vida e seus desafios. O mito traz, invariavelmente, uma passagem simbólica sobre a integridade da vida e aspectos superiores que vão do nascimento à morte, em que o ser humano experimenta outros patamares de realidade, libertando-se de crenças limitantes e percebendo mais da verdadeira essência da existência.

A jornada heróica do ser, retratada nos mitos, trata do descortinar da passagem, mas não se refere ao enfrentamento do medo da morte e sim a vencer o medo da vida. A liberdade proposta nos mitos é para nos lembrarmos da fugacidade, do quão transitório é o tempo da existência e que, portanto, não estamos fazendo esta jornada para atendermos os preceitos da cultura, que nos impõe deveres artificialmente criados,

mas para experimentar o prazer mais profundo de viver plenamente.

Isto exigirá de nós a escolha por nós mesmos, transcender os limites civilizatórios para ampliar a própria experiência. Fazer o que se deseja é viver em vertigem. Muito mais fácil é fazer o que esperam de nós, contudo, a jornada heróica é percorrer a trilha do espírito. Isso significa experimentar as provações – que são a morte de um ego – para o emergir da verdadeira trajetória, o mito pessoal que viemos percorrer.

O herói não é um transgressor. Friedrich Wilhelm Nietzsche, famoso filósofo alemão do século XIX, fala do caráter da maturidade como de alguém que conhece as regras e se utiliza delas para viver em perfeita harmonia consigo mesmo. É como um artista que, primeiro, estuda tudo sobre arte, suas regras e técnicas e, depois, cria livremente utilizando-se delas, não sendo utilizado por elas. O herói não transgride, transcende. Não é um rebelde, é um desperto.

Despertar é uma qualidade da consciência que nos torna autorresponsáveis. É quando não esperamos mais encontrar culpados ou salvadores, mas nos sentimos no comando da própria experiência e tomamos nossas decisões baseados em valores e esperanças próprias. O cerne de toda a questão mítica

* **Dulce Magalhães** – Filósofa, Educadora, Pesquisadora. Ph.D em Filosofia pela Columbia University; Tecelã da Rede UNIPAZ; Eleita uma das 100 lideranças da paz no mundo pela Gêneve for Peace Foundation; <http://www.dulcemagalhaes.com.br/> - www.clicrbs.com.br/sacerdotisa

não está na capacidade heróica, inerente a todos os seres humanos, mas no uso que fazemos dela. São preceitos para uma existência harmoniosa e integrada com o todo.

É alcançar um respeito profundo por tudo o que é vivo a ponto de morrer por isso. É o estado mais ecológico pela compreensão profunda das consequências sobre a vida e sua continuidade.

Campbell nos conta uma lenda dos pigmeus: um dia, um menino encontrou um passarinho com o mais belo canto na floresta. Encantado, levou o passarinho para casa, mas seu pai ficou aborrecido por ter que alimentar e cuidar do passarinho. Ele cantava todos os dias, mas o pai do menino não percebia a beleza do canto, só percebia o problema que era cuidar de um passarinho. Um dia, o pai matou o passarinho, e assim matou também o seu canto. Quando o canto desapareceu do mundo, o pai morreu.

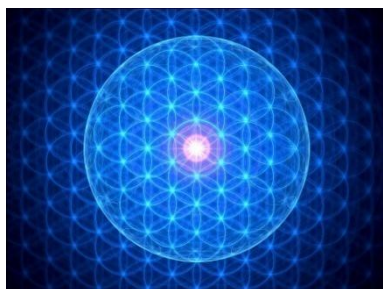
Essa é uma bela história mítica para nos recordar de nossa própria jornada. Há um canto a ser ouvido, uma melodia que precisa

ser acolhida e que poderá nos guiar pelas sendas da vida. Cuidar do que é vivo é tarefa do herói, da heroína. Enquanto estamos preocupados com a própria sobrevivência, não temos sensores para perceber o canto da verdadeira vida. Podemos matar nossa existência mais plena se não atendermos ao chamado da grande matriz, a gaia essencial que nos oferece as condições para a plenitude e a transcendência.

Esse chamado é o canto do pássaro, que pode nos despertar para ouvir o essencial e nos ocuparmos do belo, do bom, do verdadeiro e do justo, como ensinava Platão. Não se trata de abandonar o cotidiano, mas de transformá-lo em algo superior. Fazer o que fazemos, porém com a consciência do jogo de causa e efeito na teia da vida. A rotina não precisa ser alterada, precisa ser transmutada, ser formatada por outro paradigma, mais abrangente, menos focado em sobreviver e mais atento a tudo que nos permite transcender. Só de fazermos essa escolha já iniciamos a jornada mítica, que o herói e a heroína que nos habitam estão nos convidando a trilhar.



<http://ebd-viva.blogspot.com.br/2010/04/texto-de-reflexao-o-passaro-e-oracao.html>



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

2 – A ARTE NA LOUCURA: O PERCURSO DE JUNG E NISE DA SILVEIRA NO TRATAMENTO DA PESSOA COM ESQUIZOFRENIA

Rafaela Fontineles Costa*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições teóricas e práticas de Carl Gustav Jung e de Nise da Silveira no tratamento de pacientes esquizofrênicos, por meio do uso de técnicas de expressão artística. Para isso, trata inicialmente do modo pelo qual a Psicologia Analítica concebe a esquizofrenia, a partir do conceito junguiano da *psique*, que reúne a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. A esquizofrenia é tida como uma inundação da consciência por conteúdos do inconsciente profundo, produzindo uma fragmentação do ego que desorganiza as funções conscientes, dificultando a comunicação verbal do sujeito com o mundo externo. O trabalho analisa então o modo como Jung e Nise da Silveira utilizaram a arte não apenas como forma de diagnóstico ou de ocupação do paciente, mas propriamente como técnica terapêutica para o tratamento deste transtorno mental. Isso ocorre porque o fazer artístico permite ao paciente a reconstrução da sua psique fragmentada, além de propiciar uma reabertura ao mundo exterior e a reconstrução de pontes comunicativas.

Palavras-chave: Esquizofrenia. Arteterapia. Psicologia Analítica. Carl Gustav Jung. Nise da Silveira.

RESÚMEN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar las contribuciones teóricas y prácticas de Carl Gustav Jung y de Nise da Silveira en el tratamiento de pacientes esquizofrênicos, por medio del uso de técnicas de expresión artística. Para eso, trata inicialmente del modo por lo cual la Psicología Analítica concibe la esquizofrenia, a partir del concepto junguiano de la *psique*, que reúne la conciencia, el inconsciente personal y el inconsciente colectivo. La esquizofrenia es vista como una inundación de la conciencia por contenidos del inconsciente profundo, produciendo una fragmentación del ego que desorganiza las funciones conscientes, dificultando la comunicación verbal del sujeto con el mundo externo. El trabajo analiza entonces el modo como Jung y Nise da Silveira utilizaron el arte no solamente como forma de diagnóstico u de ocupación del paciente, sino propriamente como técnica terapéutica para el tratamiento y, en muchos casos, de cura de este trastorno mental. Eso ocurre porque el hacer artístico permite al paciente la reconstrucción de su psique fragmentada, además de propiciar una reapertura al mundo exterior y la reconstrucción de puentes comunicativas.

Palabras-clave: Esquizofrenia. Arteterapia. Psicología Analítica. Carl Gustav Jung. Nise da Silveira.

* **Rafaela Fontineles Costa** – Arteterapeuta. Licenciatura Plena em Educação Artística - Artes Plásticas, 2012, Universidade Federal do Piauí (UFPI).

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (2014), a esquizofrenia é um transtorno mental severo que afeta cerca de 24 milhões de pessoas em todo o mundo, predominando em pessoas entre 15 e 35 anos de idade. É considerada um transtorno mental de alta cronicidade, mas que, se tratada em sua etapa inicial, pode permitir ao paciente superar essa que é uma das mais complexas e recorrentes patologias do mundo contemporâneo.

Ainda hoje a esquizofrenia é tema de debates e pesquisas quanto à sua natureza e aos modos mais adequados de tratamento, considerando a situação concreta de cada paciente. De todo modo, a maior parte dos autores converge ao afirmar que esse tipo de transtorno se caracteriza por produzir graves alterações psicológicas, sociais, educativas e laborais (RUIZ OYARZUN, 2014).

Segundo Emil Kraepelin, considerado um dos pioneiros nos estudos sobre a esquizofrenia, esse transtorno consistiria numa forma de “demência precoce” caracterizada por produzir a deterioração da personalidade de uma forma distinta da demência orgânica, apresentando sintomas clínicos de alucinações e delírios, geralmente iniciados na juventude ou nas primeiras etapas da vida adulta. Também identificou sintomas comuns entre pacientes esquizofrênicos, como alterações emocionais, de pensamento, de atenção, negativismo e condutas estereotipadas.

Dessas observações, Kraepelin propôs a classificação de diferentes tipos de esquizofrenia, tais como a paranóide, a catatônica, a emocional e a hebefrênica. No entanto, como tais tipos eram considerados mutuamente excludentes, e como nem sempre se observava nos pacientes esquizofrênicos uma deterioração progressiva ou mesmo um início precoce da doença, considerou-se que o diagnóstico era ainda pouco confiável e meramente descritivo.

Outro pesquisador pioneiro, Eugen Bleuler, conceitua a esquizofrenia como uma *dementia praecox* que configura um grupo de psicoses que poderiam ser crônicas ou marcadas por ataques intermitentes, podendo passar por processos de estancamento ou mesmo de retrocesso da doença, porém sem a possibilidade de recuperação completa do paciente sem que

haja o tratamento adequado. Segundo Bleuler, a esquizofrenia se caracteriza por ser um tipo específico de alteração do pensamento, do sentimento e da relação com o mundo externo, que não aparece em nenhum outro quadro como nessa forma particular de transtorno, produto da cisão do pensamento, das emoções e das condutas dos pacientes afetados, que, apesar de apresentar um bom rendimento nas diferentes funções psicológicas, falhavam ao fazê-las funcionar de uma forma conjunta.

A partir destes estudos pioneiros de Kraepelin e de Bleuler, muitas pesquisas já foram realizadas com o intuito de melhor caracterizar esse tipo de transtorno mental, e, ainda assim, muitos passos precisam ser dados nas pesquisas quanto à caracterização da esquizofrenia, seus sintomas e, sobretudo, suas formas mais adequadas de tratamento. Longe, no entanto, de procurar fazer uma revisão abrangente de tais pesquisas, o presente trabalho optou por se concentrar nas contribuições teóricas e práticas dadas pelo fundador da Psicologia Analítica – o psicólogo suíço Carl Gustav Jung –, e por aquela que é a sua principal representante no Brasil – a psiquiatra Nise da Silveira.

Ainda que Jung e Nise não tenham se referenciado no conceito de *arteterapia* para o desenvolvimento de seus trabalhos, a práxis desenvolvida por eles é tida hoje como referência entre os/as arteterapeutas, pois ambos demonstraram que o uso de técnicas de expressão artística pelos pacientes poderia contribuir não apenas para a construção de diagnósticos, mas também para o devido tratamento de distúrbios mentais. No presente trabalho, veremos como isso se deu no caso do tratamento de pacientes diagnosticados com esquizofrenia, o que nos exige, em primeiro lugar, esclarecer o modo como a Psicologia Analítica aborda esse complexo fenômeno.

Para isso, o presente trabalho procurou realizar uma revisão bibliográfica que permitisse, em primeiro lugar, compreender o modo como Jung concebia o fenômeno da esquizofrenia (capítulo 2), abrangendo alguns dos conceitos fundamentais da Psicologia Analítica. A partir de então, analisa os modos de tratamento de pacientes esquizofrênicos adotados por Jung (capítulo 3) e por Nise da Silveira (capítulo 4), com enfoque no papel terapêutico que a arte pode

assumir, segundo a proposta de ambos os autores.

2 O PENSAMENTO DE JUNG SOBRE A ESQUIZOFRENIA

Carl Gustav Jung nasceu em 26 de julho de 1875, na pequena aldeia de Kessiwil, na Suíça. Começou seu trabalho no início do século XX, trilhando seu caminho na escola de medicina, especializando-se em psiquiatria, e em Zurique tornou-se um psicólogo mundialmente renomado.

Segundo Fontella e Majolo (2011), quando Jung trabalhou com psicoses no hospital universitário de Burghölzli, à época dirigido pelo professor Eugen Bleuler, utilizou como padrão o distúrbio mental, chamado inicialmente por ele de *Dementia Praecox*, e nomeada de “esquizofrenia” por Bleuler. Seguindo também os estudos de Kraepelin, considerava que tal distúrbio compreendia todas as condições de caráter alucinatório, catatônico, hebefrênico e paranóico, desde que não apresentassem os processos característicos de lesão cerebral (como na paralisia geral, na demência senil, na demência epiléptica e nas intoxicações crônicas), e não pertencessem ao grupo maníaco-depressivo.

Fontella e Majolo (2011) ressaltam que apesar das tentativas da psiquiatria de relacionar as alterações mentais do distúrbio a alterações paralelas no cérebro, Jung defendia a idéia de que a origem da esquizofrenia seria psicogênica, ou seja, um transtorno orgânico provocado por causas psicológicas. Ele reconhecia que existiam casos em que ocorriam alterações nas células nervosas, mas que estas não eram regulares, nem explicavam a sintomatologia da doença.

Ainda segundo Fontella e Majolo (2011), Jung concluiu, a partir de suas observações nas clínicas psiquiátricas, que muitas vezes o ambiente influenciava o comportamento dos doentes, uma vez que alguns pacientes passavam a apresentar catatonia em um local “tumultuado” e, após serem transferidos para um ambiente mais acolhedor e tranquilo, apresentavam quadros de melhora. Isso seria um dos muitos indícios da importância do fator psicológico neste distúrbio: segundo ele, se a esquizofrenia tivesse apenas causas orgânicas, melhoras e

recaídas não seriam possíveis.

Desse modo, dentro da perspectiva junguiana, a origem da esquizofrenia pode tanto ser exclusivamente orgânica (apesar de representar a minoria dos casos identificados) como também psicológica (considerada a causa fundamental na maioria dos casos):

Em função de tão ínfimos casos de desequilíbrios mentais por problemas orgânicos, Jung chegou a apostar que as deformações físicas e toxinas seriam produzidas, secundariamente, em consequência de um forte complexo afetivo e não o contrário (PINTO, 2007 *apud* FONTELLA e MAJOLO, 2011).

Embora Jung deixe claro sua inclinação a apostar num forte “complexo afetivo” como causador da esquizofrenia na maioria dos casos, ele não descartava as possibilidades relacionadas à questão orgânica, fazendo esta ponderação na seguinte citação:

No meu entender, a investigação da esquizofrenia constitui uma das tarefas mais importantes da psiquiatria futura. O problema encerra dois aspectos, um fisiológico e outro psicológico, pois, como se pode perceber, essa doença não se satisfaz com uma única explicação. Sua sintomatologia indica, por um lado, um processo basicamente destrutivo, talvez de natureza tóxica, e, por outro, um fator psíquico de igual importância, já que não se pode abandonar uma etiologia psicogênica e a possibilidade de um tratamento psicológico ao menos em alguns casos. Os dois caminhos abrem visões ricas e abrangentes tanto no campo teórico como no terapêutico (JUNG, 1986, p. 354).

Deixando então de lado o que Jung denomina como “aspecto fisiológico” da esquizofrenia (que deve ser abordado sobretudo pela psiquiatria), procuraremos dar atenção ao chamado “aspecto psicológico”, no qual a arteterapia pode de fato contribuir no processo de tratamento de psicoses. Para isso, é preciso em primeiro lugar que se compreenda o conceito junguiano da *psique*, seus níveis e sua dinâmica própria, para então compreender o modo como a esquizofrenia atua como um fator de rompimento das estruturas da psique humana.

Segundo Araújo (2013), na psicologia junguiana, a personalidade como um todo é denominada *psique*, palavra latina que originalmente significava “espírito” ou “alma”, e que no decorrer dos tempos passou a significar mente. Jung classificou três níveis da psique: a consciência, o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo.

A consciência aglomera pensamentos, palavras, lembranças, identidade, sensações, gestos, sentimentos, imagens, fantasias. Comum a todo ser humano, ela se refere ao estar desperto e atento, observando e registrando o que acontece no mundo que nos rodeia e dentro de nós.

A consciência, para Jung, está diretamente ligada à história do indivíduo (JUNG, 1962). Nesta área desenrolam-se conteúdos psíquicos que se relacionam com o ego, que é o centro da consciência. Para Araújo (2013), qualquer conteúdo, para tornar-se consciente, terá necessariamente que se relacionar com ego.

