

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIANE FERRAZ LOPES DA ROCHA

***GROUNDING* EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma análise pela Bioenergética**

**JOÃO PESSOA – PB
2014**

DIANE FERRAZ LOPES DA ROCHA

***GROUNDING* EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**
uma análise pela Bioenergética

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Curso de Mestrado, como requisito parcial para obtenção do título de mestra.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino-aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-Da-Silva

DIANE FERRAZ LOPES DA ROCHA

**GROUNDING EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma análise pela Bioenergética**

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador – Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva
Programa de Pós-graduação em Educação - UFPB

Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade
Programa de Pós-graduação em Educação - UFPB

Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha
Programa de Pós-graduação em Educação Física - UPE/UFPB - e Programa de
Pós-graduação em Filosofia da UFPB

A família dos meus avós maternos, representada por meus avós, Ancilon Ferraz e Pacífica Ferraz (in memoriam), cujos exemplos de honestidade, sabedoria, honradez, dedicação, persistência, coerência, generosidade e amorosidade são referenciais para mim;

A minha mãe, Ieda Ferraz, que me proporcionou um ambiente suficientemente bom e sempre esteve disponível e atenta às minhas necessidades, o que influenciou todo o meu processo de identidade discente e docente;

As minhas duas filhas, Jéssica Ferraz Lopes da Rocha e Janaína Ferraz Lopes da Rocha, por existirem e darem sentidos a minha vida, em meu dia a dia, vivenciando momentos de alegrias, mas também de tristezas, desesperos, chatices, impossibilidades e indisponibilidades, sempre com palavras de incentivo em minha caminhada;

Aos meus e a todos os alunos que me inspiram a buscar uma Educação Física que afete vidas, ajudando-os a enxergar sentidos.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Meus eternos agradecimentos:

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, que abriu espaço na Academia para tratar do tema pesquisado;

A Pierre Normando Gomes-da-Silva (meu orientador), que busca uma Educação Física que leve em conta toda a complexidade envolvida no processo ensino-aprendizagem, através da Pedagogia da Corporeidade, e que me acompanhou ao longo de dois anos pacientemente, respeitando meus ritmos, minhas dificuldades, angústias, meus recuos e avanços. Você me instigou a andar pelo desconhecido e procurou ter paciência para acompanhar com passos lentos, típicos de alguém que está conhecendo novos caminhos, descobrindo possibilidades e procurando sentidos. Em muitos momentos, em que as demandas cotidianas exigiam uma corporeidade do atiramento, lá estava eu, num ritmo próprio, mais próximo do ritmo da corporeidade poetante, e você esperou. Grata por confiar e colaborar para a construção deste trabalho. Sua sensibilidade, seus ensinamentos, seus direcionamentos, suas obras e seus insights foram primordiais nesse processo;

Ao Dr. Alexander Lowen (In memoriam), cuja obra me inspirou a fazer esta dissertação;

Ao Libertas/PE, a Grace Wanderley de Barros Correia, Jayme Panerai Alves e Lucina Araújo (in memoriam), meus professores nessa instituição, que me ajudaram a conhecer a Bioenergética. Grata pela amizade e carinho das minhas colegas de turma, aprendi muito com vocês;

Aos professores membros das bancas examinadoras, Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha, Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves e Dr. Marcílio B. M. de Souza Júnior (membros suplentes), que, gentilmente, aceitaram avaliar este trabalho e sempre estiveram generosamente prontos para ajudar e participar das construções que foram se configurando durante todo o processo de Mestrado. Suas contribuições, suas obras e sensibilidades foram essenciais neste trabalho. Vocês foram luzes para mim;

Aos professores e professoras do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB, com quem cursei disciplinas, Dr. Erenildo João Carlos; Dr^a Maria Elizete Guimarães Carvalho; Dr^a Andreia Ferreira da Silva; Dr. Jorge Chaves, Dr. Francisco José Pegado Abílio; Dr. José Antônio Novaes da Silva; Dr^a. Rogéria Gaudêncio do Rêgo e Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, pela formação que me proporcionaram como pesquisadora;

À CAPES, pela concessão de bolsa no segundo ano, que ajudou na minha formação.

Imensamente grata também sou:

Ao Município de Sobrado (PB) e à EMEF Joaquim Braz Pereira, por fazerem parte da minha formação docente e discente;

A Joilson Pereira da Silva e a Ana Raquel de Oliveira Melo Porciúncula Coelho, Secretário de Educação e Ex-secretária de Finanças, respectivamente, do Município de Sobrado, por sua escuta, crédito e apoio aos projetos realizados na EMEF Joaquim Braz Pereira, que foram configurando minha identidade docente em escola pública. Muito grata sou também pelo apoio imediato dado ao meu pedido de licença para dedicação exclusiva ao Mestrado;

Aos colegas professores e funcionários da EMEF Joaquim Braz Pereira, em especial, aos Professores Aldi, Wilton, Humberto, Raquel, Flávia, Afra, Assis, Fernando, Clemilson, Caetano, Inaldo e Rômulo; à Supervisora Éricka e aos funcionários Carlão e Ronaldo, pelo carinho, pelo apoio e pela participação em meu trabalho ao longo de anos na referida escola, cheios de vivências que foram me instigando para o tema desenvolvido neste trabalho;

Um agradecimento mais do que especial aos professores de Geografia, Edielson e Edno, que con(viveram) comigo na EMEF Joaquim Braz Pereira, pelo privilégio de ter trabalhado com vocês, pelo companheirismo vivido, além do comum, atravessando todos os momentos dos sonhos e de idealizações, passando pelos planejamentos, pelas execuções, pelas avaliações, pelos replanejamentos e pela construção de relatos de experiência, que me proporcionaram felicidade, pois, em um ambiente onde muitos estão isolados em suas ilhas, formávamos continentes e onde, normalmente, expúnhamos nossas ideias em busca de companheiros com suas ideias, encontramos quem se aproximasse perguntando: “O que posso fazer para participar dos projetos”? Ou afirmando: “Se tivesse tempo, eu viria assistir às aulas dessa tal Bioenergética”... ou ainda, “podemos fazer isso juntos”. Isso é muito raro. O modo de ser de vocês fez com que compuséssemos um trabalho significativo;

Aos colegas do Curso de Mestrado, com quem foi muito prazeroso estar;

Aos amigos Rodrigo Sousa Cruz, Ju (Juçara), Ronnie, Luzia, Micaela, verdadeiros anjinhos em meu caminho;

À Professora Yolanda, que, além de professora de espanhol, foi amiga, amorosa e compreensiva. Seu olhar chega para mim como um “Eu vejo você”, em que me sinto vista através dos olhos. Grata pela sensibilidade, pela empatia e pelas palavras que me fortaleceram para seguir adiante. Grata pelo carinho e palavras de incentivo também dos meus colegas de turma;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação GEPEC, pela acolhida no LEPEC, pelas experiências compartilhadas e pelos estudos desenvolvidos. Foi bom participar de um laboratório de pesquisa e essencial para minha formação como pesquisadora. Aprendo muito com vocês;

Agradeço também ao meu pai, Ribeiro (in memoriam), por ter participado de minha formação básica e por me ensinar que a educação era algo muito importante, que era a única coisa que permaneceria em minha vida até o final. Isso me influenciou a não perder de vista minha formação como discente em tempos de adversidades;

Um agradecimento especialíssimo a Ronaldo que, tanto exercendo o papel de marido quanto de amigo, sempre esteve presente em nossas vidas, com toda a carga de significados que a palavra presença contém;

Às amigas Clécia, Ana Raquel, Brígida, Mileyde, Lu (Luciana, prima-irmã), Éricka e Ju (Juçara), pela escuta paciente, pelas palavras de incentivo, pela amorosidade, por existirem em minha vida. Vocês foram ground para mim nesse processo;

A Luís, pela amizade e pela disponibilidade que sempre demonstrou para ajudar. Você tem um coração enorme e lindo!;

A Djavan, por ter chegado mais perto para produzir junto, numa hora muito difícil da caminhada, formando parcerias que me incentivaram a seguir em frente. Pelas palavras de incentivo, que me chegaram mais ou menos assim: “Sai dessa areia movediça e caminha”.

A Brígida e a Lu, pela leitura do trabalho na fase da qualificação, pelas sugestões preciosas, e a Brígida e a Clécia, pela participação nos estudos de análise de conteúdo, que tanto ajudaram durante toda a construção do trabalho;

A Mileyde, Fabian e Clécia, pelos estudos desenvolvidos em Bioenergética e pelo carinho compartilhado;

À EEEF Professora Antônia Rangel de Freitas, pelo espaço concedido para a realização da pesquisa-piloto, e aos estagiários Rodrigo, Raíssa, Giovanni, Lili, Josias, Igor e Mayara, que, gentilmente, me acolheram como sua supervisora e pesquisadora em suas aulas;

À EMEF Cônego Mathias Freire, pelo espaço concedido para a realização da pesquisa de campo, e aos estagiários, Élide, Joelma, Alex e Fabiane, que deram abertura para suas aulas serem passíveis de pesquisa;

Aos alunos pesquisados do 5º ano da EMEF Cônego Mathias Freire, pela paciência, pela abertura e por aceitarem dialogar comigo sobre suas experiências e seus sentimentos;

A todos os que, direta ou indiretamente, influenciaram em minha formação como pessoa, discente e docente;

Finalizo, então, com estas palavras de Violeta Parra:

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del Blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado [...]

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el oído que en todo su ancho
Graba noche y día grillos y canarios [...]

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario

Madre, amigo, Hermano [...]

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos [...]

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo [...]

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto

Gracias a la vida!

“Grata à vida que me tem dado tanto
Deu-me dois olhos que quando eu abro
Perfeitamente distingo o preto do branco
E no céu, o seu fundo estrelado [...]

Grata à vida que me tem dado tanto
Deu-me o ouvido em toda a sua extensão
Registro Dia e noite grilos e canários [...]

Grata à vida que me tem dado tanto
Deu-me o som e o alfabeto
Com ele, as palavras que penso e declaro
Mãe, amigo, irmão [...]

Grata à vida que me tem dado tanto
Deu-me a caminhada dos meus pés cansados
Com eles andei por cidades e poças
Desertos, praias, montanhas e planícies [...]

Grata à vida que me tem dado tanto
Deu-me o coração que vibra seu marco
Quando eu olho para o fruto do cérebro humano
Quando eu olho o bom tão longe do mau [...]

Grata à vida que me tem dado tanto
Deu-me o riso e deu-me lágrimas
Assim eu distingo a alegria da dor
Os dois materiais que formam meu canto
E a sua canção que é a mesma canção
E a música de todos que é minha própria música

Grata à vida !

Numa cultura como a nossa, extremamente orientada no sentido de valores do ego, tais como poder e sucesso, a maioria das pessoas tem certo grau de narcisismo em sua personalidade. A verdadeira questão, portanto, é a medida em que o indivíduo está em contato com o seu corpo e com os seus sentimentos íntimos. Quanto maior o contato, mais integridade teremos.