Ainda segundo Araújo (2013), o inconsciente pessoal refere-se a camadas mais superficiais do inconsciente, composto por conteúdos esquecidos ou reprimidos pelo sujeito. Nessa área se alojam conteúdos que não se harmonizam com a consciência, experiências que não tiveram a aceitação do ego, ou seja, experiências que já foram conscientes e passaram a ser reprimidas.

No inconsciente pessoal encontram-se, ainda, potencialidades do sujeito que estão adormecidas. Já o inconsciente coletivo é para Jung um reservatório de imagens primordiais, imagens que dizem respeito ao desenvolvimento mais primitivo da psique.

O inconsciente coletivo é impessoal, uma instância psíquica que nos iguala enquanto espécie, e é comum a toda humanidade, correspondendo às camadas mais profundas da psique e já existe antes mesmo da formação da consciência. Segundo Maciel (2012), essa instância psíquica nos leva a entender a existência humana a partir de uma base transpessoal, na qual herdamos os *arquivos da humanidade*, que são carregados pelo inconsciente coletivo.

Esses arquivos são nossas raízes arcaicas, os chamados *arquétipos*. Ainda segundo Maciel (2012), os arquétipos são elementos primordiais e estruturais da psique, que formam padrões universais do comportamento humano. Esses elementos são predisposições herdadas para representar imagens similares que foram

criadas a partir de vivências fundamentais da humanidade, experiências típicas que foram repetidas infinitamente ao longo da história da humanidade.

Há tantos arquétipos quantas situações típicas na vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob a forma de imagens preenchidas de um conteúdo, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação. Quando ocorre na vida algo que corresponde a um arquétipo, este é ativado e surge uma compulsão que se impõe a modo uma reação instintiva contra toda razão e vontade, ou produz um conflito de dimensões eventualmente patológicas, isto é, uma neurose. (JUNG, 2000b *apud* MACIEL, 2012, p. 59)

A partir destes três componentes da psique humana (consciência, inconsciente pessoal e inconsciente coletivo), Jung concebe a esquizofrenia como uma *inundação da consciência* por conteúdos do inconsciente coletivo profundo, pelas imagens arquetípicas. Na visão junguiana, os fenômenos esquizofrênicos não são causados por uma diminuição geral da atenção ou da consciência, mas são produtos da fragmentação do ego, que desorganiza as funções conscientes.

Desse modo, o aspecto psicológico da esquizofrenia (visto por Jung como a principal causa desse transtorno na maior parte dos casos) poderia ser objeto de tratamento por meio da reorganização das funções conscientes da psique. Para isso, Jung encontrou nas técnicas de expressão artística uma das principais formas de tratamento de seus pacientes esquizofrênicos, como veremos no capítulo a seguir.

3 O USO DA ARTE POR JUNG NO TRATAMENTO DA ESQUIZOFRENIA

Jung percebeu a relevância do uso de técnicas expressivas como meio de acesso ao inconsciente, integrando a expressão artística à linguagem verbal. Ao perceber o efeito terapêutico de tais técnicas sobre o indivíduo, Jung abriu uma nova perspectiva para o processo psicoterapêutico. Seu trabalho com pacientes psicóticos nos mostra o êxito do uso terapêutico das técnicas

expressivas, tendo a Psicologia Analítica como base (DINIZ, 2009).

Em 1920, Jung introduziu no tratamento psicoterapêutico a expressão artística, solicitando a seus clientes que desenhassem as imagens de seus sonhos e conflitos. Ele considerava a representação dessas imagens como simbolização do inconsciente individual pessoal e, muitas vezes, também do inconsciente coletivo (TOMMASI, 2005).

Para Jung, o *símbolo* tem uma função estruturante: é através dele ou da imagem simbólica que encontramos a ponte de comunicação entre consciência e inconsciente. Segundo Maciel (2012), o símbolo pode ser entendido como “*aquilo que é colocado junto*”, ou como “*aquilo que une*”, e vai ao encontro da visão junguiana de que a manifestação do símbolo corresponde a uma tentativa de união entre os opostos – consciente e inconsciente.

Partindo do princípio de que a linguagem do inconsciente (pessoal e coletivo) é simbólica, ou seja, que ele se expressa por meio de imagens e símbolos, cujo significado ultrapassa o que está sendo representado, Jung compreendeu que dar forma às imagens simbólicas que perturbam o sujeito, possibilita a destruição dessas forças desestruturantes da psique. Dessa forma, passou a usar diferentes técnicas artísticas com seus pacientes com o intuito de dar forma às ameaçadoras imagens que emergiam do inconsciente dos enfermos.

Como foi dito no capítulo anterior, a esquizofrenia é para Jung uma inundação da consciência por conteúdos do inconsciente profundo. Sendo assim, há uma fragmentação do ego que desorganiza as funções conscientes, dificultando a comunicação verbal com o psíquico, porque estão quebradas as pontes de comunicação com o mundo externo (ARAÚJO, 2013).

Para restabelecer essa ponte, diferentes técnicas artísticas foram utilizadas por ele com seus pacientes, tais como desenho, pintura, escultura e expressões humanas da cultura, religião, mitos *etc.* Jung analisava as produções artísticas de seus clientes em séries, observando os elementos comuns entre elas, o fio condutor que levaria aos caminhos do inconsciente. Para Tommasi (2005), essas técnicas foram utilizadas como possibilidade de organização do caos interior, possibilitando ao sujeito criador interpretar suas obras, refletir sobre elas, possibilitando

o conhecimento de si mesmo e de sua atuação no mundo.

Araújo (2013) nos fala que as duas linguagens, artística e verbal, trabalhavam juntas, uma auxiliando a outra na práxis terapêutica desenvolvida por Jung. A verbalização do conteúdo expresso possibilitava ao cliente a organização do caos interior. Na sessão psicoterápica, o Doutor Jung pedia a seus pacientes que desenhassem, pintassem ou modelassem livremente e, à medida que trabalhavam, verbalizavam seus sentimentos e emoções que vinham à tona.

Segundo a perspectiva junguiana, a criatividade é uma função psíquica natural da mente humana que estrutura o pensamento. A arte tem, sobretudo, uma finalidade curativa. A energia psíquica transforma-se em imagem, que através de símbolos vai se configurando, surgindo conteúdos internos profundos (ARAÚJO, 2013). Ou, como dizia Jung:

Dar forma ao que é informe tem um efeito específico nos casos em que a atitude consciente não oferece a um inconsciente superlotado qualquer meio possível de se expressar. (JUNG, 1962 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 50)

Araújo (2013) destaca que o importante é a pessoa *dar forma*, mesmo que de maneira rudimentar, pois as imagens estão carregadas de energia, desejos e impulsos e, sendo assim, poderão ser configuradas e comunicadas todas as expressões humanas, seja na arte, na religião, na cultura, na ciência, através de mitos *etc.* Ademais, como também lembrava Jung: “*Pintar aquilo que vemos diante de nós é uma arte diferente de pintar aquilo que vemos dentro de nós.*” (JUNG, 1962 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 50)

Como exemplo de casos em que Jung utilizou a arte como ponte para o inconsciente, há o relato de uma jovem paciente que experienciava um fenômeno conhecido como altoscopia, no qual a pessoa passava por experiências extra-corpóreas nas quais ela via a si mesma, ou, melhor dizendo, a seu próprio corpo. A jovem relatava que além de se ver em duas imagens, também se via fora de si mesma, numa experiência em que parecia abandonar o próprio corpo. Esse tipo de patologia era incomum, e, com efeito, Jung sugeriu que a paciente passasse a pintar quadros.

O grande número de quadros que a paciente pintou pareciam formar uma ponte para o seu inconsciente, elucidando características obscuras da sua patologia (ARAÚJO, 2013). Jung observou pontos comuns nas pinturas da paciente, com características que continham simbolismo de natureza coletiva. Em uma das telas, era possível ver uma jovem segurando uma gaiola aberta na mão direita e acima um pássaro que voava; essa jovem parecia convidar o pássaro a voltar para a gaiola.

Pesquisando na mitologia, Jung observou que a imagem criada pela paciente referia-se à crença de povos primitivos da África, em que, durante o sono, a alma abandonava o corpo. Nessa tradição, acreditava-se que o médico-feiticeiro, abrindo a gaiola durante a noite, podia recuperar as almas errantes e devolvê-las a seus respectivos donos (ARAÚJO, 2013).

No início, o prognóstico da jovem não era bom. No entanto, após um longo período de tratamento, ela efetivamente se recuperou. O efeito terapêutico com o uso da pintura foi considerado benéfico e esclarecedor, pois contribuiu para iluminar os pontos obscuros da doença da jovem. Araújo (2013) esclarece que, nesse caso, Jung mostrou que, a partir de uma imagem inconsciente, era possível chegar a uma organização psíquica; porém, para decifrar tais imagens, era necessário que o terapeuta tivesse conhecimentos nos campos da mitologia, da história das religiões, da antropologia, entre outros, com o intuito de criar conexões com as imagens simbólicas capturadas através das expressões plásticas.

Seguindo os ensinamentos junguianos, a psiquiatra brasileira Nise da Silveira também utilizou a linguagem plástica como forma de tratamento não-verbal de psicoses dos mais diversos tipos, entre os quais a esquizofrenia. Considerando sua importância para a psiquiatria brasileira, bem como a relevância de sua atuação prático-profissional, trataremos no próximo capítulo das experiências desenvolvidas por Silveira dentro da realidade brasileira, orientadas pelos ensinamentos da Psicologia Analítica.

4 A PRÁXIS DE NISE DA SILVEIRA NO TRATAMENTO DA ESQUIZOFRENIA

Nise da Silveira nasceu em Maceió (AL) e estudou medicina na Universidade da Bahia. Em 1946, foi convidada a assumir a direção

da Seção de Terapêutica Ocupacional no Centro Psiquiátrico D. Pedro II, no Rio de Janeiro (RJ). Esse trabalho levou-a a criar o Museu de Imagens do Inconsciente em 1952, e em 1956 fundou a Casa Palmares, uma clínica destinada ao tratamento de pessoas em regime de externato, no qual as atividades expressivas são realizadas livremente (ARAÚJO, 2013).

Quando foi aberto o setor de pintura, na Seção de Terapêutica Ocupacional, a intenção era encontrar um caminho de acesso ao mundo interior do psicótico, já que a patologia torna a comunicação verbal comprometida, de difícil entendimento, deixando quase sempre o pesquisador “do outro lado do muro” (SILVEIRA, 2011). Logo foi possível verificar que o ato de pintar podia adquirir por si mesmo qualidades terapêuticas, dando forma aos tumultos internos.

O acompanhamento dos ateliês de pintura e modelagem proporcionou a Nise uma maior compreensão do dinamismo psíquico presente na esquizofrenia, e, também, de refletir de forma constante sobre as condições do tratamento psiquiátrico e da hospitalização. O Museu de Imagens do Inconsciente foi fundado com o intuito de organizar e catalogar esse material com critério e cautela, o que permitiria o desenvolvimento de uma série de pesquisas em torno dessas imagens, levando à organização dessas produções (CASTRO e LIMA, 2007).

Segundo Nise, a experiência do Museu comprovou que desenho e pintura não só constituem um excelente meio de pesquisa, mas também são instrumentos de grande importância terapêutica. Para ela, as imagens do inconsciente capturadas na pintura, mesmo sem haver uma consciência clara do seu significado, proporciona ao cliente a possibilidade de despotencializar figuras ameaçadoras, e assim o sujeito teria condições de se desidentificar dessas figuras que o aprisionavam.

Nise ressalta, ademais, que estes são fenômenos que poderão acontecer num processo de autocura, como se observa na passagem a seguir:

No nosso ateliê, a pintura não é entendida como "medium", tem valor próprio, não só para pesquisas referentes ao obscuro mundo interno de esquizofrênico, mas também no tratamento

da esquizofrenia. Atribuímos grande importância à imagem em si mesma. Se o indivíduo que está mergulhado no caos de sua mente dissociada consegue dar forma às emoções, representar em imagens as experiências internas que o transtornam, se objetiva a perturbadora visão que tem agora do mundo, estará desde logo despotencializando essas vivências, pelo menos em parte, de suas fortes cargas energéticas, e tentando reorganizar sua psique dissociada (SILVEIRA, 2011, p. 1-2).

Assim, a pintura revelava que o mundo interno do psicótico podia tomar forma se encontrasse meios de expressão que o aproximassem cada vez mais do consciente, passando a ser vista como um instrumento a ser utilizado pelo paciente para reorganizar seu mundo interno e, ao mesmo tempo, reconstruir sua relação com a realidade exterior.

Para Nise, a pintura feita pelos esquizofrênicos é muito rica em símbolos e imagens que encerram profundas significações e constituem uma linguagem arcaica de raízes universais. Trata-se de uma linguagem simbólica que se desenvolve, se transforma, e é transformadora.

Um dos objetivos principais de nosso trabalho é o estudo dessa linguagem. Não nos preocupamos em fazer o debulhamento da imagem simbólica, ou dissecá-la intelectualmente. Nós nos esforçamos para entender a linguagem dos símbolos colocando-nos na posição de quem aprende (ou reaprende) um idioma. Procuramos ir até o doente. É essa a nossa intenção, quando estudamos os símbolos e seus paralelos na arqueologia, mitologia, história da arte e das religiões (SILVEIRA, 2011, p. 2).

Para compreender esse fenômeno, a psiquiatra recorreu à psicologia junguiana e sua concepção de *símbolo*, como mecanismo psicológico que transforma a energia psíquica:

As imagens vêm de estratos muito profundos do inconsciente, extremamente distante do consciente, revestem formas demasiado arcaicas e estranhas e trazem consigo uma forte carga energética. Antes de serem despotencializadas, pelo menos em parte, de suas cargas energéticas não haverá condição para apreendê-las por meio de interpretações. Isso só se tornará

possível depois que passem por um processo de transformações simbólicas, e assim possam aproximar-se do consciente (SILVEIRA, 2011, p. 4).

A fragmentação achava-se frequentemente presente na pintura dos esquizofrênicos do Hospital Psiquiátrico D. Pedro II. Isso se apresentava de várias maneiras: desde os desenhos caóticos, dissociação da estrutura do corpo humano, desmembramentos, corpos sem cabeça, sem braços ou pernas, ou de árvores cortadas em pedaços, significando o despedaçamento da personalidade. No entanto, Nise observou também que imagens circulares ou tendendo ao círculo, algumas irregulares, outras de estrutura bastante complexa e harmoniosa, se faziam presentes espontaneamente nas obras dos freqüentadores do ateliê do hospital psiquiátrico.

Intrigada, Nise reuniu esta documentação de imagens pintadas por clientes que eram análogas às *mandalas* orientais, e escreveu uma carta ao próprio Jung, anexando fotografias das obras produzidas pelos internos. O professor Jung observou que os desenhos tinham uma regularidade rara na produção dos esquizofrênicos, o que demonstrava forte tendência do inconsciente para formar uma compensação à situação de caos do consciente. Ele também notou que o número 4 (ou 8 ou 12, etc.) prevalecia na estrutura dessas mandalas, o que poderia ser um sinal de caminhos para a individuação possível (SILVEIRA, 2011).

Assim, as imagens de círculos pintadas pelos internos davam forma às forças do inconsciente que buscavam compensar a dissociação provocada pela esquizofrenia. Estava-se diante de uma abertura para uma nova compreensão da doença: como todo sistema vivo, a psique se defende quando seu equilíbrio perturba-se; as imagens circulares, ou próximas do círculo, dão forma aos movimentos instintivos de defesa da psique, aparecendo logo no período agudo do surto esquizofrênico, desde que o doente tenha oportunidade de desenhar e pintar livremente num ambiente acolhedor; no entanto, isso não indica que a ordem psíquica seja restabelecida brevemente, mas que as imagens circulares exprimem tentativas, esboços, projetos de renovação (SILVEIRA, 2011).