A partir do que foi discutido acima, fica claro que o ensino de princípios morais num contexto educacional tem pouca eficácia. Os princípios têm de basear-se em sentimentos que não podem ser ensinados. Na minha opinião, ensinar princípios morais, mesmo em casa, só tem valor na medida em que os próprios pais incorporam esses princípios e agem de acordo com eles no seu relacionamento com a criança. Nós não podemos ensinar amor, honestidade, respeito, dignidade ou qualquer outra virtude apenas através de palavras, sem dar o exemplo. E não podemos ensinar integridade se ignorarmos o fato de que ela é um fenômeno corporal que se manifesta no modo como o indivíduo se move, fica de pé e se comporta. Precisamos compreender que a mente não é assim tão poderosa – nenhum sermão capacitará uma pessoa cega a enxergar a verdade. Mais precisamente, poderíamos dizer que, por mais que se tente ensinar um indivíduo, ele não conseguirá sentir a correção ou o erro dos seus atos se o seu corpo carecer de integridade em virtude de estar dividido pelas tensões. A crença na capacidade de a mente controlar por completo o comportamento é produto de uma mente que não está de todo ligada ao corpo e aos seus sentimentos. Ainda assim é necessário formular e ensinar princípios éticos através dos quais os seres humanos possam orientar o seu comportamento. Para que esse ensino seja eficaz, porém, é preciso reconhecer o papel básico que o corpo e seus sentimentos desempenham em todas as questões morais. Isso requer uma ênfase no fato de que o comportamento moral visa promover tanto os bons sentimentos do indivíduo como o bem-estar da comunidade. Se um dos nossos principais objetivos na vida é, como acredito, sermos pessoas encantadoras e graciosas, então essa, e não só a aquisição de conhecimentos, deve ser a meta dos nossos programas educacionais.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi de analisar o *grounding* postural, entendendo-o como experiência psicocorporal de contato com o próprio corpo (propriocepção), com o solo e com a realidade, em atividades nas aulas de Educação Física Escolar com discentes de faixa etária entre 10 e 13 anos, de ambos os sexos, estabelecendo uma aproximação entre tais atividades e os princípios bioenergéticos. Pelo modelo teórico da Análise Bioenergética, o *grounding* corresponde ao processo de autossustentar-se com equilíbrio e capacidade de autoexpressão, processo em que o indivíduo desenvolve o contato consigo próprio, com o espaço, com sua realidade interna e externa, em nível físico, simbólico e afetivo. Tal processo promove uma coesão entre o movimento, o sentimento e a expressão e uma coerência entre o funcionamento psíquico e o corporal. A partir desse modelo teórico, questionou-se: Em quais atividades na Educação Física Escolar o *grounding* postural é solicitado? Para a coleta dos dados, utilizou-se um protocolo de observação elaborado especificamente para o estudo, além da entrevista semiestruturada. Analisando os resultados através da análise de conteúdo categorial de Bardin, foi possível concluir que posturas terapêuticas sistematizadas na Análise Bioenergética são vividas nas aulas de Educação Física através de atividades que requerem postura ereta, não rígida, coluna equilibrada, articulação dos joelhos ligeiramente fletidas, peso do corpo na parte arredondada dos pés, à frente, centramento no abdômen e de movimentos que tendem ao chão para subir e descer com equilíbrio, para receber, lançar, interceptar, quicar, passar ou chutar uma bola, ou, ainda, para avançar no espaço em jogos como o basquete e o futebol e nas atividades de pular corda, de carrinho de mão e de pega rabo, por exemplo, desenvolvendo o *grounding*. Nesse processo, para haver um nível de conscientização mais elevado e respostas mais assertivas, os docentes precisam de intervenções intencionais no planejamento didático as quais são sugeridas neste trabalho.

Palavras-chave: *Grounding* postural; Análise bioenergética; Educação Física Escolar; Pedagogia da Corporeidade.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the postural grounding, conceived as the psycho-corporal experience contact with the own body, the ground and reality, in activities during physical education classes with male and female students aged between 10 and 13 years, establishing a connection between such activities and the bioenergetics' principles. According to the theoretical model of Bioenergetics' Analysis, the grounding corresponds to be self-sustaining process with balance and ability of self-expression, a process in which the individual develops contact with himself, with the space, with his internal and external reality, in the physical, symbolic and emotional levels. Such process promotes cohesion between the movement, the feeling and the expression and coherence between the psychological and corporal functioning. From this theoretical model, it was asked: In which activities of Physical Education the postural grounding is required? To collect data, a protocol of observation was developed specifically for the study, besides the semi-structured interview. Analyzing the results through the categorical content analysis of Bardin, it was concluded that therapeutic postures systematized in the Bioenergetics Analysis are experienced in Physical Education classes through activities that require erect posture, not rigid, equilibrated spine, knee joints slightly flexed, body weight on the rounded part of the feet, forward, centering on the abdomen and the ground movements that tend to move up and down with balance, to receive , release , trap, dribble, pass or kick a ball, or even to advance in space in games like basketball and soccer and in the activities of jump rope, wheelbarrow and catch the dragon's tail, for example, developing the grounding. In this process, to have a higher level of consciousness and more assertive response, teachers need intentional interventions in educational planning, which are suggested in this work.

Keywords: Postural grounding; Bioenergetics analysis; Physical Education in Schools; Pedagogy of Embodiment.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Pulsação energética vertical.....	25
Figura 2 – Aspecto somático da estrutura das funções psíquicas.....	26
Figura 3 – Limites da motilidade através de músculos cronicamente contraídos (couraças).....	27
Figura 4 – Atividade passando a corda.....	64
Figura 5 – Esporte com bolas – basquetebol.....	65
Figura 6 – Aula de futebol, base do aluno com passe e controle de bola...	66
Quadro 1 – Quadro de sujeitos.....	51
Quadro 2 – Quadro de análise do conteúdo.....	53
Quadro 3 – Protocolo de observação.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO GROUNDING EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENXERGANDO A ESCOLA COM UM OLHAR BIOENERGÉTICO.....	20
1.1 PROBLEMÁTICA.....	20
1.2 BIOENERGÉTICA.....	21
1.3 DIREÇÕES DA PULSAÇÃO ENERGÉTICA.....	25
1.4 GROUNDING.....	28
1.5 GROUNDING E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	40
1.6 METODOLOGIA DE ESTUDO.....	49
2 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
2.1 AUTOEXPRESSÃO.....	62
2.2 AUTOPOSSESSÃO.....	70
2.3 AUTOCONSCIÊNCIA.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A.....	95
APÊNDICE B.....	96
ANEXO.....	97

INTRODUÇÃO

É o corpo que se funde em amor, que se arrepia de medo, que treme de raiva, que procura calor e contato [...] Baseado na realidade do sentimento corporal, a identidade possui substância e estrutura. Abstraída dessa realidade, a identidade torna-se somente um artefato social [...] Quando a pessoa perde contato com seu corpo, a realidade se esvanece (LOWEN, 1979, p. 19).

A abordagem bioenergética foi desenvolvida ao longo dos quase 50 anos de trabalho de Alexander Lowen. De acordo com a autobiografia, *‘Uma vida para o corpo’* (2007), o analista bioenergético nasceu em Nova York, em 23 de dezembro de 1910, e morreu em 28 de outubro de 2008, aos 97 anos. Nutria o desejo de escrever sobre o valor dos exercícios para a condição mental e física, mas queria mais subsídios sobre a dinâmica da cisão mente-corpo. Nesse ínterim, tomou conhecimento de um curso de análise de caráter, que tratava da relação corpo-mente como antítese e identidade. Aos trinta e poucos anos, estudou e fez terapia com o Dr. Wilhelm Reich. Alguns anos depois, quando desenvolveu a Teoria Bioenergética, continuou com os princípios defendidos por Reich de couraças musculares, energia e suas ligações com os distúrbios psicológicos e o caráter. Contudo desenvolveu sua própria classificação de caracteres, que são “expressões do funcionamento do indivíduo tanto no âmbito psíquico quanto no somático” (LOWEN, 1977, p. 118) e os exercícios bioenergéticos.

Sua construção tem uma base naturalista, com uma harmonia entre o ser humano e a natureza. Questionando-se sobre as origens do mal-estar do homem e de sua desnaturação, Lowen enxergava as causas do mal na sociedade e suas exigências sociais doentias e vislumbrava a possibilidade de construir um homem mais harmônico, que tende ao equilíbrio, através de uma educação menos destruidora do ser autônomo, em consonância com o pensamento rousseauiano, do qual Emílio é o modelo, mas também refletido por Freud (1976), em suas obras sobre as tensões do processo civilizatório.

Lowen (1985) defende que só se consegue recuperar a graça e o ritmo do comportamento harmônico aumentando a motilidade do corpo, em consonância com a autopercepção, objetivando o autoconhecimento. Ele refere que é necessário intervir, tanto corporal quanto verbalmente, em três frentes: na autoconsciência, desenvolvida mediante a percepção das sensações e dos sentimentos; na

expressão dos sentimentos percebidos e na autopossessão, que possibilita a autoexpressão de forma adequada.

Durante sua terapia com Reich, sentiu que o corpo tinha a capacidade de se mover involuntariamente, liberar tensões e sentir o fluxo de excitação e alegria. A partir daí, começou a desafiar seu próprio ser predominantemente mental a entrar em contato com o seu corpo. Em 1945, Reich encaminhou o primeiro paciente a Lowen, que atuou como terapeuta reichiano durante dois anos, antes de ir para a Europa estudar Medicina.

Em 1953, Lowen conheceu o Dr. John Pierrakos, com quem dividiu um consultório por algum tempo. Foi nessa época em que a Bioenergética foi criada, e em 1956, em Nova York, Lowen e Pierrakos criaram o Instituto Internacional de Análise Bioenergética (IIAB), com o intuito de alicerçar e promover sua abordagem terapêutica. Lowen elaborou a Teoria Bioenergética e procurou compreender a personalidade humana através do corpo e de seus processos energéticos, combinando trabalho corporal e mental. A abordagem objetiva ajudar as pessoas a entrarem em contato com suas tensões, liberá-las através de movimentos apropriados e aumentar a vida do corpo e sua capacidade para o prazer, fortalecendo, dessa forma, os processos de autoconhecimento e de autoconfiança.

Ao criar a Bioenergética, propôs, além da análise do caráter, a intervenção sobre o corpo, com o intuito de dissolver couraças, que resultam do conflito entre as exigências pulsionais e o mundo externo que frustra essas exigências. Esse processo acontece quando há um recalque dos desejos, em virtude do medo (consciente ou inconsciente) de ser punido pela realização de tais desejos. Com o intuito de manter tal recalque, o indivíduo se enrijece muscularmente, e a defesa assume um caráter cronicamente operante, automático, inconsciente, que afeta seu funcionamento físico e psicológico.

Esta pesquisa objetivou analisar o *grounding*¹, que foi desenvolvido por Lowen, no âmbito do atendimento clínico e hoje tem diferentes acepções, sendo a acepção aqui adotada a que diz respeito ao *grounding* postural, conceito fundamental na Bioenergética, que significa um “processo energético em que há um fluxo de excitação através do corpo, da cabeça aos pés. Quando esse fluxo é forte e

¹ Optamos por manter o termo “grounding”, pois, em toda a tradução da obra, manteve-se em sua língua de origem. Contudo, a fim de darmos destaque, o vocábulo sempre estará em itálico.

pleno, a pessoa sente seu corpo [...] o chão sobre o qual se apoia. Está em contato com a realidade” (LOWEN, 1997, p. 36). Quanto à postura, o *grounding* é alcançado pela postura ereta, não rígida, coluna equilibrada, articulação dos joelhos ligeiramente fletidas, peso do corpo na parte arredondada dos pés, à frente, e centramento no abdômen (LOWEN, 1985). *Grounding* é, também, o nome de um dos exercícios de Bioenergética, que age justamente em prol do desenvolvimento desse contato. O *grounding* foi analisado em situações de ensino-aprendizagem, nas aulas de Educação Física, em escola pública.

O nível de *grounding* do sujeito irá influenciar sua realidade interna e externa, sendo importante para desenvolver a capacidade de autopercepção dos discentes, atenta e criticamente, no campo da Educação Física. Nesse espaço, reconhecemos que, nos processos de ensino-aprendizagem, temos urgência em apresentar propostas que oportunizem estratégias de autopercepção e incentivar os envolvidos em processos de compreensão de sua realidade corporal e existencial, fomentando a capacidade de intervir nos processos vitais.

Quando falamos em realidade interna, estamos nos referindo à realidade do ser, em seu mundo interno. A realidade básica do ser de uma pessoa é seu corpo. É através do corpo que vivenciamos o mundo e reagimos a ele. E se estiver fora de contato com seu corpo, está fora de contato com a realidade do mundo (LOWEN, 1983). Para o autor, se a pessoa está em contato com os sentimentos, também está em contato com o corpo e sua situação na vida, na realidade externa. “A consciência proprioceptiva [do corpo] é a raiz interna mais profunda de linguagem e pensamento” (LOWEN, 1979, p. 44), portanto, a raiz interna mais profunda da comunicação entre o homem e o meio.