Com esses estudos, Nise apresentou uma compreensão da psique como um sistema vivo, com um dinamismo próprio, que se auto-regula e se direciona para a cura e para a saúde. Além disso, criou, ainda, um método para a leitura das imagens que emergiam na produção artística dos pacientes que participavam dos ateliês de pintura e modelagem do Setor de Terapia Ocupacional do Engenho de Dentro. O que Nise propõe, num percurso que vai do psíquico ao artístico, não é apenas uma leitura arquetípica das produções artísticas, embora ela seja predominante, mas também uma leitura do psíquico pelos mecanismos de constituição da arte. Segundo a autora, "*a vontade de formar o mundo é muito mais profunda nas expressões do inconsciente*" (CASTRO e LIMA, 2007 p. 371)

Como afirmam Castro e Lima (2007), o desenvolvimento de um método de leitura de imagens trouxe uma novidade na forma como, até então, a psiquiatria e a própria psicanálise encaravam as produções artísticas de pacientes psicóticos. Nise afirmava que "era forçoso reconhecer que a produção plástica dos psicóticos ia além das representações distorcidas e veladas dos conteúdos pessoais reprimidos (...). Uma pintura quase nunca será o mero reflexo de sintomas" (SILVEIRA, 1981, p.51).

Esse método supera o mero registro de sintomas, concebendo que, ao pintar, o indivíduo não somente se expressa, mas *cria* algo novo, produz um símbolo, e essa produção tem efeitos de transformação tanto na realidade psíquica como na realidade compartilhada. (CASTRO e LIMA, 2007). Ou, como dizia a própria Nise da Silveira:

Compreender-se-á ainda o valor terapêutico que virá adquirir, na esquizofrenia, a proposta, ao doente, de atividades já vivenciadas e utilizadas pelo homem primitivo para exprimir suas violentas emoções. Em vez dos impulsos arcaicos exteriorizarem-se desabridamente, lhe oferecemos o declive que a espécie humana sulcou durante milênios para exprimi-los: dança, representações mímicas, pintura, modelagem, música... Será o mais simples e o mais eficaz. (SILVEIRA, 2011, p. 5)

Podemos dizer, portanto, que a contribuição de Nise da Silveira permitiu que a arte e as produções artísticas dos pacientes ganhassem um novo sentido. Se

antes os psiquiatras utilizavam as obras apenas como fonte de acompanhamento dos pacientes e realização dos diagnósticos, as experiências desenvolvidas no Hospital Psiquiátrico Pedro II, sob a direção de Nise, passaram a utilizar a arte como método de tratamento terapêutico dos esquizofrênicos, com resultados bastante consistentes em termos de reconstrução da psique, de reabertura para o mundo exterior e da reconstrução de pontes comunicativas com o mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não tenham utilizado o conceito de "arteterapia" em suas atividades, tanto Jung como Nise da Silveira são considerados hoje como referências da práxis arteterapêutica com pacientes acometidos pelas mais diversas psicoses, entre as quais a esquizofrenia. Isso ocorre porque ambos identificaram, em suas atividades terapêuticas, que o uso de técnicas de expressão artística por parte dos pacientes não tinha apenas uma função meramente "ocupacional", ou ainda como estrita fonte clínica para a elaboração de diagnósticos psiquiátricos.

É certo que a arte pode assumir também estas funções, porém a grande descoberta feita por Jung e aprofundada por Nise se refere ao caráter propriamente terapêutico das atividades artísticas realizadas pelos pacientes. Isso ocorre porque, como dizem os integrantes do Instituto Nise da Silveira, "*a arte é o mais potente mediador das forças inconscientes*" (PORDEUS, 2015), auxiliando o sujeito a reorganizar sua consciência fragmentada, e também a reconstruir sua relação com o mundo.

Essa descoberta se deve, em primeiro lugar, a uma nova compreensão sobre a psique humana construída pela Psicologia Analítica, que, superando a própria perspectiva freudiana, compreende a fragmentação da consciência produzida pela esquizofrenia não como mero produto de frustrações individuais (quase sempre de caráter erótico na perspectiva psicanalítica), mas como o produto de algo muito mais profundo e socialmente produzido, que se reflete nos conceitos junguianos do inconsciente pessoal e do inconsciente coletivo.

Também se deve, em segundo lugar, ao próprio papel da arte, como meio de

expressão livre do sujeito, que se volta ora para o mundo, ora para dentro de si mesmo. Esse ato criador expressa (dá forma), sob contornos artísticos, o modo como aquele sujeito interpreta o mundo e interpreta a si mesmo. Esse processo de criação é por si próprio autocurativo, pois o próprio sujeito passa a desenvolver processos internos de reorganização da psique.

Isso não significa que o uso da arte como forma de tratamento terapêutico seja algo “infalível” ou que permita avanços instantâneos para pacientes esquizofrênicos. Como vimos no capítulo 2, até hoje se discutem as causas efetivas da esquizofrenia, que, para Jung, podiam ser de fontes psicológicas e/ou fisiológicas. O que demonstra o caráter efetivo do uso da arte como método terapêutico eficaz são os próprios resultados obtidos por Jung, Nise e tantas outras experiências orientadas pela Psicologia Analítica, como é o caso hoje do “Hotel da Loucura”, desenvolvido pelo Instituto Nise da Silveira.

Compreender de forma adequada os elementos centrais dessa teoria (a Psicologia Analítica), bem como conhecer algumas das experiências práticas de suas principais referências no Brasil (Nise da Silveira) e no mundo (Jung) são condições fundamentais para o exercício adequado da arteterapia. Foi o que procuramos de algum modo fazer no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Melo de. **Arte Terapia: A Arte como Recurso Terapêutico**. [Apostila distribuída no curso de especialização em Arteterapia, da Universidade do Vale do Acaraú]. Teresina, 2013.

CASTRO, Eliane Dias de; LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. **Resistência, inovação e clínica no pensar e no agir de Nise da Silveira**. In: Interface (Botucatu), Botucatu, v. 11, n. 22, p. 365-376, Agosto de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/08/2015.

DINIZ, Ligia. *Arte: Linguagem da alma*. In: MONTEIRO, Dulcinéia da Marta Ribeiro (org.). **Arteterapia: arquétipos e símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

FONTELLA, Gaio e MAJOLO, Fabiane. **Os estudos psiquiátricos de Jung sobre a esquizofrenia: esquizofrenia e psicogênese**. UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php/Os_estudos_psiqui%C3%A1tricos_de_Jung_sobre_a_esquizofrenia>. Acesso em 27/07/2015.

INSTITUTO NISE DA SILVEIRA. **Hotel da Loucura**. Disponível em: <<http://www.upac.com.br/>>. Acesso em 07/08/2015.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, Sonhos e Reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1962.

_____. **Psicogênese das doenças mentais**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MACIEL, Carla. *Abordagem simbólica, arquétipos, individuação- pilares da Arteterapia Junguiana*. In: CARNEIRO, Celeste e MACIEL, Carla (org.). **Diálogos criativos entre a Arteterapia e a Psicologia Junguiana**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Dia Mundial da Saúde Mental 2014 tem como tema “Vivendo com a esquizofrenia”**. 2014. Disponível em: <http://www.paho.org/bireme/index.php?id=254%3Adia-mundial-da-saude-mental-&option=com_content>. Acesso em 06/08/2015.

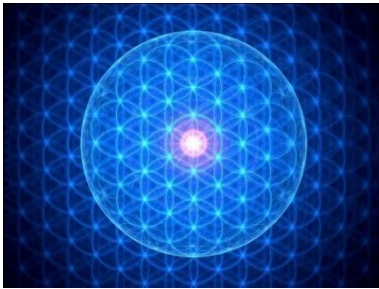
OYARZUN, Ruiz e SOLEDAD, Andrea. **Conexión entre Arteterapia y Esquizofrenia: Un estudio de caso**. Monografía para optar al Postítulo de Especialización, Terapias de Arte, mención en Arte terapia. Santiago: Universidad de Chile, 2014.

PORDEUS, Vitor. **A Arte é o mais potente mediador das forças inconscientes**: Vitor Pordeus e o Hotel da Loucura. 2015 (vídeo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TjnkKkGyT-A>>. Acesso em 06/08/2015.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

_____. **O mundo das imagens**. São Paulo, nov. 2011. Disponível em: <http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br/pdfs/mundo_imagens.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

TOMMASI, Sônia M. B. **Arte-terapia e loucura: uma viagem simbólica com pacientes psiquiátricos**. São Paulo: Vetor Editora, 2005.



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

3 – EDUCAÇÃO PARA A PLENITUDE DO SER

Amélia Rodrigues* /Divaldo Franco*

A educação é a base sobre a qual se sustentam o indivíduo e a sociedade. Sem ela a vida humana retornaria ao estado primitivo, de quase barbárie, sem que se pudessem definir os valores éticos, sociais e morais da criatura e do grupo social no qual se movimenta.

A educação tem por base um sistema seletivo, sistematizado e orientador, mediante o qual o indivíduo se adapta à vida, ao seu conjunto de proposições e desafios, nos diferentes períodos da evolução política, social e cultural. Não pode ser confundida com a instrução pura e simples, por abranger todas as necessidades que dizem respeito ao indivíduo. Compreende a soma dos recursos e dos acontecimentos que a condicionam ao meio social. Como consequência, a educação tem variado desde os primórdios do pensamento, de acordo com as conquistas da experiência e sua aplicação prática no comportamento dos seres.

No passado, foi exercida pelo poder dominante, representado pelo Estado, tendo em vista os seus interesses políticos, particularmente para esmagar as classes mais fracas que lhe eram submetidas. A estes últimos somente eram permitidos ensinamentos que os capacitassem para servir ou para distrair os amos, sempre considerados seres superiores que deveriam ser atendidos sem qualquer reclamação.

À medida, porém, que variavam as condições da sociedade, os rumos da educação foram alterados.

A educação, no entanto, sempre foi um dever dos pais para com os filhos, dos irmãos mais experientes em relação aos mais jovens. Com o tempo essa tarefa passou a ser transferida a outras pessoas, algumas mais esclarecidas e hábeis, dando curso ao surgimento dos mestres e educadores.

A Grécia destacou-se como a grande formadora de educandos. Em Creta, o Estado se encarregava dessa tarefa até quando os jovens masculinos atingiam os 17 anos, transferindo-os para uma escola especial onde eram preparados para a vida de soldados e de cidadãos até aos 27 anos de idade. Mais tarde, Atenas se encarregou de estabelecer a educação individual, mediante a dedicação das genitoras e das nutrizas, como preparação para que os meninos fossem encaminhados às escolas a partir dos sete anos, que passaram a existir por volta do século VI a.C. Esparta, no entanto, preparava os seus filhos somente para se tornarem soldados, não deixando de educar as meninas, a fim de que se fizessem fortes, para poderem gerar filhos saudáveis. Em Roma, porém, os pais possuíam o poder de orientar os filhos conforme lhes aprouvesse, sem que o Estado pudesse ter ingerência sobre eles.

Das antigas escolas eminentemente religiosas, que vicejaram no Oriente, surgiram em Roma as escolas públicas, aproximadamente no século V a.C.

* **Amélia Rodrigues** - (1861 - 1926). Poetisa baiana, dramaturga, mestra, jornalista, palestrante, articulista, editora, revisora e escritora respeitada. Após seu retorno à pátria espiritual passou a escrever por intermédio de Divaldo Franco.

* **Divaldo Franco** – Professor e Doutor Honoris Causa em Humanidades, considerado um dos mais consagrados oradores e médiuns da atualidade. Fundador da Mansão do Caminho, já psicografou mais de 250 obras que foram traduzidas para 16 idiomas. Embaixador da Paz no Mundo, título recebido em Genebra, na Suíça, em 30 de dezembro de 2005, pela Embassade Universalle Pour la Pax. www.mansaodocaminho.com.br

Posteriormente, os métodos romanos sofreram significativa influência do pensamento e da pedagogia grega com o enriquecimento da proposta filosófica. No período de Adriano, no entanto, o Estado passou a influir poderosamente na educação, retirando o poder dos pais e mantendo objetivos definidos para serem formados os cidadãos.

A Idade Média se caracterizou pela proposta da educação, exclusivamente, orientada pelos religiosos, de forma que a cultura experimentou um grande vazio, abatendo-se sobre o pensamento a névoa da ignorância que predominou por muitos séculos. A Religião e o Estado abafaram, nesse período, os valores da evolução e impediram o desenvolvimento da educação. Apesar disso, surgiram os *mestres livres*, que superaram os impedimentos eclesiásticos, facultando o surgimento do futuro humanismo e das universidades, caracterizando-se pela presença de *alunos leigos* que obrigaram o Estado a interferir no processo, tornando-se responsável por uma parte desse desenvolvimento.

Saindo do totalitarismo repressivo da educação religiosa, a Renascença fez que reflorescessem as propostas filosóficas do passado, propondo um retorno à cultura nas suas fontes mais representativas com a dignificação da criatura. Nesse período, a Reforma apresentou uma proposta de educação universal, auxiliando o indivíduo a crescer interiormente, de forma a entender a sua perfeita identidade com Deus.

A partir desse momento, apareceram as escolas que se podem classificar como modernas, graças aos programas então estabelecidos.

Por sua vez, a Contrarreforma procurou reagir, transmitindo a seus discípulos os princípios da fé católica, ampliando-se o quadro das escolas religiosas para tal fim.

O progresso, porém, é inevitável e, a partir desse momento, ao ensino verbalista foram apresentados pelos pensadores novos métodos de educação, destacando-se as críticas de Rabelais e de Montaigne ao sistema vigente, como as propostas de Comenius, de Locke, e mais tarde, de Rousseau, que exerceu ponderável influência na educação e até hoje ainda se encontra presente em muitas escolas.

Foi, porém, o eminente educador suíço Pestalozzi, quem investiu na criança demonstrando que ela é um ser em formação

e que todo processo de educação deve ser-lhe dirigido de forma especial, acompanhando-lhe o desenvolvimento mental.

Quase ao mesmo tempo, Froebel criou os *Jardins de Infância*, após inspirar-se nos planos educacionais de Pestalozzi, o mesmo sucedendo com Fichte, que se lhe tornou grande difusor dos ensinamentos e métodos.

Pestalozzi iniciou a doutrina da educação intuitiva, facultando a Herbart, o filósofo alemão, a *instrução educativa*, tornando-se este o promotor do interesse, do despertar do aluno para descobrir a vida, adquirir conhecimentos em torno de tudo quanto lhe diz respeito e apraz. Desse modo, as ideias se transformaram em ação. A notável experiência de Herbart fez que ele se tornasse o precursor da Psicologia Experimental.

Os séculos XIX e XX foram enriquecedores na área da educação, particularmente com a cooperação de Augusto Comte, Pavlov e a contribuição de muitos outros homens e mulheres notáveis, entre os quais, psicólogos e pedagogos quais Maria Montessori, Piaget, Anísio Teixeira, que alargaram as possibilidades do entendimento em favor do educando como do próprio educador.

Não obstante todo esse largo processo evolutivo nos conceitos e métodos, a educação ainda não alcançou o seu fanal, que é libertar o indivíduo das suas paixões e compromissos negativos que o atam ao passado, na condição de Espírito imortal que é, em crescimento e desenvolvimento das potencialidades que lhe jazem adormecidas.

A verdadeira educação é aquela que tem caráter global, que atende o ser em todas as suas expressões, infunde-lhe hábitos morais saudáveis, graças aos quais se formam o caráter, a personalidade, que se lhe integram à essência espiritual, e essas conquistas são transferidas de uma para outra reencarnação de forma a alcançar a felicidade real.

Essa educação não pode prescindir dos métodos psicopedagógicos da atualidade, porém ampliados com a orientação espiritual, que levará o educando à compreensão da sua realidade eterna, da finalidade da existência terrena e de como conduzir-se para conseguir o êxito que lhe está destinado.

Esse processo centra-se no amor, que deve ser a tônica do educador e plenamente concorde com o conhecimento intelectual, na compreensão dos valores morais do

educando, trabalhando-lhe a *argila cerebral*, de forma a plasmar nela os tesouros inalienáveis do Espírito, sem castração nem liberação total, antes auxiliando-o a disciplinar-se e desenvolver os sentimentos elevados com os quais marchará no rumo da sua liberação total.

Nesse sentido, a família sempre desempenhará um papel de relevante importância, por ser o lar a primeira expressiva escola, onde se ensina através do exemplo, conforme as experiências e vivências que fazem parte da existência corporal. Nele, cada qual se expressa como é e demonstra os valores de que se faz portador. Por isso mesmo, o exemplo dos pais e, por extensão, do grupo familiar, é de fundamental importância para o desenvolvimento e a educação dos filhos.

Igualmente educam todos aqueles que intercambiam lições de vida, tornando-se, desse modo, exemplos positivos ou negativos que decorrem da forma como se conduzem.

O processo educativo é incessante, para alcançar novos patamares no rumo da

evolução.

Educar-se para melhor educar, eis o grande desafio, mediante o qual o indivíduo alcança a autorrealização.