O contato que nossos pés mantêm com o solo é, simultaneamente, um contato com o próprio corpo, com nossa realidade interna, pois, como lembra Caminha (2010), tocar é sempre tocar a si mesmo. E se o contato com a realidade é um dos indicadores de *grounding*, podemos dizer que as atividades realizadas no solo são estímulos para o desenvolvimento do *grounding*, através da sensibilização que aumenta a propriocepção – já que “todas as sensações são percepções corporais” (LOWEN, 1984, p. 48).

Nas observações em escolas públicas, podemos detectar que, apesar de essa teoria ser aplicável em inúmeras áreas, dentro dos limites de cada profissão, os

inclusas na teoria e na prática em questão, visto que essa abordagem é pouco conhecida por educadores físicos.

Através da análise de situações nas aulas de Educação Física, em que se solicitaram atividades promovedoras do *grounding*, tivemos a intenção de propiciar uma tomada de consciência de práticas corporais já utilizadas pela Educação Física que proporcionam o desenvolvimento do *grounding*, visto que essa capacidade não é exclusiva dos exercícios bioenergéticos – como atestou o próprio Lowen (1985), que se inspirou em práticas corporais já existentes para criar alguns dos seus exercícios e que reconhecia, por exemplo, o T'ai Chi como uma prática que desenvolvia o *grounding*.

Sabemos que a aprendizagem envolve a corporeidade humana, com suas aptidões sensório-motoras, que dependem dos fatores biológicos, socioculturais, psicológicos e emocionais. As estratégias de ensino e de aprendizagem, de um modo geral, em especial, as da Educação Física, devem promover situações em que o aluno sinta e pense. A Educação Física é uma possibilidade de entrarem em contato com suas angústias, seus desejos e suas frustrações.

Fizemos uma busca sobre pesquisas com a temática que envolvesse bioenergética e educação, tanto no portal de periódicos CAPES quanto em sites de busca (Google acadêmico, p. ex.), onde foram encontradas pesquisas da clínica social da bioenergética, pesquisas teóricas sobre a contribuição da teoria reichiana na educação, pesquisas com formação de professores, porém ficou evidente uma lacuna de conhecimento, tanto sobre a temática – análise bioenergética aplicada à educação básica – quanto ao rigor metodológico das pesquisas encontradas.

Diante da possibilidade de se utilizarem ensinamentos da Bioenergética no campo da Educação Física, elegemos a seguinte questão-problema a ser investigada: Em quais atividades desenvolvidas na Educação Física Escolar o *grounding* postural é solicitado? Nessa perspectiva, caracterizou-se o objetivo geral desta pesquisa é de analisar o *grounding* postural em atividades nas aulas de Educação Física. Para tanto, foi necessário criar um protocolo de observação e um roteiro de entrevista para analisar o *grounding* nas aulas, que se configurou como nosso primeiro objetivo específico. Em seguida, partimos para realizar o levantamento das atividades praticadas nas aulas de Educação Física por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, nosso segundo objetivo específico. Por fim, como

terceiro objetivo específico, interpretamos atividades em aulas de Educação Física, à luz das características do *grounding*.

Nesse sentido, a dissertação foi estruturada da seguinte forma: na introdução, apresentamos a Análise Bioenergética e seus princípios de autoconsciência, autoexpressão e autopossessão, levantamos a possibilidade de os sujeitos se apropriarem, por meio da Educação Física, de contribuições pedagógicas inclusas na teoria e na prática da abordagem, apresentamos o conceito que foi investigado - o *grounding* - e expomos a questão-problema, o objetivo geral e os seus objetivos específicos.

Na primeira parte, configuramos as bases teórico-metodológicas para o estudo do *grounding* em aulas de Educação Física, discorremos sobre o tema – escola - a partir de um olhar bioenergético, e apresentamos a problemática do trabalho; em seguida, situamos o leitor a respeito do conceito de bioenergia e suas direções e aprofundamos o conceito de *grounding* e sua ligação com o ensino-aprendizagem. Finalizamos com a apresentação da metodologia e dos procedimentos da pesquisa.

Na segunda parte, apresentamos os resultados da investigação, respondendo a nossa questão-problema, e os objetivos da pesquisa; concomitantemente, abrimos a discussão dos resultados. Num primeiro momento, apresentamos e discutimos os dados relativos, especificamente, a autoexpressão dos discentes. Na sequência, apresentamos os dados relativos à autopossessão, discutimos sobre eles e apresentamos considerações relativas à autoconsciência.

Em seguida, passamos às considerações finais, em que apontamos perspectivas de como podemos pensar um processo ensino-aprendizagem à luz da Análise Bioenergética, articulando as ideias apresentadas à guisa de conclusão deste trabalho.

1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DO GROUNDING EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENXERGANDO A ESCOLA COM UM OLHAR BIOENERGÉTICO

1.1 PROBLEMÁTICA

Em virtude de observações durante onze anos de docência em Educação Física, na Escola Municipal Joaquim Braz Pereira, no Ensino Fundamental II, no município de Sobrado/PB, foram surgindo vários questionamentos relacionados à constante queixa dos professores e dos gestores em relação ao desinteresse do alunado, manifestado através de indisciplina ou da apatia.

Nessas observações, vislumbramos os professores, “afogados” em sua falta de tempo, de preparo, de ânimo, de autonomia e, por outro lado, os alunos despreparados, desanimados, sem curiosidade pela vida, sem oportunidades e sem autonomia. Eles vão sendo levados por um mar turbulento, onde, frequentemente, professores e alunos não aprofundam a experiência de ensinar e aprender, e a família e o Estado, por sua vez, não têm exercido suas funções, como por exemplo, proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB/1996). Isso tudo resulta em depoimentos que nos chamam a atenção, como este de uma professora: “Trabalho apenas por obrigação, é como gado que sai para pastar e depois volta para casa”. (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 21/04/1998 *apud* FERREIRA, 2004, p. 157). assim como depoimentos de alunos, do tipo: “Venho para cá, porque senão, perco a bolsa escola”.

É muito triste e preocupante detectar que um espaço onde se deveria formar gente feliz, preparada para saber conhecer, saber fazer, saber viver junto e saber ser (DELORS, 2003, p. 101), não está cumprindo sua função, e para onde a maioria dos seus integrantes vai por obrigação, e não, por prazer. Essa falta de prazer no ensino-aprendizagem reflete um adoecimento cotidiano. Onde deveria haver uma comunicação cooperativa, que gerasse prazer, há uma comunicação competitiva, na qual o que está em jogo é quem pode mais.

Nossos alunos, por exemplo, já chegam à escola marcados por sua história e,

corporal, visivelmente observáveis, têm influência em sua energia disponível para se mover, pensar, sonhar, interagir, aprender e viver.

Poucas são as pessoas, na nossa cultura, isentas de tensões musculares responsáveis pela estruturação de suas respostas e pela definição dos papéis que desempenharão na vida. Esses padrões tensionais refletem os traumas vividos durante o crescimento, todas as rejeições, privações, seduções, supressões e frustrações. Cada um de nós passa por esses sofrimentos em intensidades diferentes (LOWEN, 1982, p. 90).

Tais marcas desequilibrarão o processo energético, já que “a energia está envolvida em todos os processos da vida, nos movimentos, sentimentos e pensamentos” (LOWEN, 1982, p. 40). E é nesse olhar energético que estamos para pensar a educação.

1.2 BIOENERGÉTICA

Iniciando nossas reflexões acerca do conceito de energia e pensando a partir da Física, autores como Ramalho Júnior, Ferraro e Soares (2007) nos dizem que o conceito de energia é difícil de ser definido e direcionam suas considerações não para defini-lo, mas para relacioná-lo com outros conceitos da Física. Os autores referem que, frequentemente, a energia está associada ao movimento, no entanto, um corpo pode ter energia estando em repouso e que outra relação importante a ser feita é a que existe entre energia e trabalho. Não vamos adentrar essas relações, porquanto não são objetos do presente estudo, logo, tentemos definir energia.

Hierrezuelo e Molina (1990, p.23) sugerem a seguinte definição como uma primeira aproximação do conceito de energia: “La energía es una propiedad o atributo de todo cuerpo o sistema material en virtud de la cual éste puede transformarse, modificando su situación o estado, así como actuar sobre otros originando en ellos procesos de transformación².”

Outro exemplo de definição descritiva para o conceito de energia foi sugerido por Michinel y D’Alessandro (1994, p.370): “Energía es una magnitud física que se presenta bajo diversas formas, está involucrada en todos los procesos de cambio de

² A energia é uma propriedade ou atributo de todo corpo ou sistema material em virtude da qual ele pode transformar-se, modificando sua situação ou estado, e atuar sobre outros originando neles

estado, se transforma y se transmite, depende del sistema de referencia y fijado éste se conserva³."

Todas essas definições são oriundas do pensamento ocidental, que reconhece a energia principalmente em termos mensuráveis e mecanicistas. "Como até hoje nenhum instrumento foi capaz de medir qualquer das energias cuja realidade é tida como certa no Oriente, a mentalidade científica ocidental recusa-se a reconhecer a existência dessas formas energéticas" (LOWEN, 1990, p. 32). Porém, o questionamento em relação ao fato de o corpo ser uma complexa máquina bioquímica animada pelo espírito e dignificada por uma alma metafísica já acontece desde o Século XIX, com os expoentes do vitalismo que, com o tempo, passou a ser visto como um conceito metafísico sem realidade objetiva e não dado à investigação científica (LOWEN, 1990). A dissociação entre espírito e corpo e a limitação do espírito à esfera da mente negam a unidade básica ou totalidade do indivíduo. "Nós só podemos superar a ruptura da unidade do homem restituindo a psique ao corpo" (LOWEN, 1990, p. 34).

Foi pela Psicologia, na forma da Psicanálise, que se começou a compreender o espírito como um fenômeno energético. Freud, desde seu projeto para uma Psicologia Científica em 1895, já defendia que, nas vias sensitivas, não eram conduzidas só informações, mas também um quantum energético. Tal sistema seria constituído de duas espécies de elementos de base: os neurônios, que são as representações, e a quantidade, que é o afeto⁴ (GOMES-DA-SILVA, 2011).

Para os fisiologistas, a entrada (input) é feita de estímulos, codificados pelos órgãos sensoriais e percepção. Para Freud a entrada é também por essas vias, instância da consciência e até da pré-consciência quando se refere à memória: consciência perceptiva e consciência mnésica. Porém, o conteúdo que entra não são estímulos codificados em informação, mas energia. A entrada é de afeto (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 68).

Em se tratando do caminho de elaboração da resposta, ele acontece em tópicos diferentes: material/perceptiva/consciente e virtual/psíquica/inconsciente

³ Energia é uma magnitude física que se apresenta de diversas formas, está envolvida em todos os processos de mudanças de estado, transforma-se e se transmite, depende do sistema de referência e, fixado nele, conserva-se.

⁴ Para se ter uma visão geral da evolução do pensamento de Freud, quanto ao funcionamento desse sistema e sua relação com a motricidade e a motilidade humana, indicamos a leitura de GOMES-DA-SILVA (2011).

(GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 69). Freud, inicialmente, defendia um sistema que partia do fisiológico para chegar ao psicológico e que o corpo dava expressão a uma carga de impulsos que não chegaram à consciência. Com a continuação de suas pesquisas, sua teoria foi defendendo uma sexualidade que não era restrita à ordem do biológico, porquanto também fazia parte da ordem das fantasias que afetavam o biológico.

Reich (1972), discípulo de Freud, manteve sua investigação em consonância com o que ele defendeu inicialmente - que nosso sistema partia do fisiológico para chegar ao psicológico e que o corpo dava expressão a uma carga de impulsos que não chegaram à consciência. Defendia, no início, a tese de que a libido era a energia a ser liberada, desfazendo-se nós, sobretudo, corporais. O caráter era mantido através da couraça muscular que, enrijecendo cronicamente a musculatura, conservava presos a libido e sua livre expressão orgástica. “Reich retomou o conceito original de libido como uma energia física e realizou alguns experimentos para mostrar que ela podia ser medida” (LOWEN, 1990, p. 36).

Posteriormente, separado da Psicanálise, Reich ampliou o conceito de libido e chegou ao conceito de energia orgônica, defendendo que a saúde dependia da boa circulação de orgón (1982), forma especial de energia envolvida nos processos vivos. Apesar de Freud, inicialmente, defender que a libido era uma energia física, “posteriormente, definiu-a como a energia mental do impulso sexual. Ao fazer isso, alargou o abismo entre a mente e o corpo” (LOWEN, 1990, p. 35). Aos poucos, afastou-se da manipulação do corpo e se manteve na escuta de pacientes. Reich, em todos os momentos de seu trabalho, interveio no corpo, seja através de exercícios e de técnicas que envolviam o sistema nervoso autônomo, relaxando a couraça para liberar a libido, ou de instrumentos como o acumulador de orgón. De acordo com Lowen (1990, p. 35), Reich

considerou a psique e o soma como dois aspectos de um processo unitário, um mental e o outro físico, muito semelhante às duas faces de uma mesma moeda [...] Todavia, a mente e o corpo são também funções diferentes que interagem e se influenciam mutuamente. Ele formulou sua concepção como o princípio da unidade e da antítese psicossomáticas. A unidade existe num nível energético no âmago do organismo; no nível fenomênico há antítese ou oposição.

Lowen, por seu turno, discípulo de Reich, ao criar a Bioenergética, manteve-se com o primeiro modelo reichiano (análise do caráter) e propôs a intervenção direta no corpo objetivando dissolver couraças. Ressaltamos que, em situação clínica, Lowen utilizava também as palavras dos pacientes. O trabalho se dava neste tripé: sentir, experienciar e falar sobre as experiências. O diálogo, no âmbito da clínica, sempre abrange a anamnese das contrações musculares do indivíduo, suas origens e seu significado atual para a personalidade do paciente, com efeitos no funcionamento do corpo. Dessa forma ocorria a conscientização dos processos defensivos, possibilitando sua análise e superação.

Separando-se de Reich, do segundo momento da teoria reichiana, valorizou apenas a noção de energia, sem aderir às pesquisas sobre o orgón: a categoria de base, para Lowen, é a bioenergia, que, em sua teorização, permanece mais próxima da definição clássica de energia, oriunda da Física: energia é o que promove trabalho, ou, simplesmente, movimento. Nas discussões de Lowen (1982) acerca da energia, ele define a Bioenergia em consonância com o pensamento do fisiologista húngaro, naturalizado norte-americano, Albert Szent-Gyorgyi, que afirma que, para haver movimento, é necessário energia, associada diretamente ao que, na natureza e no corpo, há de biológico - ou de físico-químico no biológico – que produz movimento e vitalidade (LOWEN, 1982).

Assim, a Bioenergética não se detém a discutir a natureza da Bioenergia, como chama a energia do ser humano, mas aceita a proposta fundamental de doutrinas da Física, de que a energia está envolvida no movimento de todas as coisas, tanto vivas quanto inertes, que a quantidade de energia de um indivíduo e como ele a usa determina sua personalidade (LOWEN, 1982) e que toda energia é intercambiável (LOWEN, 1977).

Uma pessoa impulsiva, por exemplo, tem dificuldades de conter um aumento em sua energia; a compulsiva descarrega essa energia com padrões de movimentos e de comportamento rigidamente estruturados, assim como, a pessoa deprimida está também energeticamente deprimida (LOWEN, 1982). O autor afirma que o organismo vivo necessita de um equilíbrio entre a carga e a descarga de energia e que, quando sua autoexpressão é livre e apropriada à realidade de sua situação, experimenta uma sensação de satisfação e de prazer produzida pela descarga da energia, o que estimula o organismo a aumentar a atividade metabólica, a um

funcionamento saudável das atividades rítmicas e involuntárias e a uma respiração mais profunda e plena.

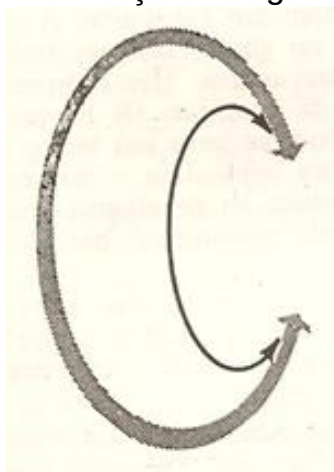
Na situação inversa, em que sua expressão está sendo limitada por forças internas, como inibições ou tensões musculares crônicas, sua capacidade de sentir prazer será reduzida e haverá uma redução do influxo de energia, inconscientemente, para manter um equilíbrio energético. A seguir, deter-nos-emos um pouco nas direções da Bioenergia.

1.3 DIREÇÕES DA PULSAÇÃO ENERGÉTICA

Segundo Weigand (2006, p. 46), “um bom grounding vai depender do livre movimento pulsatório em três direções básicas”.

A pulsação vertical foi pesquisada e exposta por Lowen em suas formulações teóricas, como resultado de observações de pacientes, de sua experiência pessoal e da análise do movimento animal (LOWEN, 1977, p. 83). É um movimento pendular da cabeça aos pés e vice-versa. Observemos a ilustração a seguir:

Figura 1 – Pulsação energética vertical



Fonte: Imagens retiradas de Lowen (1977, p. 83)

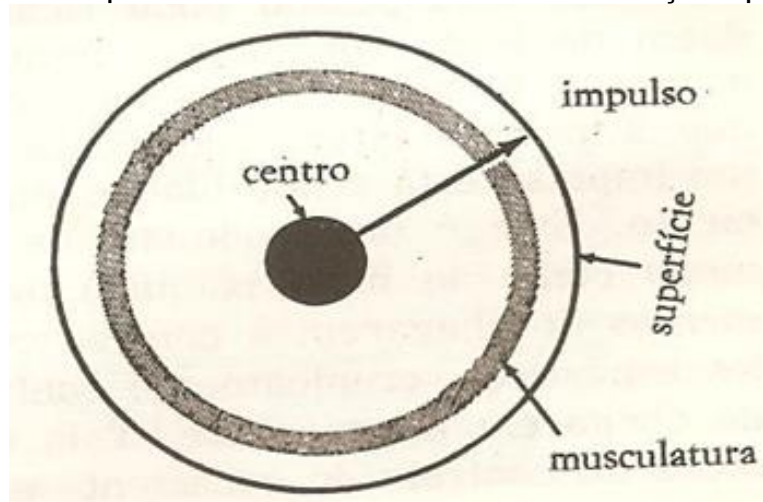
Essa pulsação se correlaciona com o grounding postural. Nas costas, temos a energia com o sentido de agressividade, de se mover progressivamente na vida, e na frente, temos a energia com o sentido de afeto. Segundo Lowen (1977, p. 85), “a busca para cima ou para fora (aspirar) faz parte da função de carga: comida, oxigênio, excitação [...] A descarga é descendente, em direção a terra”. Para Lowen

(1977, p. 83), “somente a ação muscular pode descarregar a grande quantidade de energia produzida pelo ser humano vivo”.

A pulsação horizontal é outra direção energética e tem ligação com o grounding que se desenvolve através das relações. Lowen (1977, p. 84) afirma que foi ouvindo Chopin que tomou consciência do fluxo ascendente de sensação. O aspirar, a que nos referimos acima, é um fluxo de energia que se inicia no coração, no plexo solar, na garganta, nos olhos e nos genitais em busca de alguém ou de alguma coisa.

Temos, ainda, a pulsação energética, que vai da periferia do organismo ao centro dele e vice-versa. Tal pulsação conduz as percepções, os sentimentos e os pensamentos a uma resposta orgânica ao nível da ação ou da inação, sofrendo ou não influência de couraças. Observem os aspectos somáticos das camadas psíquicas através do diagrama abaixo:

Figura 2 – Aspecto somático da estrutura das funções psíquicas



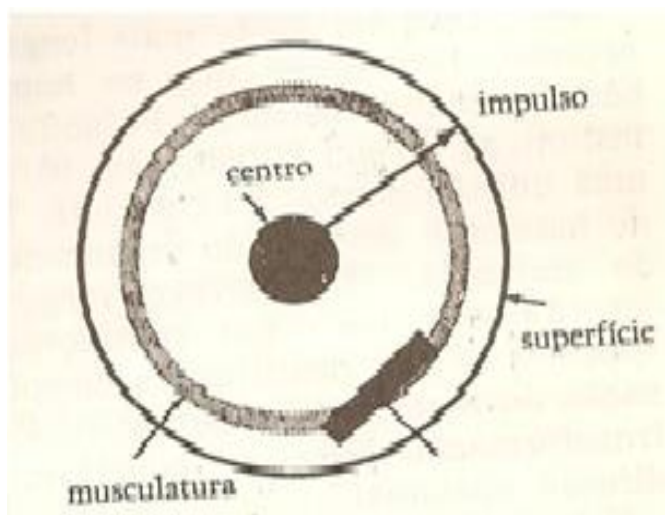
Fonte: Imagens retiradas de Lowen (1977, p. 45)

O impulso, antes de chegar à superfície, ativa o sistema muscular, que pode executar movimentos ou retê-los. A repressão do movimento pode se dar através de um processo psíquico consciente ou, em outros casos, inconsciente.

Do mesmo modo como ao nível psíquico, o superego impede certos impulsos de chegarem à consciência, ao nível biológico, os músculos espásticos, cronicamente contraídos, impedem certos impulsos de chegarem à superfície (LOWEN, 1977, p. 46).

Complementando o exposto acima, observemos a figura a seguir:

Figura 3 – Limites da motilidade através de músculos cronicamente contraídos (couraças)



Fonte: Lowen (1977, p. 49)⁵

O autor defende que os limites que o superego impõe à motilidade podem ser tratados através da psique e do soma e que o objetivo é fazer com que cada vez mais o ego se torne consciente de elementos reprimidos pelo superego. Para Lowen,

Freud não desconhecia o fato de que a psicanálise basear-se-ia, eventualmente na biologia, a fim de alcançar o status científico almejado. Se então, ele limitou a psicanálise ao estudo dos fenômenos psíquicos, isto deve ter ocorrido porque Freud sentiu que nosso conhecimento dos processos psíquicos não era sólido o suficiente para uma tentativa de ligação dos dois âmbitos do funcionamento humano. Deve-se a ele o mérito de ter conseguido elaborar uma estrutura do funcionamento psíquico, que pode servir como base para adentrarmos o campo da biologia [...] Em 1923, Freud publicou um detalhado estudo sobre o ego e o id. Desde então, pouco foi modificado de sua conceituação básica. Tal conceituação constituirá a base da presente revisão. Entretanto, deve ser reconhecido, de início, que as expressões usadas em psicanálise descrevem fenômenos mentais. Por outro lado [...] o conceito mental deve ser complementado pela ação física, a fim de adquirir um caráter de realidade (1977, p. 36).

Nas elaborações teóricas dos autores supracitados, situamo-nos no conceito de grounding desenvolvido por Lowen, que o estudou ao nível das posturas e dos gestos que estimulam o seu desenvolvimento, à luz da Bioenergética, na transposição para as aulas de Educação Física.

⁵Para detalhar mais a formação do superego e do ego ideal, indicamos leitura de Lowen (1977)

1.4 GROUNDING

De acordo com Weigand⁶ (2006), hoje temos, além do conceito de grounding postural, o grounding interno, desenvolvido por Boadella (1992), o grounding prematuro, desenvolvido por Lewis (1976; 1989), o grounding do olhar, por Baker (1980), o grounding no útero, por Leboyer (1975), a transmissão transgeracional, que fundamenta a ideia de um enraizamento na família, desenvolvido por Stern (1997); Cervený (2001) e Hellinger (2001), e a cultura e a religião, que também representam um ground (CATLIN, 1959; RIZZUTO, 1981; HELLINGER, 2001).

O conceito de grounding tomou um significado amplo ao ser adotado e desenvolvido por outras escolas. A sua amplificação serviu para abarcar a ideia de um self saudável, enraizado no grupo social, na família, no útero, na relação mãe-bebê, depois no próprio corpo e na terra (WEIGAND, 2006, p. 12).