A educação para a plenitude do ser, portanto, é a única maneira de construir uma sociedade rica de amor e de valores éticos, na qual as injustiças sociais, políticas e discriminatórias de toda a espécie deverão ceder lugar à vigência da verdadeira fraternidade.

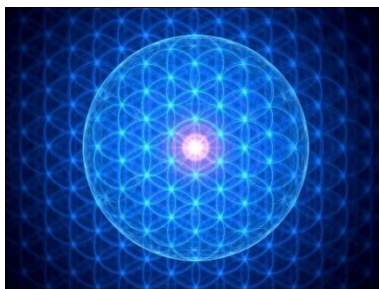
Tendo-se Jesus como *guia e modelo* nesse desiderato, a tarefa árdua e inadiável da educação torna-se um ministério de abençoados recursos iluminativos e libertadores, que propõem o surgimento de Nova Era para a Humanidade, que é a do Espírito plenamente feliz.

(Extraído do livro *Compromissos de Amor*, Capítulo 6, psicografado por Divaldo Franco, da autoria de Diversos Espíritos. Salvador, LEAL, 2014. Autorizada a publicação nesta Revista por Divaldo Franco).

Amélia Rodrigues



<http://www.ameliarodrigues.org.br/instituicao/>



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

4 – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA INTEGRADORA E INCLUSIVA: UM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA WALDORF*

Dulciene Anjos de Andrade e Silva**

Cada [ser humano] constitui um ensaio único e precioso da Natureza. (...) Mas (...) não é apenas ele mesmo; é também um ponto único, singularíssimo, sempre importante e peculiar, no qual os fenômenos do mundo se cruzam daquela forma uma só vez e nunca mais. Assim, a história de cada [um] é essencial, eterna e divina, e cada homem, ao viver em alguma parte e cumprir os ditames da Natureza, é algo maravilhoso e digno de toda a atenção.

Hermann Hesse

Nas últimas décadas, temos assistido ao fortalecimento do movimento em prol do cumprimento do direito das minorias, cuja reivindicação essencial tem sido a emergência de políticas de construção de espaços educacionais de inclusão social, de modo a estimular e exercitar a valorização das diferenças sociais, culturais, físicas e psicoemocionais dos indivíduos. Nesse contexto, a bandeira da educação inclusiva ergue-se no intuito de chamar para o sistema educativo a responsabilidade para com a reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, para que essas possam responder à diversidade da sociedade e promover a inserção social de seus cidadãos.

Na década de 90, duas conferências mundiais nortearam o conceito e as ações necessárias para a educação inclusiva, bem como as estratégias para o estabelecimento de políticas públicas orientadas para este fim: a *Conferência Mundial de Educação para Todos* e a *Conferência Mundial sobre*

Necessidades Educativas Especiais. A primeira delas, realizada em Jomtien, em 1990, e focada na necessidade de reduzir o analfabetismo até o final da década, em sua *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* estabeleceu, dentre outros objetivos, melhorar a qualidade e o acesso à educação básica a todas as crianças e a todos os indivíduos, para que independentemente das condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião, nenhum grupo minoritário venha “sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 5). Em seu artigo nº1, preconiza que

cada pessoa - criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o

* Este texto foi originalmente publicado nos Anais do XXI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado em novembro de 2013 na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

** **Dulciene Anjos de Andrade e Silva** – Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail para contato: ddulciene@yahoo.com.br.

cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (...).

Quatro anos depois, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, elaborou uma resolução que apresenta os fundamentos da educação especial, consolidando-se mundialmente como um dos mais significativos documentos em prol da educação inclusiva. Nesse texto, intitulado *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), reitera-se o direito à educação para todos - embora, desta vez, o viés condutor de todo o documento seja a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

De acordo com os pressupostos da educação inclusiva, todas as crianças, independentemente de quaisquer dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais que apresentem, ou das diferenças sócio-econômico-culturais que possam ter, devem partilhar, sempre que possível, do mesmo espaço formal de aprendizagem no sistema regular de ensino - que, por sua vez, deve assegurar um currículo apropriado aos diferentes ritmos de aprendizagem, com a finalidade de atender à diversidade dos estudantes e a valorizar suas singularidades. Deste modo, pode-se definir a educação inclusiva como o enfoque que analisa como transformar os sistemas educativos de modo a responder à diversidade do tecido humano em uma sala de aula, de modo a promover uma convivência cômoda com a diversidade, percebendo-a como um elemento enriquecedor da aprendizagem, em lugar de um problema (*Idem*).

Embora esses documentos se mostrem consoantes com as conquistas que se inserem num processo social mais amplo em prol da promoção e ampliação qualitativa da educação, demarcam subliminamente uma crença reducionista de que a escola é, por si só, um instrumento para a eliminação das desigualdades sociais, mostrando-se implicados com a ideologia de que a garantia,

o acesso e/ou a permanência dos membros da sociedade na educação básica é suficiente para reverter as desigualdades sociais. Assim, não levam em consideração a gênese dessas desigualdades sociais, negando que são essas desigualdades sociais a causa da exclusão social dos indivíduos (ROMERO; NOMA, 2007, CARMO, 2001).

No Brasil, tais orientações culminaram em uma série de políticas públicas voltadas à implementação de programas educacionais que, a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998), reclamam à escola o dever de inserir, em seu projeto político-pedagógico, em seu currículo e em sua metodologia, ações diferenciadas para o atendimento à educação de estudantes portadores de necessidades especiais em espaços comuns a todos, como uma estratégia para romper com atitudes e práticas discriminatórias e excludentes. Questionando quer as implicações ideológicas implícitas a essas políticas, quer a viabilidade de tais propostas, manifestam-se os autores:

As políticas focalizadas, embora até permitam melhorias nas condições de vida de grupos mais desfavorecidos, não objetivam mudanças nos padrões em que já estão constituídas as relações sociais, fator esse que implica, portanto, a permanência de situações de exclusão social. Desse modo, o ideário da inclusão educacional de orientação neoliberal, longe de significar a amenização das desigualdades sociais, expressa uma prática social que confere legitimidade ao sistema de reestruturação capitalista para manutenção da ordem classista. Em consequência disso, padece de um limite histórico, pois não tem como realmente criar as condições necessárias para a concretização dos direitos universais para além dos limites da sociedade de classes (ROMERO; NOMA, 2007, p.9).

Em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, na prática este modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. (...) Ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas

educacionais validadas cientificamente que mostrem *como fazer para incluir* no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais (GLAT; FERNANDES, 2005, p.5).

As políticas públicas de educação inclusiva, nos moldes em que vêm se desenvolvendo o sistema oficial de ensino, portanto, têm se deparado com limites estruturais para sua concretização. Além das questões anunciadas, há também que se destacar as implicações de ordem epistemológica que, somadas às anteriores, têm contribuído negativamente para que o sistema regular de ensino, apesar das contradições inerentes a uma sociedade estratificada, possa estar mais implicado com ações que promovam o desenvolvimento pessoal de cada estudante - inclusive daqueles que são portadores de necessidades especiais.

Após refletir sobre como a tradição educacional da modernidade (ainda tão visivelmente arraigada no cotidiano das escolas do sistema oficial de educação) tem-se manifestado como um entrave para uma prática pedagógica integradora e inclusiva, este artigo destaca as contribuições da pesquisa empírica do estudo de doutoramento da autora para a compreensão do binômio *formação multidimensional e atendimento às necessidades educativas especiais dos educandos*. Para tal, discute como a Pedagogia Waldorf, enquanto alternativa orientada para o desenvolvimento harmônico do sentir-pensar-fazer do educando, ao promover uma prática voltada não apenas para o ensino de conteúdos cognitivos conceituais, mas também para o desenvolvimento global dos educandos, mostra-se como um modelo favorável à instituição de um ambiente educativo acolhedor às singularidades e necessidades especiais dos estudantes.

Os fundamentos epistemológicos da educação moderna e da educação contemporânea e suas implicações para a prática pedagógica integradora e inclusiva

A cosmovisão moderna, pautada em ideais cartesianos e mecanicistas, exerceu forte influência com relação às crenças e atitudes de cada cidadão, orientando o conceito de mundo, de realidade, de ser humano, assim como influenciando o modelo educacional.

Trazendo para si a função de legitimar tais ideais por meio dos valores que passou a difundir e dos procedimentos adotados na “transmissão” do conhecimento, a educação passou a consagrar uma prática centrada em uma visão formalista e na primazia de uma racionalidade instrumental, atribuindo ênfase irrestrita ao ensino de noções e conteúdos acadêmicos que priorizam as habilidades cognitivas e conceituais em detrimento do desenvolvimento das demais habilidades dos educandos.

Através de estratégias teóricas sempre apartadas de uma abordagem pessoal e/ou artístico-subjetiva, distanciou tais conteúdos formais das experiências dos indivíduos, da sua história de vida, das suas impressões particulares, das suas necessidades, aspirações e/ou capacidades diferenciadas - enfim, de tudo que atribui significação à aprendizagem. E, uma vez desvinculado de um enfoque significativo e carente de valor, tal ensino não se ocupou de desenvolver nos educandos o senso de vida em coletividade, estimulando práticas competitivas em lugar de proporcionar aprendizagens cooperativas e de valorização e respeito mútuo às diferentes aptidões de cada um.

No alvorecer do século XX, contudo, um movimento no campo da ciência afetou profundamente as formulações que embasavam o pensamento científico vigente, influenciando o desenvolvimento de um novo modo de compreender a realidade e seus fenômenos¹. Esse movimento trouxe uma série de implicações para o pensamento educacional que passou a se desenvolver a partir de então, de modo que vários têm sido os estudos que começaram a apontar para a urgente necessidade de que a prática educativa superasse a orientação reducionista e conteudista herdada da tradição epistemológica moderna e, voltando-se aos anseios da contemporaneidade, pudesse reintegrar o que fora descartado do ensino em função da hipervalorização do racionalismo estrito.

Como uma resposta à necessidade de tornar a educação formal uma experiência

¹ Algumas das descobertas que marcaram esse movimento: as conquistas de Lamarck (sobre a evolução biológica das espécies mais primitivas e simples para mais complexas), de Einstein (sobre a teoria da relatividade e da equivalência entre matéria e energia), de Planck (sobre a física quântica), de Niels Bohr (sobre a complementariedade onda-partícula), de Heisenberg (sobre o princípio da incerteza), de Prigogine (sobre a teoria das estruturas dissipativas). Para maiores informações, ver Moraes, 2002.

mais significativa para os estudantes, o conceito de conteúdo foi flexibilizado, passando a abarcar elementos de natureza diversa, como fatos, conceitos, procedimentos, valores... O ensino passa a ser compreendido como estratégia para atender ao conceito formativo em todas as suas perspectivas: os conteúdos, longe de se referirem apenas ao domínio conceitual (que dizem respeito à transmissão do conhecimento socialmente produzido), passam também a incluir o domínio atitudinal (voltado à promoção do desenvolvimento de aspectos inerentes aos valores a serem cultivados pelos indivíduos) e procedimental (que se relacionam ao que pode ser convertido em ação concreta) (COLL, 1994).

Nesse percurso, se, por um lado, os ícones da epistemologia genética contribuíram para a difusão da noção de que o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, como ensinou o pensamento cartesiano e positivista, mas também usando as sensações, os sentimentos e as emoções, por outro, os estudos de Howard Gardner (1995) sobre o desenvolvimento das inteligências múltiplas, ao sinalizarem que cada sujeito possui um conjunto de sete inteligências² em grau e em combinações individuais diferentes que necessitam ser exploradas e desenvolvidas em seu processo formativo, começaram a apontar para a necessidade de que a educação se estabeleça enquanto promotora do respeito às diferentes habilidades de cada educando, de modo a assumir o seu dever de criar condições para a realização de atividades que trabalhem diferentes inteligências, em vez de se centrarem prioritariamente nas inteligências lógico-matemática e linguística.

Embora também evidencie a vocação de muitos dos documentos elaborados por organismos internacionais de apresentar-se atrelado a concepções neoliberais, o estudo elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, popularmente conhecido entre educadores de muitas partes do globo terrestre, aponta nessa direção, destacando de forma incisiva quatro pilares para um novo modelo de educação: *aprender a ser*,

aprender a conviver, *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* - o que, a princípio, mostra-se condizente com um ensino cujo foco não é apenas o desenvolvimento do potencial cognitivo e racional do educando, mas também a sua sensibilidade, afetividade, corporeidade, habilidades sociais, enfim, o ser em sua multidimensionalidade:

Cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (...) Isso supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2001, p. 90).

Embora consoantes com os princípios e necessidades de uma prática formativa voltada para a promoção, a valorização e o respeito às potencialidades e diferenças individuais – pré-requisitos básicos para a educação inclusiva –, esses estudos têm-se apresentado ainda muito distantes do cotidiano de nossas escolas. A concretização de uma nova proposta educacional com base em proposições mais adequadas para fundamentar um projeto pedagógico consoante com o modelo científico da atualidade (e, por conseguinte, favorável à educação que considere os diferentes ritmos e as diferentes habilidades e aptidões dos indivíduos) tem se deparado com a dificuldade de transpor para a efetiva prática pedagógica esses novos princípios. Para Moraes (1997), essa problemática decorre de uma série de fatores, tais como os

relacionados com decisão política, metodologias e procedimentos inadequados de planejamento educacional. Problemas pertinentes à coleta de informações irrelevantes ou pouco confiáveis, e à identificação de necessidades educacionais que não favorecem à compreensão de uma realidade educacional em suas múltiplas dimensões. Problemas com diagnósticos

² Como assinala o pesquisador, essas inteligências são em número de sete, a saber: inteligência musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

setorizados que observam a educação em si mesma, em seus fragmentos, sem estabelecer as conexões e as interações necessárias com a totalidade, desconsiderando o impacto e as relações de decisões socioeconômicas adotadas (p.83).

Assim, os pressupostos para uma educação voltada para o desenvolvimento global do educando ainda não se encontram efetivamente atuantes na grande maioria das escolas do nosso sistema oficial de ensino. O dia-a-dia dessas instituições, além de ainda espelhar a concepção abstrata e mecânica do processo de ensino-aprendizagem herdada da tradição epistemológica moderna, reflete “uma mentalidade do tipo tamanho único” que parte da crença na igualdade (“todas as crianças podem aprender”), na homogeneidade, não levando em consideração a diversidade entre os estudantes – o que compromete radicalmente a possibilidade de o ensino regular atender a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Como a escola pode assegurar um currículo e uma metodologia apropriados às diferentes condições e ritmos de aprendizagem, se o modelo efetivamente em prática nas instituições educativas ainda prioriza a transmissão de conteúdos e informações especializados e setorizados que dizem respeito sobretudo a aspectos teórico-conceituais desvinculados da realidade e/ou carentes de significação e valor para esses estudantes? Como essa escola pode atender às diferenças individuais e valorizar as singularidades dos educandos, se a efetiva prática pedagógica de seus professores ainda espelha a ênfase irrestrita ao desempenho intelectual em detrimento do desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício cotidiano do respeito mútuo, das relações de solidariedade e da valorização dos diferentes interesses e modalidades de expressão da inteligência?

Para que o sistema regular de ensino possa estar a serviço de uma ação voltada para o desenvolvimento pessoal de seus estudantes, inclusive daqueles que são portadores de necessidades especiais, é necessário que se elimine o hiato entre postulados e diretrizes governamentais e as efetivas ações para a aplicabilidade desses princípios. Isto significa criar condições políticas e materiais para viabilizar a educação inclusiva. Isto requer a instituição de práticas

de valorização e qualificação docente. Isto pressupõe uma ruptura epistemológica que possibilite o exercício de uma nova orientação pedagógica – para o que é imprescindível criar condições para que o conceito de educação para o desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades possa transcender o ideário conceitual e ser efetivamente *in-corporado* às práticas pedagógicas cotidianas – até então caracterizadas pelo enfoque majoritariamente orientado para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos educandos.

Para não dizer que não falei das flores: tecendo os fios entre a Pedagogia Waldorf e a educação integradora e inclusiva

Ao investigar a contribuição da Pedagogia Waldorf³ no desenvolvimento da expressão oral dos educandos, realizei uma pesquisa empírica com uma turma de 30 estudantes da escola Waldorf Aitiara, localizada em Botucatu, São Paulo⁴. Se, por um lado, a Pedagogia Waldorf se destacou como promotora da expressividade oral dos estudantes, por outro, se mostrou muito eficaz para o exercício do senso de cooperação, do diálogo, do respeito mútuo, da flexibilidade para aceitar as diferenças, criando um ambiente muito favorável para que aqueles estudantes que têm internalizadas experiências extraescolares de discriminação social em função do segmento social a que pertencem, ou das necessidades especiais que apresentam, pudessem se sentir incluídos e se desenvolverem.

Embora esta não seja a realidade da maioria das escolas Waldorf do Brasil, a escola Waldorf Aitiara desenvolve uma

³ A Pedagogia Waldorf é uma iniciativa de educação formal idealizada e implementada por Rudolf Steiner em 1919, na Alemanha, e hoje praticada em mais de 800 escolas espalhadas pelo mundo (dentre as quais 53 estão no Brasil). Diferentemente do que é usual no sistema tradicional de ensino, esta pedagogia busca atender à formação de crianças e adolescentes a partir do equilíbrio dos três elementos que lhes são constitutivos: *corpo, alma e espírito* - a que estão relacionados, respectivamente, as atividades do *querer (agir)*, do *sentir* e do *pensar*. Para maiores esclarecimentos, consultar LANZ(2003), MIZOGUCHI (2006), STEINER (2009).

⁴ Tal investigação empírica coletou e interpretou dados em três momentos distintos: no início do estudo, para elaborar um diagnóstico da expressão oral dos sujeitos da pesquisa; ao longo do estudo, para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido e verificar as estratégias de intervenção nas dificuldades expressivas localizadas na sondagem inicial; e no final do estudo, para elaborar o diagnóstico final dos estudantes e detectar o efeito do trabalho pedagógico no desenvolvimento da expressão oral dos educandos.

proposta de integração social ao atender estudantes de diferentes segmentos sócio-econômicos. Deste modo, integravam os fios do tecido humano do 5º ano, a classe de sujeitos da referida pesquisa, nove estudantes que, pertencentes a categorias menos favorecidas socioeconomicamente, eram contemplados pelo programa social que os beneficiava com bolsas integrais ou parciais, perfazendo o total de 30% de estudantes bolsistas na classe.

O diagnóstico inicial da pesquisa revelou que, desses bolsistas, apenas uma estudante pertencia ao grupo dos 1/3 que se destacavam por apresentar um bom domínio da oralidade (por sinal todos matriculados na escola desde o jardim de infância) – o que se pôde concluir a partir da observação de variáveis como discurso bem estruturado e fluente, demonstrando clareza, organização do pensamento e adequação ao registro de linguagem requerido pelas situações comunicativas específicas, além de habilidade para destacar o essencial para a comunicação, domínio de vocabulário e boa dicção. Ao contrário, os demais bolsistas foram todos identificados por apresentar algum tipo de dificuldade com relação à expressão oral – a metade deles, inclusive, embora também estudantes da Aitiara desde a pré-escola, formava o grupo que apresentava as maiores dificuldades expressivas.

Tais estudantes apresentavam uma dificuldade maior para organizar o pensamento e para compreender os conteúdos. Eram educandos que dificilmente se prontificavam para expressar suas ideias ou manifestar suas dúvidas e, quando solicitados, uns não se faziam compreender e outros demonstravam muita insegurança ou baixa autoestima. Geralmente tinham um vocabulário muito restrito ou problemas de dicção. Alguns deixavam transparecer fragilidades com relação às habilidades cognitivas que os limitava não apenas com relação à expressão oral, como também com relação a muitos dos objetivos para o ano letivo - como era o caso da bolsista portadora de necessidades educativas especiais, cujo desenvolvimento cognitivo era permeado por grandes oscilações.

O que logo no início da pesquisa empírica eu pude constatar foi que, diferentemente do que é usual nas escolas convencionais, os estudantes Waldorf utilizavam muito a linguagem oral em sala de aula, desfrutando

de quantidades de turnos de fala bem proporcionais aos que eram utilizados por sua professora. No contexto específico da disciplina Língua Portuguesa, a pesquisa identificou que havia um planejamento sistemático para intervir no desempenho oral dos estudantes. Não só o ler e o escrever eram enfatizados no programa escolar, mas também o ouvir e o falar, de modo que todas essas quatro habilidades de linguagem desfrutavam do mesmo cuidado, da mesma atenção e do mesmo investimento no cotidiano escolar.

Ao final da pesquisa, dois anos após a sondagem inicial dos estudantes, a sondagem final, por sua vez, revelou que houve um crescimento significativo do grupo como um todo com relação às habilidades comunicativas e expressivas. Desde uma postura mais solta, passando por um maior domínio da gesticulação corporal e um maior controle do tom de voz, até a segurança geralmente manifesta nas situações de interação e/ou apresentação oral em classe, os estudantes, ao final do 6º ano, demonstraram um maior domínio com relação às suas habilidades comunicadoras. Também a qualidade de seus enunciados mereceu destaque pela clareza, organização e estruturação.

Muitos dos mais tímidos também revelaram ter adquirido maior desenvoltura e naturalidade nas situações de exposição oral - embora não demonstrassem ter superado totalmente suas dificuldades nesse âmbito. Ou seja, o que a pesquisa concluiu é que, apesar de a classe como um todo ter avançado, os estudantes demonstraram estar em estágios diferenciados com relação a sua capacidade de expressão oral – uma vez que também eram diferenciados os seus perfis no início da pesquisa. Porém, embora nem todos evidenciassem ter alcançado um grau de espontaneidade e autoconfiança que os permitisse se colocar com maior segurança e naturalidade nas situações em que necessitam se expor oralmente, era notório que demonstravam ter conquistado avanços significativos.

Uma das estudantes não bolsistas identificada por apresentar um grau de timidez que restringia muito sua expressão oral, por exemplo, embora, na ocasião da sondagem final, não disfarçasse que a timidez ainda era uma limitação que comprometia a fluência do seu discurso, demonstrava estar num processo de ampliação de suas

possibilidades. Porém, apresentava uma boa capacidade reflexiva, retratando o essencial em sua fala, e mostrava-se possuidora de uma excelente habilidade com relação a outras modalidades expressivas, como a escrita, o canto, o desenho e a pintura.

Quando, em entrevista, a professora da classe mencionou que a timidez da estudante, longe de ser uma limitação de sua expressividade (“porque se fosse assim, ela não se expressaria tão bem na escrita”), era compreendida como uma questão de estilo pessoal (“por mais que ela venha a ter domínio da sua timidez, acredito que sempre será uma pessoa reservada”), um jeito de ser que necessita ser respeitado (pois “nem todo mundo tem que ser tão bom falante, tão fluente e desenvolvido”), revelou um aspecto particularmente importante da Pedagogia Waldorf com relação ao respeito às características individuais de seus educandos, que ela mesma destaca na entrevista: “isso é o que eu acho mais bonito numa escola Waldorf: dar oportunidade para todos desenvolverem sua expressividade oral, mas saber valorizar aqueles que se expressam melhor no desenho, aqueles que se expressam melhor com o corpo, aqueles que se expressam melhor na escrita...”

Embora, na Pedagogia Waldorf, a orientação curricular crie condições para que os estudantes desenvolvam a sua expressão pessoal, não se espera que todos eles tenham a mesma facilidade ou o mesmo desempenho com relação à expressão oral. Busca-se oferecer oportunidades para que todos possam desenvolver a sua expressividade através do estímulo às vivências de diferentes linguagens, quer através das variadas atividades artísticas que compõem o currículo, quer através do incentivo ao exercício sistemático e regular com a linguagem verbal. A finalidade é propiciar que cada educando possa se expressar em maior consonância com suas aptidões pessoais, independente da modalidade expressiva que eleja para tal fim. Em consonância com o que sinaliza Gardner (1995), acredita-se que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem aprendem da mesma maneira, ou através dos mesmos recursos, de modo que é imprescindível que o currículo possa propiciar o desenvolvimento das diversas inteligências, ajudando os estudantes a identificar seu espectro particular de inteligência e cuidando para que eles possam cada vez mais atingir objetivos adequados a tais capacidades.

Também se revelou significativo outro exemplo particular: uma das estudantes bolsistas, portadora de inúmeras dificuldades expressivas, graças às suas habilidades motoras, se destacou do restante da classe no processo de construção do circo – atividade que, no currículo Waldorf, é desenvolvida de forma interdisciplinar durante todo o 6º ano, culminando em uma apresentação pública. Como executava movimentos contorcionistas com coordenação bastante precisa, a estudante foi convidada pela docente para “ensinar” tais movimentos a seus colegas, assumindo uma posição de liderança que lhe exigiu um intenso exercício comunicativo. Ao ver valorizada uma de suas aptidões pessoais, e ao conseguir orientar e dirigir seus colegas, independentemente das dificuldades de dicção que apresentava, essa estudante pôde vivenciar um sentimento de realização que lhe fortalecera muito a autoestima e a autoconfiança, de modo que, desde então, apresentou grande progresso com relação às suas habilidades comunicativas e ao seu repertório em linguagem oral.

Deste modo, a Pedagogia Waldorf demonstrou que seu propósito não é favorecer que todos os estudantes concluam seus estudos como portadores das mesmas habilidades – nem com o mesmo desempenho com relação à sua expressividade oral. Porque sua missão é desenvolver o impulso essencial de cada um, permitindo e criando condições para que cada educando encontre a melhor forma de exercitar o seu “eu” – o que possibilita a cada estudante percorrer um caminho muito particular nessa direção. Embora alguns possam ser referenciados como grandes oradores, outros demonstrarão maior desenvoltura para se expressar de outras formas, através de diferentes linguagens, e serão igualmente respeitados. E, por mais que estes não se façam notar como bons falantes, certamente terão tido a oportunidade de se desenvolverem muito nesse ou em outros aspectos, se confrontarmos o seu ponto de partida com o seu ponto de chegada. Como ilustra o exemplo da estudante contorcionista, apesar de não demonstrar, à primeira vista, ou quantitativamente, ter tido um rendimento escolar suficiente, se seu desempenho for comparado àqueles que, desde o início, revelaram ter um maior domínio da oralidade, seu percurso de crescimento e desenvolvimento fora, em termos qualitativos,

proporcionalmente maior do que o de todos os seus colegas!

Aqui, vale também destacar as conquistas da estudante bolsista portadora de necessidades especiais. Demonstrando estar muito confortável na classe e sempre disponível para participar das atividades (até mesmo aquelas que lhes requeriam exposição oral pública), revelou ter se apropriado bastante de sua autoestima, deixando transparecer controle de timidez nessas ocasiões. E, apesar de não preencher todos os requisitos cognitivos usualmente referenciados para autorizar a passagem para a série escolar seguinte, revelou ter feito progresso, mesmo que em seu ritmo particular – o que justificou a sua progressão. Nesta pedagogia, pois, o caminho individual de crescimento é respeitado, assim como são valorizadas as múltiplas habilidades do educando: não se trata de avaliar apenas um aspecto do desenvolvimento dos estudantes no processo de classificação escolar e sim de considerar a totalidade dos índices de seu crescimento, incluindo seus desdobramentos cognitivos, psicoemocionais, afetivos, sócio-relacionais...

Gostaria de anunciar aqui um exemplo particularmente oportuno para ilustrar a atitude de respeito e solidariedade entre os estudantes da classe e a estudante especial. Trata-se de um episódio ocorrido no contexto de uma atividade curricular, a apresentação de uma pesquisa sobre um tema da época de zoologia⁵, em que tal estudante e uma colega trabalharam juntas. Além da flagrante interação das estudantes ao longo de todo o procedimento anterior à apresentação pública do estudo (que, por sinal, foi realizada para uma plateia não fictícia, mas composta por estudantes de outras classes, professores e pais), chamou a atenção a atitude da parceira da portadora de necessidades especiais no momento da exposição oral: diante de aproximadamente setenta pessoas, tal estudante explicou como fora realizada a pesquisa e, ao chegar no ponto específico que tinha sido alvo de maior investimento da outra colega, ela recuou e comunicou que, naquele

aspecto, quem melhor sabia explicar era a colega especial, passando-lhe a palavra. A estudante especial se colocou muito bem com relação ao que havia estudado, demonstrando muita tranquilidade e confiança. Mas fora a atitude de sua parceira, sua impressionante capacidade de “se retirar da cena para que a outra crescesse”, que mais sensibilizou a todos na plateia...

Assim, além de instituir um ambiente favorável a que os estudantes, com suas singularidades, se coloquem e se exercitem, assegurando o direito a que todos, inclusive com seus “pontos de partida” diferentes, tenham oportunidades semelhantes, a Pedagogia Waldorf tem um currículo que trabalha conteúdos não formais essenciais para o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para a flexibilidade para aceitar e conviver com as diferenças – o que favorece o crescimento, a satisfação, a realização pessoal e a inserção social do coletivo de estudantes da classe, instituindo uma atmosfera propícia à verdadeira inclusão de todos os estudantes.

Considerações finais

Conforme anunciado, apesar do crescente movimento em prol da adoção de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva e do reconhecimento da importância dessa modalidade de educação para integrar os portadores de necessidades educacionais especiais ao sistema oficial de ensino, na prática, este modelo ainda não se firmou como uma proposta educacional efetiva. Desde a dificuldade para operacionalizar o que deliberam os documentos oficiais mundiais (pois embora proponham a legitimação da educação inclusiva, tais documentos apresentam-se atrelados a perspectivas ideológicas não favoráveis à valorização e integração das minorias no sistema sócio-educacional) até as limitações estruturais e materiais para sua concretização, passando pela restrição imposta pela orientação reducionista da educação que ainda vigora nos programas e procedimentos das instituições escolares, os entraves para a implementação de um sistema regular de ensino consoante com o desenvolvimento de cada estudante em suas especificidades - inclusive daqueles que são portadores de necessidades especiais - são inúmeros.

⁵ Uma das características da Pedagogia Waldorf é o ensino em épocas: diferente das escolas convencionais, em que muitas matérias se distribuem em um turno letivo, nas escolas Waldorf, durante aproximadamente um mês, uma única matéria torna-se o tema principal através do qual giram todas as atividades do currículo, visando garantir a sua complementaridade e formar um todo orgânico, numa perspectiva interdisciplinar.

Ademais, um exame das produções científicas atuais demonstra que, apesar de o debate acerca da educação inclusiva estar em plena atividade - muitos justificando sua emergência, muitos questionando a sua viabilidade no contexto conjuntural em que está inserido o sistema de educação oficial - , são escassas as pesquisas que se voltam aos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos da educação para o atendimento à diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e desenvolvimento das diferentes inteligências dos educandos. Com o intuito de contribuir para com esta lacuna, este artigo apresenta dados colhidos em um estudo de doutoramento que, embora focado em outro objeto, revela pistas significativas para que, apesar das contradições inerentes aos sistemas político e educacional vigentes, se possa caminhar em direção a uma melhor compreensão acerca de alguns pressupostos e diretrizes fundamentais para um exercício pedagógico verdadeiramente voltado ao atendimento das diferentes necessidades educativas dos indivíduos.

Do ponto de vista epistemológico, uma premissa que se destaca como fundamental para que se possa efetivar uma prática educativa comprometida com a educação inclusiva, pois, é o seu compromisso com a educação integral dos educandos, de modo a superar a concepção estritamente racionalista e instrumental instituída pela tradição moderna. Ao transcender a visão mecanicista de ser humano, orientando-se filosófico e didático-metodologicamente para o desenvolvimento harmônico das habilidades cognitivas, emocionais, inter-relacionais, psicomotoras e artísticas dos estudantes, voltando-se tanto para o domínio do conceitual quanto para o despertar de valores e o cultivar de atitudes, a Pedagogia Waldorf tem demonstrado atender a este princípio fundamental da educação integradora e inclusiva.

Como evidenciaram os relatos do percurso de desenvolvimento dos estudantes ao longo do estudo realizado, bem como as considerações que foram elencadas a respeito das observações realizadas e das representações da docente acerca do ato de educar, longe de considerar o estudante como um ente meramente pensante cuja racionalidade é o que deve ser estritamente focado em seu processo de ensino-aprendizagem, o modelo educativo desenvolvido por Rudolf Steiner parte do

princípio de que cada educando é uma essência individual única e que, por conseguinte, a sua educação deve estar a serviço da expressão dessa singularidade, de modo a favorecer que tal individualidade se desenvolva em suas múltiplas potencialidades e dimensões.