Na Bioenergética, o *grounding* é um conceito que foi desenvolvido, primeiramente, por Alexander Lowen. O conceito chama a nossa atenção a ponto de focalizarmos nele nossa pesquisa. O *grounding* postural foi o primeiro a ser desenvolvido como pesquisa e é o foco deste trabalho.

O conceito de *grounding* desenvolvido por Lowen cresceu lentamente, visto que os pacientes sentiam falta de ter seus pés plantados no chão. Essa falta correspondia à sua condição de estar “voando nas nuvens”, fora de contato com a realidade. O termo ‘realidade’, aqui, deve ser entendido como o que sentimos dentro do corpo, não como norma cultural. A pessoa que está cheia de vida, vibrante é sensível. “Pode-se medir o contato de uma pessoa com a realidade observando quão viva ela está e o quanto consegue sentir” (LOWEN, 1997, p. 36). O autor salienta:

Grounding, ou seja, fazer com que o paciente tenha contato com a realidade, com o solo onde pisa, com seu corpo [...] tornou-se uma das pedras fundamentais da Bioenergética [...] Ground = solo, chão.

⁶ Para uma visão geral dos tipos de grounding desenvolvidos depois dos estudos de Lowen, indicamos leitura de Weigand (2006).

O termo grounding implica a dinâmica de estar no chão, em contato com a terra; por extrapolação, as noções de solidez, de firmeza, de estar com os pés na terra (LOWEN, 1982, p. 35).

Lowen defendia que a falta de senso de ter raízes deveria advir de algum distúrbio no funcionamento do corpo, nas pernas e que pernas e pés interagem energeticamente com o solo.

Inúmeros fatores influenciam para que nossa cultura capitalista e dualista se torne, a cada dia, mais desenraizada, como por exemplo, a valorização do ter e a desvalorização do ser, a valorização do poder em detrimento do prazer, o uso do carro e do avião, além do decréscimo do íntimo contato corporal entre mãe e filho. “A mãe é o primeiro chão do bebê, ou em outras palavras, o bebê conquista suas raízes através do corpo da mãe. Terra e chão identificam-se simbolicamente com a mãe, representante do solo e da casa” (LOWEN, 1982, p. 86).

Segundo Lowen (1982), existem dois modos de se verificar, através da expressão corporal, se o indivíduo está subordinado a uma ilusão. Primeiro, verificando até que ponto está em contato com o chão (grounded):

Esse contato com os próprios pés, com o chão, é o oposto ao estar em suspenso, preso por uma ilusão. Estar com os dois pés no chão é uma linguagem corporal que revela o fato de a pessoa estar em contato com a realidade, agindo sem a pressão da ilusão tanto consciente quanto inconsciente (LOWEN, 1982, p. 163).

Mantendo contato com o solo onde pisa, o indivíduo conserva a conexão com sua realidade, no mesmo sentido do que Caminha (2010), ao tratar da experiência do tocante-tocado, aplica ao caso de uma mão que toca uma mesa:

Ao tocarmos a superfície de uma mesa, nós podemos sentir que ela é sólida, fria e lisa. Mas, ao mesmo tempo, podemos encontrar, na superfície de nossa própria mão, sensações de sólido, de frio e de liso. Portanto, nós fazemos a experiência dessas sensações em nosso próprio corpo [...] Quando realizamos contatos táteis com as coisas que são consideradas exteriores ao nosso próprio corpo, elas não são totalmente exteriores na medida em que as sensações, ao tocarmos algo, estão também localizadas na superfície da parte de nosso corpo que toca (p. 309-310).

O contato que nossos pés mantêm com o solo é, simultaneamente, um contato com nosso próprio corpo, com nossa realidade interna, pois, como lembra

passagem, que vem da tradição da fenomenologia, encontro nela uma aproximação da bioenergética, na medida em que é possível pensar uma reaprendizagem de mundo pelo corpo.

Grounding é um processo energético em que há um fluxo de excitação através do corpo, da cabeça aos pés. O indivíduo sente seu corpo, o chão e fica em contato com sua realidade interna e externa, como já referimos. Todos nós temos os pés no chão, mas, nem sempre, percebemos isso completamente. É comum a energia da pessoa não fluir bem até os pés, e o contato sensitivo ou energético com o chão ser reduzido. Frequentemente, convivemos com pessoas que classificamos de desligadas. A dinâmica bioenergética desse fato é “a movimentação ascendente da energia, afastando-se dos pés e das pernas” (LOWEN, 1982, p. 163).

A segunda forma de analisar fisicamente a falta de contato com a realidade é observando a postura da parte superior do corpo.

Os ombros erguidos e ligeiramente achatados, o pescoço e a cabeça inclinados à frente. Os braços pendem soltos desde a articulação escapular e o peito também está erguido. Tem-se a impressão de que existe um cabide invisível no corpo do indivíduo (LOWEN, 1982, p. 163).

Diante da evidência de falta de contato energético com o chão, Lowen desenvolveu estratégias de enfrentamento e incluiu nessas técnicas trabalhar com o paciente em pé, o que promove o enraizamento, uma posição ativa e atitudes mais adultas. Lowen foi percebendo que o enraizamento provocava sentimentos de segurança e que a posição ereta facilitava ao indivíduo estar em contato com a realidade de sua vida interior e exterior. Portanto, o *grounding* se revela na maior capacidade do indivíduo de responder aos estímulos externos e internos, ou seja, na ampliação da percepção, assim como da consciência. E é nesse aspecto que nos propomos a adentrar. Cientes de que o grounding se dá em um nível inconsciente também, tal aspecto não será objeto dos nossos estudos.

À medida que a percepção, a integração da sensação corporal e a expressão do sentimento se desenvolvem, o ego cresce, como “uma organização coerente de processos mentais” (FREUD, 1950b, p. 15). Lowen (1979) defende que o ego repousa sobre dois fundamentos: em sua identificação com o corpo (sentimento) e em sua identificação com a mente (conhecimento). O contato com o corpo leva o

realidade externa. Tais dimensões deverão ser levadas em conta quando se pretende educar. A harmonia dessas duas dimensões é perturbada numa cultura que valoriza o conhecimento como superior ao sentimento, o poder como superior ao prazer e a mente como superior ao corpo.

A educação deve se preocupar com o corpo da criança, bem como com sua mente, com seus sentimentos da mesma forma que com seu conhecimento. [...] A escola deveria reconhecer a espontaneidade e o prazer como tão importantes quanto a produtividade e o empreendimento (LOWEN, 1979, p. 255).

O ego, com seu conhecimento, só é seguro se apoiado na realidade do corpo e dos seus sentimentos. Quando ele tem suas raízes no corpo, o indivíduo ganha percepção de si próprio. “A percepção é, ao mesmo tempo, abertura à realidade tal como ela é e a experiência que fazemos dessa realidade” (CAMINHA, 2010, p. 17).

Cientes de que a percepção é um elo que une o ser humano ao meio em que ele está inserido e entendendo que percebemos o mundo com nosso corpo, temos que dar mais atenção a essa problemática nas nossas práticas escolares, pois

perceber o mundo é apreender (e aprender) o mundo com o seu próprio corpo. Perceber o mundo é perceber o corpo. [...]. O corpo é a sensação e a percepção, isto é, a criança e o homem na hierarquia da sua própria experiência. [...]. Mas experiência que começa na sensação, passa pela percepção para, pela simbolização, poder atingir a conceptualização como nível mais elevado da consciência humanizada e socializada (FONSECA; MENDES, 1987, p. 87).

Entendemos esses três níveis - sensação, percepção e simbolização - como a própria relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. Tudo é percepção, conscientização, em níveis diferentes. É importante ter claro que o processo perceptivo engloba o físico, o sensório e o mental. Um jogo de primeiro, segundo e terceiro, em que o primeiro é a consciência de uma qualidade imediata, o segundo é a compulsão que nos faz atentar para algo que se força sobre nós, e o terceiro é o fator de juízo, julgamento de percepção ao qual todos os elementos se juntam. Os significados são estruturas relacionais que emergem de padrões de comportamento, em que o reconhecimento sensório e a interpretação conceitual representam duas pontas de um contínuo. Nesse contínuo, a linguagem é uma forma de síntese de que

dispomos para ligar o exterior ao interior (SANTAELLA, 1998). E é justamente a linguagem que tem estado ausente em nossas aulas.

O primeiro, que é a consciência de uma qualidade imediata, posto acima, está relacionado à autoexpressão, ao prazer. O segundo, que é a compulsão, que nos faz atentar para algo que se força sobre nós e requer uma resposta, está relacionado à autopossessão, numa busca pela resposta adequada. O terceiro é o fator de juízo, o julgamento de percepção em que todos os elementos se juntam e dão um significado à autoconsciência. Nesse entendimento, a autoconsciência intercambia entre a autoexpressão e a autopossessão.

A Educação Física, ao se preocupar com a percepção corporal, fá-lo de maneira também fragmentada. Os movimentos realizados nas aulas de Educação Física são

automatizados e culturalmente ensinados [...] e a linguagem desse mover-se automatizado, sem atenção ao mundo, tende ao desenraizamento porque está encoberto sob a proteção da autoeficácia, autoconceito e autocerteza, caracterizando-se numa compreensão mediana do mundo (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 159, 169).

Há uma desatenção no processo ensino-aprendizagem em geral e, particularmente, na Educação Física, em relação à percepção de si e do mundo para se chegar à consciência de si e do mundo em níveis mais elaborados. A Educação Física, baseada no desenvolvimentismo, tem como uma das qualidades motor-perceptivas a ser trabalhada a percepção corporal, entendida aqui como a capacidade, em desenvolvimento, de discriminar com exatidão as partes do corpo e compreendê-las. Durante algumas décadas, programas motor-perceptivos eram aplicados de modo inadequado, “eram panacéias para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras” (GALLAHUE, 2003, p. 372).

Sem desmerecer qualquer abordagem utilizada na Educação Física nem os esforços dos profissionais em buscar elementos que influam no desenvolvimento aqui em questão, o fato é que, na prática da sala de aula, principalmente a interiorização do discente é muito rara de ser instigada através de problematizações e do diálogo. Essa automatização dos movimentos não favorece a percepção consciente de si e do mundo.

Como já mencionamos, queremos pensar a educação à luz da análise bioenergética. Para tanto, é necessário tratarmos, por exemplo, da percepção corporal, essa capacidade de conhecer o corpo, de ter consciência imediata de sua realidade e de entender o corpo como uma interação complexa que contém o sentimento, a energia e a consciência. Dessa forma, estaríamos estimulando também o aluno a entrar em contato com essas dimensões e ensinando-lhes a se perceberem.

A consciência, para Lowen, é a capacidade que o homem tem de compreender e conceituar suas ações, estabelecendo conexões entre elas e os dados observados nele próprio, no outro e no mundo. Tal processo se realiza de forma mais apurada, à medida que o homem consegue estar integrado consigo mesmo e com o mundo. Para Lowen (1982), esse processo é uma função, com conotação de capacidade, cujo aumento não teria relação só com a mudança de atenção de uma coisa para outra, apesar de ser um dos fatores que participam do processo. Para o autor, a função da consciência depende do grau de vivacidade do indivíduo, de sua saúde emocional, do seu teor de energia e do seu grau de liberdade.

Falamos de liberdade, aqui, no sentido de que, quanto mais defesas temos, mais agiremos de acordo com elas, e não, de modo consciente e livre. Nesse entendimento, são o biológico e o emocional que determinam as bases com as quais o indivíduo terá a capacidade de expandir sua consciência. Quanto menos defesas cronicamente estruturadas, mais capacidade de perceber a realidade e de responder a ela de forma adequada.

Por defender o exposto acima é que Lowen desenvolveu uma série de exercícios que agem no sentido de liberar corações e fazer com que a energia circule de uma forma mais livre, colaborando, assim, para uma base corporal mais saudável, e, conseqüentemente, para tomadas de consciência mais eficientes.