Dessa concepção advém um profundo respeito que seus educadores nutrem por esse ser único em desenvolvimento e isso institui, no *setting* educativo, uma atmosfera de confiança e acolhimento à diversidade - o que é fundamental para possibilitar que, no ambiente educativo, prevaleçam o senso de cooperação, de respeito mútuo e de flexibilidade para conviver com as diferenças, tão necessários para que tanto estudantes oriundos de segmentos sociais menos prestigiados quanto portadores de necessidades educativas especiais possam desenvolver a autoconfiança, a segurança e a liberdade necessárias para descobrir e/ou ampliar suas capacidades e, de acordo com seu ritmo particular, realizar o seu potencial de forma plena.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2009.
- CARMO, A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. IN: **Revista Integração**. Ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.
- COLL, C. **A aprendizagem escolar e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ªed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC:UNESCO, 2001.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. IN: **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/ SEESP.
- LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf**. 8ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

MIZOGUCHI, S. Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldorf. In: **Viver Mente & Cérebro**. São Paulo: Duetto Editorial. Coleção Memória da Pedagogia, 2006. Vol. 06.

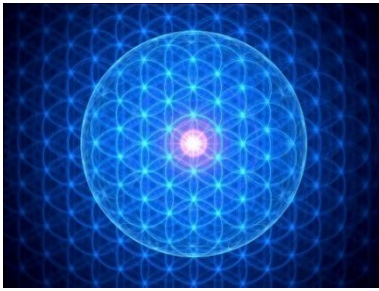
MORAES, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 8.ed.Campinas/SP: Papirus, 2002.

ROMERO, A. ; NOMA, A. A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais? In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. **Anais do 16º COLE**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2007. v. 1. p. 1-10.

STEINER, R. **Reconhecimento do Ser Humano e Realização do Ensino**. São Paulo: Ed Antroposófica / FEWB, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien - Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2>. Acesso em: 16 ago. 2010.



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016
<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612
www.artezen.org

5 – BUSCA

Lílian Peixinho*

Eu canto um mundo de paz
 Mas eu sei que não faz
 O estilo de quem não quer ser
 Mas eu sou como sol poente
 Que encanta a tangente
 Da lua que vem

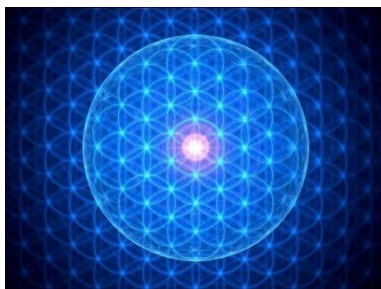
Espero no frio da noite
 Vencendo os açoites
 Um manto de estrelas
 Navego no tempo que passa
 E pego sem pressa o trem do outro dia

Apitos, sirenes e ecos
 De vozes perdidas num espaço sem fim
 E quase que sempre levadas
 Sem guia e sem nau para qualquer lugar

Assim como uma folha em branco
 Vagando perdida ao sabor dos ventos
 São almas, procuram caminhos
 Rasgando os véus
 Se fazendo brilhar

Se elas vão caminhos seus... é sim
 Nos corações é paz, imensidão
 Sem fim...

*Lílian Peixinho - Pedagoga, Especialista em Educação Transpessoal e Arteterapeuta Junguiana. Contato: lilianpeixinho@bol.com.br



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

6 – ESTAR AO LADO COMO O PEQUENO PRÍNCIPE

Andrea Freitas*

Refletindo sobre os distanciamentos causados pelo excesso de utilização das novastecnologias e da individualidade exacerbada, senti a necessidade de falar sobre a importância do estar junto, ao lado, realmente presente numa relação.

Na famosa canção “Stand by me” de Ben E. King, a todo o momento o chamado pede para “estar ao lado”, o medo se dissipa quando temos um alguém ao nosso lado, os sentimentos dolorosos são amenizados, o apoio, o calor humano nos acolhe e aconchega nos tornando mais fortalecidos. Na canção de Chico Buarque “João e Maria” o “dar as mãos” ajudava a enfrentar o medo e não foi diferente numa passagem do mais novo filme do Pequeno Príncipe quando ele demonstra medo e a garotinha oferece a sua mão.

“Era uma vez, um Pequeno Príncipe que habitava um planeta um pouco maior que ele e que tinha a necessidade de um amigo ...” E assim inicia-se uma linda história de aprendizados e reflexões onde a necessidade de estar ao lado se configura.

O “ficar comigo e dar as mãos” nos remete ao carinho, ao cuidado e ao amor que nós seres humanos tão necessitamos para alcançarmos a plenitude existencial. Convidar o amor a todo o momento torna-se o grande desafio para os relacionamentos.

Hoje em dia, estar ao lado do outro é cada vez mais raro. Num mundo individualista, as

peçoas se mostram cada vez mais distantes. Podemos até afirmar que estamos distantes de nós mesmos.

O filme “Pequeno Príncipe” inspirado no livro de Antoine de Saint-Exupéry vem retratar a importância do outro em nossa vida, do estar ao lado de mãos dadas nas situações mais inusitadas. Segundo Franco (2000, p.135), “o ser humano necessita do calor afetivo de outrem...” e em sua publicação cita a fábula do porco-espinho e a importância de estarmos juntos, numa feliz convivência, respeitando os limites, as diferenças, as singularidades e os sentimentos dos outros.

Em um dos trechos do referido filme, em que a mãe da garotinha traça planos de vida para que ela cumpra, impondo assim o seu futuro, a criança fala para a mãe que nem sequer inclui uma amizade nos planos da filha:

– Essa é a sua versão da minha vida, não a minha, se ficasse mais tempo aqui veria isso! (garota)

Terapeuticamente falando, as cobranças e as exigências dos adultos para com as crianças poderão causar traumas na vida dos nossos príncipes e princesas que têm um reino próprio de sonhos e fantasias.

O adulto tem o papel de cativar a criança, estando ao lado para lhes dar a mão, força e incentivo nos momentos precisos.

* **Andrea Freitas** é Arteterapeuta Junguiana - Instituto Junguiano da Bahia / IJBA – FBDC – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública/Salvador- BA. Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Psicopedagoga em Gerenciamento de RH–Psicoped Educação Empresarial. Especialista em Metodologia do Ensino com atenção às especificidades da Educação Inclusiva - Faculdade Visconde de Cairú. Pós graduanda em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Atualmente integra o quadro de professores de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Contato: dreapatricia@hotmail.com

A educação principalmente, a infantil tem a função de favorecer a integração entre crianças através do brincar, um instrumento potencializador da socialização e da formação de vínculos.

No decorrer do filme a garotinha pretendia ser essencial, mas não sabia realmente o que é “ser essencial”, quando se decepciona por não ser selecionada para a faculdade, começa a ver com o coração e apostar no essencial para sua infância, investindo na amizade com o aviador. Quando a mãe pergunta o que ela fez no dia, ela diz: “Eu li bastante e fiz um amigo!” Aos poucos a garotinha foi incorporando a visão que destaca Franco (2002, p.148-9) “Todo ser humano é portador de força criadora que se desenvolve através do relacionamento com outro...” Então, porque não darmos as mãos às nossas crianças, aos nossos semelhantes e a nós mesmos?

Partindo dessa perspectiva, é preciso demonstrar para as crianças a importância do cativar, do cuidar para manter os vínculos vivos e produtivos. Estar ao lado é também amar, de acordo com Divaldo Franco, muitos males da fase adulta são decorrentes da falta de amor na infância e sobreviver realmente, depende dos vínculos amorosos que existiram na fase infantil. Ainda sobre o filme, a garotinha estabelece uma relação com um senhor idoso, excluído pelos vizinhos, no entanto ela o acolheu como melhor amigo e esteve ao seu lado em todos os momentos.

A oportunidade de oferecer às crianças momentos para fantasiar e realizar seus próprios sonhos é também “estar ao lado”, dessa forma o adulto vai estabelecendo vínculos saudáveis com os pequenos. Quando tenta pilotar o avião, apesar da sua inexperiência, a garotinha vai em busca dos seus sonhos, sai à procura do príncipe para reavivar a amizade com o seu amigo aviador que está no hospital, mas que ainda mantém a memória daquela bela amizade.

Os pais precisam caminhar com os filhos, estimulando a cumplicidade, compartilhando os seus sentimentos para não dar espaço às mentiras, precisam ser parceiros das crianças, ajudando a construir o seu mundo de forma leve e colorida.

É necessário cativarmos a nossa criança interior para que constantemente possamos saber o que é ser criança. Não podemos deixar os baobás destruírem o lindo planeta das nossas crianças, precisamos plantar rosas em seus corações para que o vínculo

ocorra consigo mesmo e com o próximo, sabendo que: “A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixa cativar” (PEQUENO PRÍNCIPE)

Além de ter a companhia dos vulcões, das borboletas e de sua bela rosa, o Pequeno Príncipe precisava de um amigo. E cativar seria a palavra chave! Durante sua trajetória fez amizade com uma raposa que o ensinou o que era cativar. Para o Príncipe a palavra era nova o que fez perguntar para a raposa:

– Que quer dizer “cativar”?

– A raposa respondeu que era uma coisa muito esquecida. Cativar significa “criar laços”.

Então porque não criarmos mais laços, refazemos os laços que por ventura foram desfeitos com o tempo? Pois como diz o Pequeno Príncipe “a amizade pode ficar muito frágil se não nos ocuparmos dela suficientemente.”

Percy (2012), publica em seu livro, o poema “Amizade ao longo do tempo”, de Jaime Gil de Biedma que versa: “Passam lentos os dias e muitas vezes estivemos sós. Mas logo há momentos felizes para deixar-se ser em amizade. Vejam: somos nós.”

Frases como, “Eu não vou te deixar”, “Não vá embora, eu preciso de você aqui”, “Não vá sem mim”, “Ele precisa de você agora”, “O aviador precisa de você”, “Eu vou te encontrar”, “Agora não estou mais sozinha, tenho você”, “Se você olhar com o coração eu sempre estarei com você”, “Mas ele já tem a rosa e eu preciso de você”, cria no filme uma atmosfera de reforço do vínculo maravilhoso da amizade.

Assim, convido-te a cativar pessoas, estando sempre ao lado, lembrando que “nos tornamos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos”.

Importar-se em estar ao lado de alguém que se ama, é mais que dar a mão, é dar o coração.

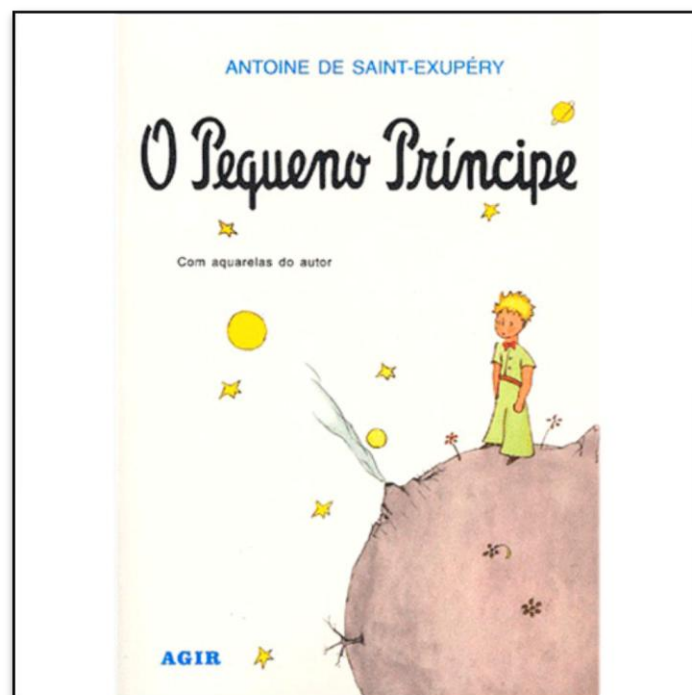
REFERÊNCIAS:

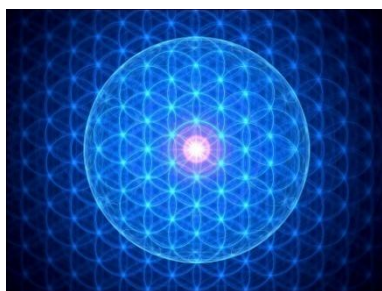
FRANCO, Divaldo Pereira. **O Despertar do Espírito**/pelo espírito Joanna de Angelis. Salvador/BA: Livraria Espírita Alvorada - LEAL, 2000.

PERCY, Allan. **Oscar Wilde para inquietos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

Link para o filme:
<http://www.filmesonlineopcgratiz.net/assistir-o-pequeno-principe-online-dublado/>
Para saber mais:

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.
Filme - O pequeno príncipe, de Mark Osborne.





Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

7 – SOCIOPOÉTICA E FORMAÇÃO DO PESQUISADOR INTEGRAL

Jacques Gauthier*

Resumo

Ao considerar os limites cognitivos da entrevista e as relações de poder que caracterizam as pesquisas acadêmicas foi criada a sociopoética, voltada para a constituição de grupos-pesquisadores atores e sujeitos da pesquisa, com valorização das culturas populares e de resistência, mobilização do corpo inteiro como fonte de conhecimentos, utilização de técnicas artísticas de pesquisa e dialogicidade na interação entre a academia e as comunidades anfitriãs da pesquisa. O autor justifica teoricamente essa abordagem e expõe os passos de realização de uma pesquisa, desde a negociação inicial até a socialização, insistindo sobre os diversos momentos, analíticos e intuitivos, sensíveis, emotivos e racionais da criação coletiva e cooperativa do conhecimento. Além de uma forte referência à filosofia de Deleuze e Guattari estão expostas técnicas e noções originais que, além dos problemas, conceitos e personagens conceituais que encontramos em obras filosóficas acadêmicas, caracterizam as pesquisas sociopoéticas.

Palavras-Chave

Sociopoética. Metodologia da pesquisa. Filosofia. Interculturalidade.

Abstract

When considering the cognitive limits of the interview and the power relations that characterize the academic research was created sociopoetics toward the formation of groups-research actors and research subjects, with appreciation of popular culture and resistance, mobilizing the whole body as source of knowledge, use of artistic techniques and research in dialogical interaction between academia and the research community hosts. The author theoretically justifies this approach and exposes the steps of conducting a survey, from initial negotiation to socialization, insisting on the various moments, analytical and intuitive, sensitive, emotional and rational, to the collective and cooperative creation of knowledge. In addition to a strong reference to the philosophy of Deleuze and Guattari, techniques and original ideas are exposed that characterize sociopoetics research - besides the problems, concepts and conceptual personae we find in academic philosophical works.

Keywords

Poetics. Research methodology. Philosophy. Interculturalism.

*Jacques Gauthier – Doutor em educação. Professor de Estudos Culturais - Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), Salvador – Bahia. Contato: jacques.iupaty@gmail.com 71 - 98387 0110.

A origem da sociopoética

A Sociopoética nasceu há 20 anos a partir da necessidade de superar obstáculos que limitam consideravelmente as pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais, principalmente nas áreas de antropologia, saúde e educação. Pode-se dizer que todos esses obstáculos vêm da posição de poder do pesquisador e da unilateralidade da sua formação.

De fato, o questionamento radical, bastante desestabilizador, aconteceu quando, numa pesquisa de doutorado, uma das maiores e mais respeitadas autoridades indígenas perguntou, após a finalização da sua entrevista: “Respondi corretamente?” O entrevistador ficou com vergonha, pois um sábio e cientista na sua cultura estava se colocando em posição de aluno frente ao professor, enquanto a posição ética do pesquisador pretendia o oposto, ou seja, que os pesquisadores acadêmicos aprendessem com humildade dos seus informantes. Por certo, o entrevistado estava igualmente querendo verificar que suas respostas ajudavam o entrevistador na sua pesquisa: era uma forma de bondade cooperativa. Ao refletir sobre o assunto fica claro que isso pode acontecer com qualquer pesquisador numa entrevista, seja individual, seja coletiva, os entrevistados controlam o que dizem, ao tentarem dizer o que imaginam ser o certo (em relação ao entrevistador - como no caso citado, ou ainda, aos interesses da sua comunidade, ou ainda, à parte consciente da sua própria mente); de qualquer maneira, eles se colocam no plano racional do autocontrole.

Vejam os que perdemos: toda a parte não racional das informações que os entrevistados podiam dar, a qual contém o que move de maneira visceral as pessoas, tais como as emoções, o inconsciente ou subconsciente etc.; tudo o que não disseram, porque muito óbvio para eles, demais óbvio para que surja na sua mente como informação pertinente. O óbvio, frequentemente, pertence ao que estrutura uma comunidade, portanto, é de grande relevância para um pesquisador que não compartilha os *etnométodos* dos seus entrevistados, ou seja, os saberes implícitos que lhes permitem compartilhar o modo de vida da comunidade); tudo que não pode ser

dito neste tipo de situação de comunicação, porque demais importante, ou muito íntimo...

Na sua experiência de vida, cada um de nós aprendeu que existem saberes que fundamentam seu ser, mas que ficaram inacessíveis e/ou inexpressíveis pela linguagem racional, por serem rigidificados em nós: tensões musculares, alterações da voz oriundas de traumas ou opressões internalizadas. Outros, pelo contrário estão relacionados ao prazer de viver, à boa saúde e fluem naturalmente, sem que se perceba que são saberes...

Como fazer para ter acesso a essas camadas cognitivas tão importantes, que entrevistas dificilmente poderiam alcançar? Não pretendemos chegar à transparência, pois tal pretensão seria apenas o efeito de uma onipotência ridícula, e duvidamos fortemente de que a transparência existe. Mas pelo menos, que um pouco do não consciente e não verbalizável entre na pesquisa é uma exigência para quem quiser ir além da superfície da vida.

A Arte mostrou o caminho, juntamente com técnicas teatrais oriundas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1988). Nos dois casos, a arte permite a expressão de conteúdos não conscientes (fundamentalmente, baseados em relações de desejo e de poder) e sua elaboração coletiva pelo grupo, num vai-e-vem entre o afetivo e o racional.

As orientações básicas da sociopoética

Quando nasceu a sociopoética, conforme Gauthier (2012), o que nos preocupava mais era, antes de tudo, a instituição de relações de poder que podemos chamar de “revolucionárias”, permitindo que os grupos “objetos” das pesquisas acadêmicas se tornassem “grupos sujeitos”, com referência aos Círculos de Cultura de Paulo Freire (FREIRE, 1987), aos Grupos Operativos de Pichon-Rivière ((INSTITUTO PICHON-RIVIERE, 1989), à Análise Institucional e à Socianálise (LOURAU, 1993). Também, ao tomar conhecimento de pesquisas envolvendo a arte e baseadas na sociopoética, que aconteciam de maneira, por certo, mais proveitosa, mais lúdica, mais prazerosa, mas sem que o grupo pesquisado tomasse poder algum na produção do conhecimento, foi necessário colocar como *primeira orientação caracterizando a*

sociopoética a formação do assim chamado “grupo-pesquisador”, autor coletivo da pesquisa, responsável pelo seu desenvolvimento e “dono” do conhecimento produzido. O acadêmico, no caso, é apenas o “facilitador” da pesquisa, – veremos a seguir seu papel exato (de fato, é bom ter dois facilitadores, pois não é fácil, ao mesmo tempo “facilitar” o trabalho e ficar atento a tudo o que acontece no grupo-pesquisador); veremos a seguir seu papel exato. Um grupo vem se formando e se torna autor coletivo de uma pesquisa sobre si próprio, sobre seu consciente e inconsciente.

Depois, e sempre em referência à preocupação política de se criar uma forma de “pesquisa do oprimido”, para falar como Freire e Boal na época, colocamos como *segunda orientação básica da sociopoética a valorização das culturas populares e de resistência*. Dar poder ao povo na geração do saber científico significa ouvir e acolher modos não acadêmicos de se criar conhecimentos, seja através de narrativas míticas, da intuição da fala certa no momento certo, de afetos, do imaginário. O esquema de Jung colocando num eixo horizontal os sentidos e as sensações de um lado, a intuição de outro, e num eixo vertical as emoções de um lado e a razão de outro foi de grande ajuda, para que os facilitadores de pesquisa avaliassem o equilíbrio, digamos, entre os conhecimentos produzidos, em termos de razão, emoção, sensação e intuição. Gira o imaginário, assim como, a gestualidade corporal, em redor desse esquema bem prático... Em algumas pesquisas com indígenas Pataxó do Sul da Bahia, dados foram até produzidos em estado ritual de transe, colocando seres não humanos em situação de colaboradores das nossas pesquisas!

No plano teórico, esse aspecto foi recentemente radicalizado em referência, tanto a experiências de vida em comunidades indígenas e afrodescendentes como a leituras antropológicas de autores como Philippe Descola (DESCOLA, 2005) ou Eduardo Viveiros de Castro (VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

A descolonização da academia - portanto, das nossas mentes - passa pelo reconhecimento de que existem vários tipos de ciências, tanto válidos como as ciências que cresceram no chão cultural europeu, que chamo de ciências “eurodescendentes”, para

que possamos sair da imperialista pretensão à universalidade do saber acadêmico – o qual criou a palavra “afrodescendente” ou “indígena”, mas que se coloca acima de todos esses particularismos! A acupuntura é uma ciência, a fitoterapia indígena é uma ciência, a psicologia iorubá é uma ciência, pois, são saberes complexos e sistematizados, cuja pertinência é independente da crença das pessoas que podem estar distanciadas das bases culturais de onde surgiram. Não precisa ser taoísta para estar curado pela acupuntura, nem participar de uma comunidade indígena para estar curado por uma planta de poder. Esses saberes, tanto como as ciências eurodescendentes, são universais.

O que a contemporânea antropologia acrescenta é que não é suficiente respeitar os resultados dessas ciências (por exemplo, a cura), mas que temos de ter a humildade de acolher, também (o que não significa necessariamente compartilhar e tomar nossos) os caminhos, os métodos que permitiram a produção dos referidos conhecimentos. Por exemplo, quando um xamã nos diz que uma Planta-doutora, uma Planta-professora como a Jurema na Bahia ou a Ayahuasca na floresta amazônica, ou ainda, um sonho, lhe ensinou o remédio certo (e a hora certa para colhê-lo) que curou seu paciente, aceitamos essa via não racional de constituição do saber, não a julgamos nem folclórica nem inferior. Simplesmente, outra. Lévi-Strauss (1962) já teorizou muito sobre o *Pensamento selvagem* e sua proximidade e diferença em relação com nossas ciências acadêmicas.

Colocar em posição de dialogicidade a leitura dos dados da pesquisa - a partir dos referenciais populares de um lado, e a partir dos referenciais acadêmicos de outro, não é apenas uma maneira de prolongar a obra de Paulo Freire no mundo da pesquisa, mas também, de fecundar a pesquisa acadêmica: tantas dissertações e teses são pouco criadoras, por repetirem sempre as mesmas bibliografias, verificando de maneira endógena e endógama que mais uma vez tal ou qual grande autor tem razão e permite admiravelmente explicar o material encontrado na pesquisa de campo!

Agora chegam as terceira e quarta orientações que caracterizam uma pesquisa sociopoética: mobilizar todos os recursos do corpo para produzir dados: as sensações e

sensibilidade, a intuição, as emoções, a razão (de tipo matemática e mítica: o *logos* – discurso racional lógico; o *mythos* – narrativas das origens ou, mais simplesmente, narrativas populares como, por exemplo, as que os filmes de Glauber Rocha encenam; e o *kairos* – a percepção do momento certo para agir). E também, a gestualidade, a dança, o imaginário etc. Para mobilizar esses recursos utilizamos (e isso se constitui em quarta orientação) técnicas artísticas de produção de dados – geralmente duas numa pesquisa de mestrado e três num doutorado.

A quinta orientação consiste na responsabilidade política, social, ética, cognitiva e espiritual do grupo-pesquisador no desenvolver da pesquisa e na sua exploração. O grupo-pesquisador tem direito de pedir para que certos dados não sejam divulgados, já que tocaram coisas por vezes muito sensíveis; tem direito de pedir para a pesquisa servir aos interesses da comunidade, e não somente à carreira do acadêmico: por exemplo, ao desdobrá-la em peça de teatro conscientizante, mostra fotográfica, vídeo, literatura de cordel etc.

Falamos sempre de “produção de dados” e não de “coleta de dados”, porque a prática de pesquisa evidenciou que, da mesma maneira que não se produzem os mesmos dados numa obra plástica e numa entrevista, toda técnica induz a produção de certo tipo de dados, e impede a produção de outros. Uma das qualidades do bom facilitador de pesquisa é intuir qual a técnica mais adaptada para tal tipo de *tema-gerador* da pesquisa (tomamos esse termo de Paulo Freire: pode ser qualquer noção), tal grupo-pesquisador (você não vai necessariamente utilizar a mesma técnica com criança e com pós-graduandos) e tal ambiente. Certas palavras podem ser tão carregadas em tal ou qual comunidade que, apesar da pesquisa acadêmica poder ser descrita com essa terminologia, é melhor substituí-las por outras, como *tema-gerador* apresentado ao grupo). É bom dizer, igualmente, que a segunda técnica de pesquisa depende muito dos resultados da primeira. Pode ser interessante explorar outras zonas cognitivas do grupo-pesquisador, quebrar dados demais unânimes, ou aplicar uma técnica que potencialmente revelará aspectos que o facilitador está intuindo (ou sabendo, pelas suas leituras) e que a primeira técnica não

revelou (e eventualmente, que ela permitiu, inconscientemente, esconder).

Como acontece uma pesquisa sociopoética?

Após a negociação da pesquisa (sobre qual tema, como, quando, onde, com quem etc.?) com a comunidade ou a instituição, um grupo-pesquisador é formado com 6 a 16 pessoas, sendo desejável um grupo de 8 a 12 pessoas, por causa da necessidade de se ouvir cada participante e de se produzir dados suficientemente diferenciados: o que interessa à sociopoética é a singularidade de cada membro do grupo-pesquisador e não a busca de constantes ou tendências gerais. Certas técnicas permitem ir até umas 20 pessoas – no caso algumas dentre as análises são realizadas em pequenos grupos, para tornar o processo investigativo menos cansativo.

Um relaxamento permite colocar cada copesquisador em estado próximo ao recomendado pela psicanálise –acolhendo e expressando qualquer imagem ou ideia que surja, sem censura nem reflexão crítica. Numa visão mais “oriental”, pode-se dizer que esse relaxamento permite as energias fluírem mais livremente no corpo de cada um em particular e no grupo em geral (com crianças, pode ser bom atingir o estado de relaxamento a partir de jogos que “esgotam” a pessoa em lugar de pedir uma difícil concentração de tipo ioga).

Além disso, o relaxamento favorece a constituição do grupo-pesquisador em “continente suficientemente bom”, conforme Winnicott (1975): as pessoas se sentem à vontade para colocar coisas íntimas e vivenciar, até, conflitos, porque vivenciam o grupo como acolhedor e capaz de não emitir julgamentos. De fato, para “fazer” o grupo, antes do relaxamento é bom instituir algumas brincadeiras, como as utilizadas na formação de atores. Um diário de itinerância- tal como teorizado por René Barbier (2006) - está colocado à disposição do grupo, onde colocar escritos, poemas, sonhos, desenhos, fotos etc. a qualquer momento. Esse diário é lido e grupalmente comentado no início de cada sessão: seus dados pertencem aos dados da pesquisa.

Em estado de relaxamento é pedido para os copesquisadores deixarem chegar uma imagem referente ao *tema-gerador* da

pesquisa. As técnicas de inspiração artística são múltiplas e cada facilitador pode inventar técnicas que correspondem ao seu gosto e saber-fazer. Entre elas vou citar quatro, que participaram do nascimento da sociopoética:

- A técnica dos *Lugares geomíticos*, que sempre dá bons resultados: por exemplo, sobre o tema-gerador da saúde, relaxados, os copesquisadores deixam fluir neles uma imagem da saúde como Terra, depois, Ponte, depois, Poço, depois, Fluxos, depois, Falha, depois, Cume, Labirinto etc. Pode-se criar vários tipos de lugares geomíticos. É importante pedir detalhes sobre as imagens mentais criadas, no caso de os copesquisadores não as colocarem em forma de desenhos. Evitar abstração e sim, criar imagens bem concretas, o que é uma aprendizagem na nossa cultura...

- A Técnica do *Teatro-imagem*, diretamente inspirada em Augusto Boal. Os copesquisadores criam imagens congeladas, com um a quatro atores, apresentando um afeto potente relacionado ao tema-gerador. Cada copesquisador encena sua imagem congelada. Essa técnica é excelente para quebrar dados demais consensuais produzidos por uma primeira técnica e introduzir conflitos, dialogicidade. Ela pede para que façam alguns exercícios de aquecimento teatral antes do relaxamento, para que se alcance um bom nível expressivo e estético. Obviamente é pedido para as imagens apresentadas não serem descrições de uma situação e sim apresentações de afetos e emoções íntimas, ligadas ao tema-gerador.

- A técnica do *Conto russo*, assim chamada em homenagem a Vladimir Propp (1970), um ancestral da semiótica estruturalista. É muito pertinente em movimentos populares tentando mudar sua realidade. Imagine-se (e desenha-se em papel Canson com lápis-cera) 12 momentos: o herói da história; o objeto de desejo deste herói; um lugar onde acontece a história; um vilão que quer o mesmo objeto; uma interdição (que está presente para ser transgredida); a luta entre herói e vilão, com derrota do herói; a intervenção de um doador (humano ou não humano); um objeto dado (que pode ser material ou não); a vitória do herói; um aliado inesperado que favoreceu

essa vitória; uma marca recebida; o triunfo final.

- A técnica do *Jogo de Tarô*, excelente em grandes grupos. Formamos 4 pequenos grupos, da Terra, do Fogo, da Água e do Ar e para cada elemento são distribuídos materiais diferentes para se realizar cartas de Tarô: papel tipo Canson, panos para limpeza das mãos, cola, água e tinta para todos, mais argila para os integrantes do grupo da Terra (que realizarão “esculturas” coladas no papel), canudos e bolas de soprar para os do grupo do Ar (que soprarão a tinta a partir dos canudos e bolas), fósforo e lápis-cera para os do Fogo (que deixarão derreter os lápis-cera sobre as folhas), o povo da Água pintando com os dedos. Em cada carta assim produzida deve constar um desenho, tal como surgiu na imaginação, um número (depois será negociado grupalmente a organização do jogo), um símbolo e um título.

Conforme a metodologia de Boal, cada um comenta o dado que produziu, relacionando-o (o que, às vezes, é um desafio!) com o tema-gerador da pesquisa, sem interferência, neste momento, dos demais membros do grupo-pesquisador.

Em seguida, os copesquisadores analisam “na hora” o conjunto dos dados produzidos, em conversa livre, devendo o facilitador ser o guardião do tempo e da repartição igual das falas dentro do grupo. Ele evita comentários próprios, obviamente nunca avalia, mas questiona as pessoas, o grupo, se for necessário. No meu ver, é bom exercitar os copesquisadores a melhorar sua percepção e suas sensações imediatamente antes dessa análise grupal, pois na nossa cultura, a tendência é de “não perceber as percepções”, de não ficar atento às suas sensações e substituí-las por projeções sentimentais ou imaginárias. Gosto de instituir o “jogo-de-bichos”, onde cada um brinca de se colocar na pele de um animal, vivenciando com intensidade a *perspectiva*, o mundo sensitivo e perceptivo do mesmo. Muitos risos, e muitas aprendizagens também. Imediatamente após esse jogo realizamos a análise coletiva e cooperativa pelos copesquisadores dos seus próprios dados.

Em casa, tranquilamente, o facilitador estuda o conjunto dos dados e tenta apontar as regularidades e divergências que existem

no grupo-pesquisador pensado como sendo um cérebro coletivo, um filósofo com ideias em conflito, divergência ou convergência, desdobramento ou isolamento etc. Essa é a tarefa mais difícil. O objetivo é apontar o ou os problemas filosóficos que o grupo-pesquisador elaborou, sendo um problema caracterizado por uma contradição, um conflito cognitivo ou um paradoxo. Já nasce o grupo-pesquisador como filósofo mesmo!

Além disso, vão aparecer *perfetos* (misturas de perceptos e de afetos: os *perfetos* são característicos das obras de arte; podemos dizer que os artistas são potentes criadores de *perfetos*), *confetos* (misturas de conceitos e de afetos; na vida comum, pensamos por *confetos*, somente os filósofos profissionais tentam pensar por puros conceitos!) e *intuicetos* (misturas de intuição e conceitos).

É prático tecer *confetos* em forma de rizomas. Por exemplo, em Salvador foram criados estes *confetos* de saúde: - a saúde como *energia-respeito-equilíbrio-paz*, com afrodescendentes integrantes de um terreiro de candomblé; - a saúde como *tranquilidade pessoal e social-caos institucional-responsabilidade individual e coletiva-brincadeira* num grupo-pesquisador principalmente constituído de alunos e alunas afrodescendentes evangélicos de um colégio público. Os *intuicetos* são delicados, mas sempre estão encontrados-criados, já que mexemos com dimensões não racionais da inteligência humana, ligadas ao cérebro direito. São intuições colocadas em forma discursiva, “conceitual”. Existem técnicas que facilitam o despertar e a atuação da intuição, geralmente ignorada pela cultura acadêmica, no processo de pesquisa. O próprio facilitador deve confiar muito na sua intuição quando estuda os dados da pesquisa, “em casa”. Como ele confia *a priori* na criatividade e inteligência coletiva do grupo-pesquisador.