A abordagem bioenergética de Lowen trabalha, entre outros aspectos, em prol da ampliação da tomada de consciência de si e do mundo, utilizando-se de técnicas corporais para expandir a consciência. O organismo do homem é representado como um círculo por Lowen em suas obras. Os impulsos originados no centro, na qualidade de energia pulsátil, fluem para fora como ondas no sentido centro periferia, em interação com o meio ambiente. Ao mesmo tempo, os estímulos

Na medida em que a pessoa tem a consciência de sua individualidade, tem igualmente a consciência de que as ações de respostas espontâneas afetam o mundo e as pessoas que o habitam de modo causal, podendo então assumir a responsabilidade por seus atos [...] Essa situação normal é perturbada quando o homem se encouraa, segundo a descrição de Reich (LOWEN, 1982, p. 269).

A couraa tem camadas que vão do centro do indivíduo, passam pela camada emocional, pela camada muscular e pela camada do ego (LOWEN, 1982) e faz com que haja uma divisão na unidade do organismo e na unidade de seu relacionamento com o mundo. O indivíduo tem sentimentos internos e reações externas, um mundo interior e um mundo exterior e não pode estar nos dois ao mesmo tempo. Como nossa cultura e a consciência que ela representa são mecanicistas, na tentativa de reagir contra ela, segundo Lowen (1982), pode-se chegar ao que ele chama de misticismo.

De acordo com esse autor, tanto o mecanicismo quanto o misticismo são resultantes do encouraa. Em relação ao primeiro, segundo a teoria de Lowen, pode-se fundamentar alegando seu distanciamento com seu centro. Seguindo com o pensamento do autor, o mundo exterior determina suas reações, e suas energias estão voltadas para manipular o meio ambiente, que, para ele, é alheio à sua natureza. “A filosofia do mecanicismo repousa sobre o princípio de uma conexão direta e imediata entre causa e efeito” (LOWEN, 1982, p. 267). Por sua vez, “a atitude mística nega a operação da lei de causa e efeito, pois entende que todos os fenômenos são manifestações de uma consciência universal, negando a importância da consciência individual” (LOWEN, 1982, p. 267). O místico está voltado para o mundo interno e dissociado do mundo externo. Só importa a tentativa de manter contato consigo na busca do verdadeiro sentido da vida.

De acordo com o autor, os dois mundos existem sem negar um ao outro, e o ser humano normal está em contato com ambos, experimentando-se como sujeito e como objeto. No estado saudável, a pessoa percebe o contato entre seu centro e o mundo externo. “Os impulsos de seu coração (centro pulsátil) fluem em direção do mundo e os acontecimentos do mundo alcançam e atingem seu coração” (LOWEN, 1982, p. 269). Nesse caso, o indivíduo responde com sentimentos que vêm do coração, e à medida que vai tendo consciência de sua individualidade, vai adquirindo consciência de que suas ações afetam o mundo e as pessoas de modo causal.

podendo assumir a responsabilidade por seus atos. Essa situação normal é perturbada quando o homem se encouraça, como dito, e para o autor, tanto o mecanicismo quanto o misticismo resultam do encouraçamento.

Suponho que poderíamos simplesmente dizer que o mecanicista não vê nas árvores uma floresta (desde que sua intenção é abatê-las) e que a consciência mística não enxerga numa floresta suas árvores. Lembro-me também de algumas pessoas que estão tão “apaixonadas” pelas pessoas que não conseguem ver nem responder à pessoa que está na sua frente. Outra analogia surgiu-me agora: o místico, andando de olhos arregalados perante a maravilha do universo, não enxerga as pedras em seu caminho e tropeça. Mas não importa. O mecanicista, prestando muita atenção às pedras que poderão atravancar seu caminho, deixa de ver a beleza do céu (LOWEN, 1982, p. 271).

De acordo com o autor, a solução para essa problemática seria remover a couraça ou liberar as tensões, que é do que trata a Bioenergética. Lowen (1982, p. 271) enuncia que

o pensamento que não pode ser rotulado nem de mecanicista e nem de místico é denominado pensamento funcional. Considero o conceito de pensamento funcional, como o elucidou Reich, como uma das grandes conquistas da mente humana. É particularmente útil para a compreensão da consciência.

O pensamento funcional é capaz de se adaptar, “não é mecanicista nem místico, suas opiniões são resultado de um processo de pensamento e o pensamento racional está aberto a argumentos objetivos, porque tem dificuldade de funcionar sem contra-argumentos objetivos” (REICH, 1998, p. 466). O pensamento funcional poderia transitar entre o eu e o mundo e agir no sentido de superar amarras existentes nas duas dimensões. Entretanto, o pensamento neurótico, contrário ao funcional, vai misturar as ideias de crítica à sociedade, por exemplo, com o medo da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. O indivíduo, teoricamente, concorda com a crítica ao irracionalismo na sociedade, mas terá dificuldade de mudar de atitude, sendo coerente com essa crítica, por conta de suas defesas, de seus medos de ser livre e, conseqüentemente, de ser responsável.

A pessoa de visão clara, mais nítida, com audição mais aguda, olfato apurado, paladar refinado, ou seja, com mais alto grau de sensibilidade perceptiva, tem um grau de funcionamento consciente mais elevado.

Nesse momento, é necessária uma reflexão sobre os níveis de consciência.

O bebê tem uma consciência corporal maior do que um adulto mas é menos definida e menos refinada. O bebê é mais sensível a mais acontecimentos corporais, mas tem menos consciência de sentimentos específicos, tais como emoções e pensamentos. A consciência torna-se mais aguda com o crescimento e o desenvolvimento do ego que, em si, é uma cristalização da consciência (LOWEN, 1982, p. 274).

O nível mais amplo e profundo da consciência, segundo a classificação de Lowen, é a consciência dos processos corporais, “a respiração rítmica, o estado vibratório da musculatura, ações involuntárias e espontâneas, nas sensações de fluxo e vibração, na expansão-contração pulsátil do sistema cardiovascular” (LOWEN, 1982, p. 275). Geralmente, temos consciência desse nível em estados de elevada excitação ou em estados místicos. “Faz parte também da consciência no primeiro ano de vida que, porém, tem uma direção oposta à da consciência mística” (LOWEN, 1982, p. 275). Enquanto esta se move em direção à indiferenciação, aquela se move para uma diferenciação de si.

O próximo nível envolve a percepção das emoções específicas, sentir-se com raiva, triste, assustado, alegre etc. Essas emoções dependem, em certo grau, da consciência do mundo externo.

A raiva, por exemplo, implica um esforço direto contra uma força hostil, exterior ao organismo. Um bebê muito pequeno lutará contra uma força restritiva, mas suas ações são aleatórias e desorientadas. Falta-lhe o controle consciente de seus movimentos e ele não sente a natureza das forças externas (LOWEN, 1982, p. 275).

Gradualmente, a consciência é desenvolvida com a participação da memória e das palavras. Junto com o surgimento das palavras nos relacionamentos sociais, nas trocas de informações, a consciência do mundo social se amplia. Nesse processo, diminui-se o espaço pessoal, e o ego vai se definindo. Ele cresce, à medida que a percepção, a integração da sensação corporal e a expressão do sentimento se desenvolvem. A identidade ou o senso consciente do eu desenvolve-se quando a expressão do sentimento passa a ser dirigida pelo ego.

A nível do ego a consciência é de natureza dual mas não cindida. A

criando a consciência de si (self-consciousness) ou constrangimento. Isto não é o mesmo que estar consciente de si mesmo (self) mas um estado patológico no qual a consciência torna-se tão intensamente focalizada sobre si mesma que o movimento e a expressão tornam-se dolorosos e difíceis. Esse estado de consciência, conquanto não raro na esquizofrenia, pode acontecer momentaneamente para uma pessoa qualquer. A intensidade do foco estreita a consciência a ponto de haver o risco de que ela se rompa ou desvaneça, o que é extremamente ameaçador (LOWEN, 1982, p. 276).

À proporção que a consciência se eleva a níveis mais altos, estreita-se, no sentido de intensificar seu foco e sua capacidade de discriminar. À proporção que a consciência se aprofunda para incluir sentimentos, sensações e os processos corporais que os originam, ela se torna mais ampla e mais abrangente. Lowen (1979, 1982) emprega dois termos para diferenciar essas duas dimensões: a consciência da cabeça e a consciência do corpo. Um exemplo disso são os intelectuais, que vivem basicamente uma consciência da cabeça. Comunicam facilmente seus pensamentos, mas é comum terem dificuldade para saber ou expressar o que sentem. Já a consciência do corpo é característica das crianças, que vivem seus corpos e seus sentimentos, e dos adultos, que conservam uma relação de intimidade consigo mesmos.

O autor defende a dimensão da consciência de cabeça integrada à consciência do corpo. A Bioenergética, ao expandir a consciência em sentido descendente, coloca a pessoa mais perto do inconsciente, tornando-o mais familiar e menos ameaçador. Entretanto, o autor explicita:

A Bioenergética procura expandir a consciência elevando o teor de consciência corporal da pessoa e, ao fazê-lo, não pode permitir-se (e não se permite de fato) negligenciar a importância da consciência de cabeça. Portanto, a consciência pode ser intensificada na Bioenergética através do uso da linguagem e palavras [...] As palavras não têm o mesmo sentido de uma realidade imediata, como uma experiência corporal: sua realidade é medida pelos sentimentos que expressam ou evocam. Portanto, as palavras podem ser irrealis quando estão completamente dissociadas de quaisquer sentimentos (LOWEN, 1982, p. 277, 283).

Um dos objetivos da Bioenergética é de suscitar um mapa na mente do paciente. Um mapa de palavras, constituído por recordações que desvelam a história da vida da pessoa e que resulta em mais consciência de si mesmo, de sua vida e do mundo, através de um trabalho que alterna a expansão da consciência em

nível corporal e verbal. Se retornarmos à ideia já explicitada da consciência como uma tríade como qualidade imediata, que está relacionada à autoexpressão; e de como atentar para algo que se força sobre nós, que está relacionada à autopossessão; e como um juízo perceptivo, um significado, que tem relação com a autoconsciência, poderemos pensar que a autoconsciência, apesar de cambiar nos dois primeiros itens da tríade, estaria em seu grau mais elevado e completo quando atingir essa tendência a uma harmonia entre a palavra e a experiência corpórea.

O uso das palavras certas é uma função energética porque é uma função da consciência. É a tomada de consciência do encaixe perfeito entre uma palavra e um sentimento, entre uma ideia e um sentimento. Quando as palavras e os sentimentos se harmonizam, o fluxo de energia que daí decorre aumenta o estado de excitação na mente e no corpo, elevando o nível de consciência e agudizando seu foco. Entrar em contato, porém, não é uma operação consciente. Fazemos um esforço consciente para descobrir as palavras certas que sirvam a nossos sentimentos – todo escritor faz justamente isso – mas o momento do encaixe propriamente dito acontece de maneira espontânea. A palavra certa escorrega para seu lugar, às vezes de modo inesperado, quando estamos abertos a nossos sentimentos e permitimo-lhes que fluam. Creio que a carga de energia associada ao sentimento excita e ativa os neurônios do cérebro envolvidos na formação de palavras. Quando esses neurônios respondem de modo apropriado à percepção do sentimento, acontece o encaixe certo e parece acender uma luz na cabeça da pessoa (LOWEN, 1982, p. 286).

Lowen diz que, quando uma pessoa consegue essa conexão, sentimos suas palavras saindo do coração e que, quando a pessoa fala de coração, ficamos imediatamente convencidos da integridade de sua pessoa e de suas afirmações. Outro aspecto importante de realçar é que o objetivo é de que o ser humano aja de forma eficiente e integrada. E isso só pode ser alcançado se acompanhado de uma regressão, por exemplo, no caso da clínica e houver um equilíbrio com a progressão, por uma expansão da consciência e fruto de sua agudização, por um “movimento descendente que equivalha ao movimento ascendente e que visa atingir a cabeça [...] O equilíbrio é uma qualidade importante de uma vida saudável” (LOWEN, 1982, p. 288).