Metodologicamente, realizamos uma “análise por categorização” dos dados em grandes “categorias” que se opõem, diferenciam, conforme a tradição analítica do pensamento eurodescendente. Depois, ao avesso, relacionamos o que a análise separou, no assim chamado “estudo transversal” dos dados, que dá um ponto de vista mais “oriental”, ou “feminino” sobre esses dados, ao privilegiar o elo sobre a distinção: muitas vezes o estudo transversal toma forma de poemas, individuais e/ou

coletivos. Depois vem a análise filosófica: o facilitador coloca essa produção em diálogo com as teorias, academicamente valorizadas, dos pensadores da área. É um momento forte na escrita de uma tese ou dissertação. E por fim, podemos realizar, a título de experiência e brincadeira, um estudo “surreal” dos dados: para cada copesquisador será pedida uma nova produção, a partir do mais estranho e singular do que ele já produziu. Por exemplo, se isso acontecer na produção de um integrante do grupo-pesquisador, o que pode ser a saúde como sendo, *ao mesmo tempo*, Ponte e Poço? Ou Cume e Falha? Ou Terra e Vento?

Vem a sessão de contra-análise, em que o grupo-pesquisador avalia *problemas*, *perfetos*, *confetos* e *intuicetos* – tais como foram apontados pelo facilitador. Geralmente, para facilitar o debate, os mesmos estão apresentados a partir de questionamentos. Se o grupo não concordar com as “conclusões hipotéticas” do facilitador, pode ser que este não perceba aspectos importantes do mundo da comunidade em que ocorre a pesquisa, ou que o grupo-pesquisador “resista” ao desvelamento de parte do seu inconsciente. A contra-análise tem o mérito de tranquilizar o facilitador, já que suas “conclusões” (de fato, sua elaboração teórica a partir dos dados coletivamente criados – sem nenhuma projeção, seja pessoal, seja a partir de teorias conhecidas) estão assim “verificadas” pelo grupo-pesquisador. Esse momento sempre permite um aprofundamento da pesquisa em direções geralmente inesperadas. É um momento muito rico.

Assim vem se definindo o perfil do *personagem conceitual* criado pelo grupo-pesquisador na própria atividade de pesquisa. A teorização do personagem conceitual encontra-se em Deleuze e Guattari (1991) e em Gauthier (2012) no que diz respeito às pesquisas sociopoéticas. É só pensar no “Amigo” em Platão, no “Investigador” em Hume, no “Proletário” em Marx ou no “Idiota” em Descartes. Por exemplo, personagens conceituais em relação ao tema-gerador da saúde, em dois grupos-pesquisadores indígenas Pataxó da Bahia, foram identificados, respectivamente, como *Marginalizado em busca da terra, do básico, da autonomia e do mundo de fora* e como *Demarcador de terra-mãe com saúde e*

educação baseadas nos saberes dos Encantados. Esses personagens podem ser e devem ser discutidos, obviamente, com o grupo-pesquisador, a fim de detalhar suas características.

Neste momento, já estamos prontos para aplicar uma segunda técnica artística de pesquisa.

Após a segunda ou terceira técnica, é bom realizar entrevistas, individuais e/ou coletivas, baseadas na originalidade das colocações de cada um. Aí, as entrevistas recebem sentido pleno, já que estão presentes os afetos íntimos de cada um, e não apenas a superfície racional das coisas.

A experiência mostrou que com oito sessões de 2 horas cada uma, mais entrevistas que podem ser programadas com mais flexibilidade, podemos realizar um bom trabalho, de tipo pesquisa de mestrado ou até, doutorado. A quantia de dados relevantes produzida é assustadora, sendo o mais difícil decidir quais os mais pertinentes!

Todos saem da pesquisa, tanto o facilitador como os copesquisadores, transformados. Não é raro vivenciarmos emoções fortíssimas, ligadas ao surgimento de fatos recalcados, de histórias de vida comoventes, e choros e risos se alternam. Por isso o grupo-pesquisador deve imperativamente ser um continente bom, e o facilitador uma pessoa que traz uma energia amorosa livre de qualquer julgamento ou preconceito, no sentido do “sonhar com” cada membro do grupo-pesquisador, no sentido da capacidade de devanear segundo Winnicott. O facilitador é o mestre das técnicas de pesquisa, o guardião do tempo e do direito igual de cada um se expressar. Ele deve possuir uma grande *vigilância amorosa*, emanando carinho, poesia e crítica, conforme enfatiza Gauthier (2010).

O lugar da sociopoética na instituição acadêmica: rumo ao Pesquisador Integral

O lado inovador da sociopoética permite-lhe encontrar a pesquisa-ação e as várias formas de pesquisa participante. Ela é uma *intervenção* na realidade social, de tipo crítico e poético.

Daqui seu nome. Mas ela não tem o propósito direto de transformar essa realidade. Primeiro, ela trabalha com as pessoas membros do grupo-pesquisador, e essas mudam no processo de pesquisa,

segundo seu livre-arbítrio. Em consequência, as mesmas pessoas mudarão a realidade na qual estão inseridas. Principalmente ativa nas áreas de Enfermagem e Educação, a sociopoética pode criar configurações inéditas de pesquisa-ação, na perspectiva da criação de conhecimentos novos, atravessados pela percepção, pelos afetos e pela intuição.

Existem numerosas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, além de TTC e pós-doutorados, uma revista – *Entrelugares* (14), mantida pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará - e múltiplos artigos e livros, referentes a pesquisas desenvolvidas na abordagem sociopoética. O reconhecimento acadêmico já é forte. Recentemente, um congresso acolheu na Escola de Enfermagem da UERJ pesquisadores de várias regiões do Brasil e dos Estados Unidos para a comemoração de 20 anos de sociopoética.

Podemos dizer que os grandes eixos da sociopoética, hoje em dia, dizem respeito à exploração dos caminhos para a autonomia de comunidades e movimentos sociais instituindo um mundo mais justo, à pesquisa inter e transcultural, ao cuidar integral e à pedagogia libertadora. A exploração das potências criativas do corpo tem um papel central nos dispositivos sociopoéticos. As alianças com movimentos populares, indígenas, afrodescendentes, comunidades urbanas e rurais, é forte. A sociopoética está criando rizomas que perpassam a academia e essas comunidades.

Rizomas e integração

O tempo e a experiência mostrou o quanto a filosofia de Deleuze e Guattari (1980) é útil para pensarmos o que acontece no grupo-pesquisador. *Eventos, linhas de fuga, Corpo sem Órgão (CsO), rizomas e devires* são conceitos criados pelos referidos autores que descrevem bem o que vivenciamos em pesquisas sociopoéticas. Nunca queríamos fundamentar a sociopoética numa teoria particular, ela é um método, no sentido apontado por Edgar Morin (1990), de *caminho se fazendo caminhando*, e não uma teoria (ao avesso da etnometodologia, que é uma teoria do social e não um método). Mas acontece que muitos entre os sociopoetas de hoje se reconhecem em Deleuze e Guattari, além de Foucault ou Lourau e Lapassade

(criadores da Análise Institucional) que sempre fertilizaram nossa reflexão. A tendência, de fato, é continuarmos o aporte de Gilles Deleuze e de Félix Guattari, notadamente, quando os grupos-pesquisadores criam novos seres filosóficos, nunca elaborados por filósofos profissionais, já que diretamente oriundos das suas experiências existenciais. De fato, a sociopoética acolhe teóricos de várias tendências, pois os conhecimentos cocriados vêm diretamente do grupo-pesquisador - e apenas no momento chamado de “filosófico” os colocamos em diálogo com tal ou qual teoria de que gostamos (e, geralmente, para enriquecer essa teoria, não apenas para aplicá-la).

Para ser facilitador, é preciso, além da *vigilância amorosa* já citada, ousadia (gosto pelo desconhecido e arriscado) e confiança, muita confiança na inteligência coletiva, povoada de afetos e intensidades maravilhosas, do grupo-pesquisador. Um certo gosto para com a arte, as técnicas corporais, além da ciência. É neste sentido que podemos enfatizar o papel da sociopoética na formação do que chamamos de *Pesquisador Integral*, que sabe unificar ciência e arte, despertar as múltiplas e escondidas potências cognitivas do corpo e, assim, reconciliar saber e sabedoria, ciência e espiritualidade.

Não se trata de desprezar outras dinâmicas de pesquisa, sejam quantitativas, sejam qualitativas, mas com outro direcionamento. Trata-se de *integrar* o mundo da pesquisa, ao trabalharmos em níveis diferentes, cada um com suas potências e seus limites.

Escolhemos a sociopoética porque pensamos ter experimentado o que é a mais potente abordagem existente em termos cognitivos - é uma opção, obviamente criticável. Mas a questão é muito mais ampla que um gosto ou uma preferência.

Urgente é, com efeito, a injeção da espiritualidade no conhecimento, de maneira metódica e complexa. Não queremos conhecer sem, ao mesmo tempo, afirmar a solidariedade, o amor e a compaixão com os outros seres vivos. Isso passa pelo enfrentamento com nossos monstros interiores, os monstros interiores do grupo-pesquisador, os monstros sociais etc. Importante neste sentido é o dever do grupo-pesquisador, principalmente quando nos

sentimos atravessados por afetos que atravessam também outros copesquisadores, quando nos sentimos múltiplos, ao mesmo tempo infra e supra-individuais. Aí estão em jogo acontecimentos fundamentais, que mexem com nosso estar-no-mundo - e acontece que a pesquisa, apesar de não ser feita para isso (nunca é instituído um contrato de cura, e sim de criação de saber), tem efeitos de cura.

Neste sentido, somos integrais porque integrados. O grupo é o continente dessa integração pessoal e coletiva - integração em si mesmo e com os outros. Essa integração, sem dúvida alguma, permite lutas eficientes a favor de um mundo mais comprometido com valores essenciais de amor, justiça e solidariedade. Pelo menos, a sociopoética participa, assim, do processo de espiritualização da vida.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: LiberLivro, 2006.

BOAL, A. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mille plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

_____. **Qu'est-ce que la philosophie?** Paris: Minuit, 1991.

DESCOLA, P. **Par-delà nature et culture**. Paris: Gallimard, 2005.

ENTRELUGARES. **Revista de sociopoética e abordagens afins**. Disponível em www.entrelugares.ufc.br Acessado em 08/12/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, J. Do mar ao orvalho: aprendendo a vigilância amorosa. *in* GRANDO, B. S. e PASSOS, L. A. **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 17-19.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**. Metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. **O processo educativo segundo Pichon-Rivière & Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 1989.

LEVI-STRAUSS, C. **La pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. René Lourau na UERJ. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Extensão, 1993.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF, 1990.

PROPP, V. **Morphologie du conte**. Paris: Seuil, 1970.

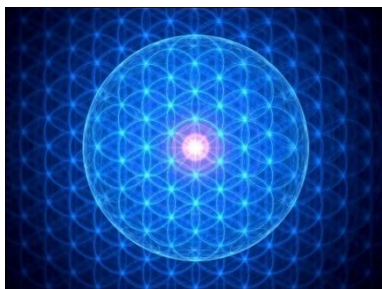
VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

WINNICOTT, D. W. **Jeu e réalité**. L'espace potentiel. Paris: Gallimard, 1975.

Copesquisadores



AMAZONIAN ARTISTS - Fonte Facebook, fornecida pelo autor



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 7 - Ano 4 - Nº 7 - Janeiro / 2016

<http://revistatransdisciplinar.com.br/>

ISSN 2317-8612

www.artezen.org

8 – O CAMINHO SUFI

Rumi*

A brisa da manhã tem segredos para lhe contar,
não durma.
É tempo de perguntar e rezar,
não durma.
Oh pessoas desse mundo,
Deste momento até a eternidade
Aquela porta sem fechadura permanece aberta,
não durma

A vida sem um mestre
é ao mesmo tempo um sono profundo
ou a morte disfarçada.
Fique atento! Trilhar esse caminho
sozinho não é seguro
a água é mortal,
o veneno é doce.

Esta irmandade
não tem nada a ver com ser elevado ou baixo,
esperto ou ignorante.
Não existe uma assembléia especial, nem um grande discurso,
nem se requer nenhum curso anterior.
Esta irmandade se parece mais com uma festa de bêbados
cheia de trapaceiros, tolos, charlatões e loucos.

Oh alma, é tempo de guerra
Coloque sua armadura
Afasto seu medo
Corte a aparência desse mundo.
Oh alma não se descuide agora

isto será apenas mais uma história de gato e rato.

Tomara que você não me diga -
"Os sufis estão perdidos"
nem me diga -
"Os cristãos estão perdidos"
Os infiéis estão perdidos"
Porque talvez, meu irmão, você esteja perdido!
Este é o porquê de todos parecerem estar perdidos!

Como pode a tristeza se enraizar em nós
que estamos repletos de alegria?
A terra carrega o peso de toda a miséria,
Mantendo-a em seu seio
Como uma semente plantada.
Mas nós deixamos essa terra
e todo o seu sofrimento.
Tudo o que vemos é o teto do paraíso.

A lua se ergue e nós nos erguemos com ela.
Aqueles que não têm nada
não têm nada que os mantenham presos aqui embaixo.
O dervixe que gira pergunta,
"Por que os sábios são tão sombrios?"
Os sábios perguntam,
"Por que os dervixes são tão loucos?"

Queimamos todos os traços do trabalho e da profissão;
Agora, não temos nada além de poesia e canções de amor.

* **Jalal ud-Din Rumi** – (1207-1273). Poeta, jurista e teólogo sufi persa. Extraído do site <http://nokhooja.com.br/sufismo/mevlana-rumi/poemas/> em 06/12/2015.

Nós cantamos sobre o coração, a alma e o Amado -
Apenas para queimar todos os traços do coração, alma e Amado.

Você reivindica habilidade em cada arte e conhecimento em toda a ciência.
Mas você não consegue ouvir o que seu próprio coração está lhe dizendo.
Até que você ouça essa simples voz
Como você poderá ser um repositório dos segredos?
Como você poderá ser um viajante neste caminho?

Como pode a tristeza se aproximar do coração
de um verdadeiro amante?
A tristeza pertence àqueles que são enfadonhos e solitários.
O coração do amante está preenchido de um oceano,
E nas suas ondas enoveladas o cosmos gentilmente se dobra.

Eu rio e rio e não sei porque
Apenas Deus sabe porque a haste de uma flor
treme na brisa da manhã.

Como pode a tristeza permanecer junto ao verdadeiro amante
quando ele tem o rubah em seu coração?
Você diz que ele parece louco -
É apenas porque a música

na qual ele dança
não é captada pelo seu ouvido.

Por que cobrir a si mesmo com roupas de falsos profetas
quando a alegria de um verdadeiro mestre preenche o mundo?
Por que tomar remédios amargos para as doenças de seu coração
quando a doce água do amor preenche o mundo?

Se você deseja uma pérola,
Não a procure em uma poça de água.
Aqueles que buscam pérolas
Devem mergulhar no mais profundo oceano.
E quem irá encontrar a pérola? -
Aqueles que emergirem
Das águas da vida
Ainda sedentos.

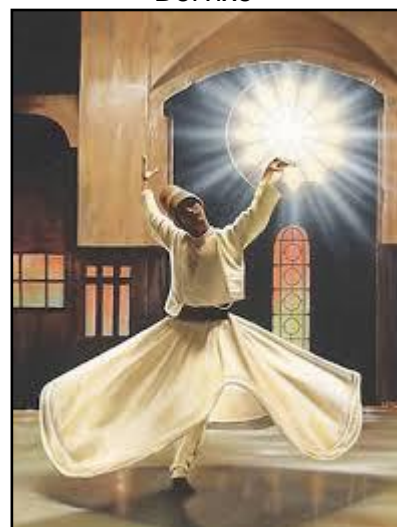
Apenas o dervixe conhece o segredo da adoração.
Penetrando nos céus infinitos,
ele vê Deus e o Mestre como sendo um.
Se você deseja transformar sua alma ferruginosa em ouro
Fique junto do Mestre -
Ele é o Alquimista.

Secretamente conversamos,
aquele sábio e eu.
Eu disse, "Diga-me os segredos do mundo".
Ele disse, "Sh... Fique quieto
Diga você os segredos do mundo".

Rumi



Dervixe



“Tudo no universo está dentro de você. Pergunte tudo de si mesmo.”

Fotos do site http://pedrotornaghi.com.br/blogger/?page_id=595. Acessado em 06/12/2015