A vida, para o autor, é movimento e equilíbrio ao mesmo tempo, ou equilíbrio em movimento, “o qual é atingido por mudanças na carga, por alternâncias de excitação de um polo para o outro [...] Essa atividade rítmica corporal é a unidade

290). E o domínio do pensamento funcional, já dito, engloba a compreensão do paradoxo entre unidade e dualidade, que demanda um tipo de consciência nem mística nem mecanicista. O pensamento funcional é dialético.

Para Lowen, é nas experiências de êxtase que as pessoas percebem a unidade da vida. Como exemplo, ele diz:

Quando criança, fiquei tão excitado assistindo a um jogo que não sabia mais dizer se estava sonhando ou se estava acordado. Tive que me dar um beliscão para descobrir [...] Não há êxtase num só dos lados, pois é o encontro dos opostos que cria a centelha da fusão (LOWEN, 1982, p. 291).

Pensem em outro aspecto importante que é como as pessoas relativamente não neuróticas lidam com os conflitos entre pensamentos e sentimentos. Para Lowen, elas desenvolvem códigos de comportamento conscientemente aceitos, que são o oposto de padrões inconscientemente estruturados de comportamento. Esses códigos de comportamento assumem a forma de princípios, que intensificam seu bem-estar e são o marco de uma pessoa que tenha atingido um nível superior de consciência. Quando nossas emoções se integram às coisas que pensamos, podemos falar de um princípio. “A ordem de desenvolvimento é a seguinte: 1. Sensação; 2. Sentimento; 3. Emoção; 4. Princípio. Em relação aos princípios, ego e corpo, sentimento e pensamento estão integrados numa consciência unitária ou numa unidade consciente” (LOWEN, 1982, p. 295). Princípios não são mandamentos, mas convicções.

Se pensarmos em termos de ensino de princípios, no caso da escola, Lowen coloca que o ensino de princípios só é eficiente quando o sistema de crenças do professor deriva de sua própria convicção interna ou de seus sentimentos. Nesse caso, espera-se que tal professor siga seus princípios com prazer. Bioenergeticamente, um princípio é um fluxo de excitação ou de energia que une cabeça, coração, genitais e pés num movimento ininterrupto. Há uma sensação de retidão nele, pois a pessoa se sente conectada, unificada e inteira (LOWEN, 1982).

O princípio subjacente à Bioenergética é a dualidade e a unidade simultâneas da personalidade humana. O homem é um pensador criativo e um animal sensível e não passa de um homem ou de uma mulher. É uma mente racional e um corpo não racional e não passa de um organismo vivo. Deve viver em todos os níveis ao mesmo

deve identificar-se com seu corpo e com suas palavras. Dizemos que o homem é tão bom quanto as palavras que pronuncia. Descrevemo-lo respeitosamente como um homem de palavra. Para alcançar esse nível de integração, deve-se começar sendo o próprio corpo: você é seu corpo. Mas a coisa não pára por aí. Deve-se finalizar sendo a palavra: você é o que você fala. Mas a palavra deve vir de seu coração (LOWEN, 1982, p. 299).

Quando conseguimos esse estágio, podemos falar em um indivíduo grounded, cujo juízo perceptivo está grounded em seu corpo e seus sentimentos. Nesse ponto, temos o grau mais elevado de consciência que influi positivamente nos processos de ensino-aprendizagem. Agora, adentremos um pouco a relação do grounding com a aprendizagem.

1.5 GROUNDING E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A Bioenergética chama os indivíduos que mantêm diálogo com sua realidade de embasados (*grounded*). “Estar embasado (*grounded*) significa sentir os próprios pés no chão. Para sentir o chão, a pessoa precisa ter pés e pernas energeticamente carregados” (LOWEN, 1997, p. 36). *Grounding* é também o nome de um dos exercícios de Bioenergética, que trabalha justamente em prol do desenvolvimento desse contato. Estando embasado no próprio corpo e no chão, diferente de “andar sempre nas nuvens”, temos mais condições de entrar em contato com a realidade do mundo e nos responsabilizar por ela.

No trabalho bioenergético, quanto mais o indivíduo sente seu contato com o chão, mais consegue se colocar em sua realidade física e psicossocial. Esse trabalho é iniciado dirigindo-se para baixo, fazendo com que a pessoa adentre pernas e pés. No processo ensino-aprendizagem, podemos identificar vários tipos de *grounding* essenciais: o postural e o dinâmico (em posturas e atividades físicas que analisaremos mais adiante), mas, metaforicamente, também o cognitivo-curricular, que caracteriza o próprio processo de aprendizagem, quando se promove a ligação entre conhecimento espontâneo e conhecimento científico – sendo este último *grounded* no primeiro, como defende a teoria freireana (FREIRE, 1979).

De fato, é preciso estar no mundo para aprender e para ensinar, é preciso oferecer no currículo escolar conteúdos que, ligados à realidade vivida pelo alunado e articulados aos seus conhecimentos prévios, permitam desenvolver o *grounding*,

de modo a formar pessoas íntegras, responsáveis, conscientes, dialógicas e que tendam a ser autônomas, seres humanos que tentem ultrapassar seus medos e raivas, por vezes, inconscientes e irracionais, numa construção permanente de sua própria vida que, valorizando a consciência corporal, indispensável ao ser humano, “para se mover no mundo, para pensar e se relacionar com os outros” (GONÇALVES, 2010, p. 131), estimule também a consciência social, a fim de levar em conta também as necessidades do outro e do mundo.

Para uma educação física escolar inspirada nessas ideias, o trabalho com o *grounding* contribui, inclusive, para resistir a experiências que conduzem a patologias como a esquizofrenia, em que se dá a cisão radical entre consciência e realidade e, por conseguinte, a incoerência mais evidente entre sentimentos, pensamentos e ações.

Este trabalho analisa elementos que possam colaborar para a configuração de práticas educativas com enfoque na Pedagogia da Corporeidade, elaborada por Gomes-da-Silva (2003) ao longo de dez anos, através do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC-UFPB). Esse autor entende que corporeidade é a configuração do corpo em movimento em relação à existência. Defende que, no modo com que configuramos os gestos em relação aos outros no mundo, estabelecemos um tipo de corporeidade na qual se toma “o movimento corporal como comunicação [...] não só porque comunica algo, mas porque se dá em estado de comunicação, no encontro com outros” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p.152-153).

O autor estabelece dois tipos de corporeidade, pelos quais podemos transitar: (i) a do *atiramento*, culturalmente valorizada, que se configura em movimentos relacionados à atividade produtiva, à ação cujo motivo está para além dela mesma, vinculando-se aos compromissos e às respostas às demandas cotidianas e bem presente em nossas aulas de Educação Física, onde há uma recorrência do movimento automatizado e ensinado culturalmente; (ii) e a *poetante*, que é menos frequente, porque se vincula à consciência de estar despedindo-se do mundo, configurando-se nos movimentos do brincar, no sentido de realizar ações cujo motivo está em si próprias, criando a si mesmas com o entorno, de modo que a pessoa se integre mais ao meio.

Nessa perspectiva, os movimentos são sempre comunicativos e podem apresentar-se de três formas⁷: “deficiente, indiferente e primordial [...]: quanto maior a percepção do entorno, para chegar à compreensão, maior a inteireza desse sujeito no mundo” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p.166). A busca em questão é a do movimento primordial, cuja base é a percepção corpo-espço-tempo, que chega à compreensão de si e do mundo de modo criativo.

Entendemos haver uma convergência das perspectivas epistêmicas e ontológicas próprias da Pedagogia da Corporeidade e da Análise Bioenergética, pois ambas supõem uma comunicabilidade inerente à corporeidade, em que se pôr no mundo, mover-se e expressar-se são ações dotadas de significados.

A Análise Bioenergética enxerga, tanto na forma quanto na postura e nos movimentos corporais, significados capazes de comunicar, por suas tensões musculares crônicas, uma história de sintomas, tensões e defesas que, segundo Lowen (1985, p.12), “diminuem a vitalidade da pessoa e rebaixam sua energia”. Se devidamente analisada e modificada, essa história comunicante permite que o indivíduo alcance mais capacidade de estar em contato com sua realidade interna e externa, assim como para se expressar de modo adequado.

O movimento conduz, em maior ou menor grau, ao *grounding*, dependendo do quão foi capaz de influir no desenvolvimento perceptivo do indivíduo, na integração da dimensão corporal e verbal com o entorno. O movimento que configura a corporeidade do atiramento necessita de um enraizamento maior para se integrar ao entorno com respostas mais adequadas. Assim, há movimentos mais próximos do primordial que se desvela com maior *grounding*. Por essa confluência, pensamos que o *grounding*, intencionalmente utilizado em aulas de Educação Física, colabora para configurar práticas corporais sob o enfoque da Pedagogia da Corporeidade.

Com efeito, segundo a Teoria e a Técnica da Análise Bioenergética, a intervenção no corpo acontece através da liberação dos bloqueios energéticos, corporais, valorizando a respiração e os movimentos que facilitem a expressão emocional. Todo o trabalho corporal é integrado à vida do indivíduo e de sua história, por meio do trabalho analítico que caminha junto com o trabalho corporal.

Ora, supondo-se que, com as tensões defensivas, diminuem a vitalidade e, com ela, a criatividade, a motilidade, a expressividade e a capacidade para experimentar o prazer, para sentir, para responder, a comunicação consigo mesmo e com o mundo também é afetada, porquanto perde energia, que passa a ser investida em função de se manter a desnaturação entre experiência vital e demandas repressivas, que impõem condições antinaturais para o prazer. Assim, são reduzidos os movimentos corporais mais fisiológicos e surgem movimentos que tendem a fugir ao princípio energético da fluência em conformidade com a natureza.

Lowen (1985) defende que só se conseguem recuperar a graça e o ritmo do comportamento harmônico aumentando a motilidade do corpo, em consonância com a autopercepção, objetivando o autoconhecimento. Segundo esse autor, é necessário intervir, tanto corporal quanto verbalmente, em três frentes: autoconsciência, desenvolvida mediante a percepção das sensações e dos sentimentos; expressão dos sentimentos percebidos; e autopossessão, que possibilita a autoexpressão de forma adequada.

“O indivíduo se expressa em qualquer ação que executa ou movimento que seu corpo realiza” (LOWEN, 1982, p. 228). É importante compreender que, apesar de toda a importância da expressão de modo consciente, especialmente no espaço de ensino-aprendizagem, “a espontaneidade, não a consciência, é a qualidade essencial da autoexpressividade” (LOWEN, 1982, p. 228). A espontaneidade é definida pelo autor como ausência de uma tentativa voluntária. Ele entende que não se aprende a ser espontâneo, e como é um objetivo da terapia bioenergética ajudar o indivíduo a se tornar mais espontâneo, mais autoexpressivo, levando-o a uma sensação mais intensa de si mesmo, a abordagem consiste em remover os bloqueios no caminho da autoexpressividade.

No espaço escolar, apesar de não ser nossa intenção fazer um estudo histórico desses bloqueios para nele intervir, como na clínica, é mister um olhar sensível em busca de caminhos que conduzam a uma autoexpressão saudável por parte dos envolvidos.

A maioria das condutas contém tanto um elemento aprendido quanto um espontâneo. A verbalização é um bom exemplo. As palavras que usamos são respostas aprendidas, mas o discurso é mais do que as palavras e frases, pois inclui a inflexão, o tom, o ritmo e a gesticulação, que são em grande medida espontâneos e peculiares

acrescendo-a de riqueza em sua expressão [...] a espontaneidade divorciada do controle do ego é o caos e a desordem [...] um equilíbrio justo entre controle egóico e espontaneidade poderia permitir a manifestação o mais eficiente possível de um impulso, sem deixar de estar transmitindo intensamente a vida da pessoa (LOWEN, 1982, p. 229-230).

É importante também estar atento ao fato de que, apesar de a ação espontânea ser uma expressão direta de um impulso do interior, nem todos os atos impulsivos são autoexpressivos. “O comportamento reativo tem um aspecto espontâneo que é enganador, na medida em que é condicionado e predeterminado pela experiência anterior” (LOWEN, 1982, p. 230). É uma expressão do estado de bloqueio no organismo. Objetivando remover tais bloqueios na situação terapêutica as reações explosivas são estimuladas dentro de uma situação de controle.

Na escola, mais especificamente na aula de Educação Física, temos um espaço que em geral oferece um contraponto, criando um espaço de estimulação e liberdade física, sendo desejada por um número considerável de pessoas que ali experimentam o prazer. “O prazer é o elemento-chave para a autoexpressividade” (LOWEN, 1982, p. 230). Em situações em que as pessoas podem mostrar-se sem reservas espontâneas e em que não dão atenção consciente às suas manifestações, o prazer é grande. “A atividade lúdica das crianças tem essa qualidade” (LOWEN, 1982, p. 230).

Por sua vez, a espontaneidade é, para o autor, uma função da motilidade do corpo. “Quanto maior for a motilidade de nosso organismo, mais autoexpressivo ele será” (LOWEN, 1982, p. 232). E a motilidade está relacionada ao nível de energia do organismo. Temos, então, um caminho de ida e de volta, que são a energia do organismo, sua motilidade, o sentimento, a espontaneidade e a autoexpressividade. Dizemos caminho de ida e de volta porque, se a autoexpressividade estiver bloqueada, a espontaneidade será reduzida e afetará negativamente a afetividade. Assim, a motilidade e o nível de energia são diminuídos (LOWEN, 1982).

Segundo Lowen (1982, p. 228), “as ações e os movimentos corporais não são as únicas modalidades de auto-expressão. A forma e o contorno do corpo, sua cor, cabelo, olhos, sons e odores identificam a espécie e o indivíduo”. O movimento, a voz e os olhos são focalizadas pela Bioenergética. O enraizamento, o *grounding* que abordamos antes, será refletido na autoexpressão do indivíduo, por vias conscientes e inconscientes. e “a maioria das condutas contém tanto um elemento aprendido

quanto um espontâneo” (p. 229), como já falamos. Assim como o indivíduo bloqueado no ato de expressar sensações e sentimentos amortecerá seu corpo e reduzirá sua vitalidade, bloqueará o fluxo energético, diminuindo seu *grounding*.

Na busca de um fluxo de energia mais livre, em prol da autoexpressividade menos bloqueada e de uma autoconsciência corporal mais apurada, é primordial dar uma atenção especial à respiração, pois ela influenciará o equilíbrio emocional, a concentração e o aumento da carga energética, que influem no *grounding* do indivíduo. Segundo Lowen (1984), a mobilidade do corpo é reduzida quando a respiração é limitada, “estar cheio de vida é respirar profundamente, mover-se livremente e sentir com intensidade” (p. 31).

A restrição da respiração, do movimento, do sentimento e da autoexpressão diminui a vida do corpo: sem ser imposições voluntárias, desenvolvem-se como defesas ao longo da vida. Para Lowen (1982), estar resguardado, encouraçado, descrente e fechado é uma segunda natureza da nossa cultura. O autor argumenta que essa é a forma que adotamos para nos proteger de sofrimentos, mas quando tais atitudes se tornam caracterológicas ou estruturais em nossa personalidade, passam a se constituir como uma dor ainda mais séria, que causa consequências ainda mais graves do que a sofrida originalmente.

Lowen (1982) fala de camadas defensivas, constituídas pela camada do ego, pela camada muscular, pela camada emocional e pelo centro. Só através da camada das tensões musculares é que se pode conseguir uma ligação direta entre a primeira e a terceira camadas. Desde seu trabalho com Reich, ele observava que a energia pode ser contida por tensões musculares crônicas (camada muscular defensiva) e que os pacientes apresentavam tensões e retenção da respiração, correspondentes a um controle de sentimentos e sensações. Quando a pessoa não está em contato com a expressão de seu corpo, por ter sido assumida há bastante tempo, passando a ser parte da estrutura do organismo, esses “padrões de tensão crônicos perdem sua carga efetiva ou energética, sendo afastados da consciência” (p. 89).

Os processos energéticos do corpo determinam o que acontece na mente, da mesma forma que determinam o que acontece no corpo. Por isso, é mister entrar em contato com as tensões musculares crônicas, flexibilizá-las através de movimentos expressivos e fazer com que os processos energéticos do corpo aconteçam de forma mais saudável, para que o indivíduo fique mais enraizado, mais *grounded* e

Sob o prisma da Teoria Bioenergética, o ato de movimentar-se pode ser compreendido como um elemento-chave para a autoexpressividade. Como a espontaneidade é uma função da motilidade do corpo, quando a espontaneidade diminui, o prazer é proporcionalmente diminuído, e se a motilidade diminuir, afetará a espontaneidade. Partindo dessa concepção, nosso organismo está em constante movimento, e quanto maior for sua motilidade, maior será sua capacidade de se expressar, relacionando-se diretamente ao nível de energia do organismo.

Num viés pedagógico, tomando o modelo teórico da Bioenergética (que, graças ao interesse nos processos energéticos e em sua manifestação psicocorporal, reconhece o corpo como um veículo de comunicação), temos de admitir a importância, para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de saber valer-se dos princípios de autoconsciência, da autopossessão e da autoexpressão inerentes ao grounding, com que tanto se identificam, pela comunicação não verbal, possíveis barreiras para o fluxo de energia no processo de ensino-aprendizagem. No pior caso, quando a identificação com o corpo e seus sentimentos estiver comprometida, a autoexpressão, a percepção e o respeito pelo outro também serão afetados. É possível que o sujeito compense a falta dessas habilidades com atitudes autoritárias e violentas, através do abuso de poder.

Tais atitudes autoritárias e violentas vão na contramão de um ambiente que prime por buscar indivíduos que tendam à autonomia. Esse respeito à autonomia deve vir junto com a capacidade de autocontrole dos envolvidos (autopossessão), que, por vezes, impulsivamente, descarregam sua raiva acumulada por várias situações anteriores de frustração da expressão emocional. Outra emoção cuja expressão é evitada é o medo. A liberdade de expressão com um bom senso de autocontrole é uma condição essencial para o desenvolvimento saudável do ser humano, e isso não é diferente no processo ensino-aprendizagem. Entendemos que, em tal processo, é primordial que se busque uma equilibração conflituosa entre a flexibilidade existente na autoexpressão e a tensão presente na autopossessão.

Com Freire (1996), entendemos que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é de propiciar as condições em que os educandos, em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de se assumir. “Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de

Lowen (1982, p. 235) assevera que “a coordenação e a eficiência da ação e movimento, para a maioria dos animais, são qualidades aprendidas no decurso da brincadeira na infância”. Esse autor entende que, no âmbito da clínica, a terapia não deveria ser um processo do tipo, análise ou aprendizagem, mas uma criteriosa combinação de ambas. Todavia, as bases desse aprendizado estão fora da clínica, como por exemplo, na escola.

O movimento e a ação, coordenados e eficientes, são desenvolvidas também na situação de ensino-aprendizagem e são a base para o que o autor chama de posse de si mesmo. Nesse sentido,

a possessão se refere obviamente ao controle do ego sobre as forças instintivas do corpo. Quando se perde essa posse, tais forças fogem ao controle do ego [...] A autopossessão pode ser verificada pela capacidade que a pessoa tem de responder adequadamente às situações de sua vida. (LOWEN, 1979, p. 65)

Para que se entenda bem mais como se desenvolve esse processo, temos que recorrer à ideia de que todo organismo é envolvido por uma membrana que o separa do ambiente e determina sua existência individual. Lowen (1984) nos diz que, no ser humano, a membrana funcional do corpo é composta de pele, gordura subjacente, do tecido conjuntivo e dos músculos estriados ou voluntários, desempenhando um papel no funcionamento da percepção.

Os estímulos que agem na superfície, vindos de fora, fazem com que surjam sensações se suas intensidades forem suficientes para produzir um efeito nessa superfície. Da mesma maneira, os impulsos vindos de dentro do corpo são percebidos quando alcançam a superfície. A consciência é um fenômeno dessa superfície; envolve tanto a superfície da mente como a superfície do corpo. Freud descreveu o ego, que abrange as funções de percepção e consciência, como “a projeção de uma superfície sobre outra superfície” [...] O sistema muscular muito flexível ou sem coesão permite que os impulsos atravessem-no sem o controle adequado do ego e antes de serem totalmente registrados na consciência. O comportamento das pessoas com essa característica será impulsivo ou histérico. Apesar da hiperatividade ou das explosões violentas, o sentimento nelas encontra-se reduzido. Mostram-se deficientes na auto-retração ou na autoposse e seus egos serão fracos [...] Por outro lado, a membrana inflexível proveniente totalmente do padrão de rigidez muscular bloqueia a expressão de sentimentos e limita a liberação dos impulsos (LOWEN, 1984, p. 138-139-140).

Temos, antes, elementos de fronteiras do corpo pertencentes à membrana física que está imbricada com a membrana psicológica que estabelece as fronteiras do ego e que, por sua vez, está relacionada ao “dizer não”. Lowen (1984, p. 140) enuncia que “dizer não é manifestação de oposição, pedra fundamental da sensação de identidade” e que “há uma relação em duas direções entre a procura do prazer e a capacidade de dizer não, entre a autoafirmação e a autoexpressão” (p. 141). O autor afirma que, em seu trabalho terapêutico, os pacientes que desenvolvem a capacidade de dizer não são mais positivos em suas atitudes, mais cientes de suas identidades e conseguem a autoposse.

Diante do exposto, podemos pensar que, ao contrário de eliminar os conflitos em favor de uma estabilidade impraticável, tais conflitos também estão na base dos movimentos e do crescimento – sendo, assim, ao menos em parte, integrados quando, às voltas com a aprendizagem, promove-se a vitalidade pelo *grounding*. Para a Bioenergética, a saúde é um equilíbrio em permanente construção, que envolve, naturalmente, dimensões sobre as quais agem todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em prol dessas dimensões, Lowen (1985), no âmbito da clínica, desenvolveu posições e exercícios que eram praticados, inclusive, em pé. Assim, o impulso agressivo era entendido, em seu sentido mais etimológico, como impulso para avançar ou agir (ZIMMERMAN, 2012, p.50). Dessa forma, o autor chegou ao conceito de *grounding*, definido como o “contato com a realidade, com o solo onde pisa, com seu corpo” (LOWEN, 1982, p. 35). Em inglês, *ground* significa “chão”, “terra”, e o verbo *to ground*, “ligar a terra”. E como a terra é um elemento de estabilidade, o *grounding* inclui “a dinâmica de estar no chão, em contato com a terra; por extrapolação, as noções de solidez, de firmeza” (p. 35).

Foi diante da evidência de falta de contato energético com o chão que Lowen desenvolveu estratégias de promoção de enraizamento, que levam à lucidez e aos sentimentos de segurança. Quanto menos tensões musculares, quanto mais *grounded*, e quanto mais embasados o educador e o educando estiverem, mais terão possibilidades de se comunicar de forma expressiva, com movimentos criativos. Assim, afastam-se do mover-se automatizado, que conduz o indivíduo a um desenraizamento.

Com o enraizamento decorrente do *grounding*, todo o processo de ensino-

responder aos estímulos externos e internos, ou seja, a ampliação da percepção, da consciência. Não à toa, a Bioenergética chama os indivíduos que mantêm diálogo com sua realidade de embasados (*grounded*). Tal diálogo acontece através da percepção de si e do mundo e das respostas que o indivíduo configura. Todavia, estar embasado (*grounded*), segundo a perspectiva trazida por Lowen (1997), significa sentir os próprios pés no chão. E para sentir o chão, é preciso ter pés e pernas “energeticamente carregados”, ou seja, estar perceptivo e atento às suas pernas e pés, sentindo as sensações que se dão – diferentemente do indivíduo que funciona sempre centrado primordialmente nos pensamentos. Para tanto, é necessário pernas e pés com mais vida, energia, motilidade.

No trabalho bioenergético, observa-se que, quanto mais o indivíduo sente seu contato com o chão, mais consegue se colocar em sua realidade física e psicossocial, isto é, consegue perceber seu corpo e suas necessidades, assim como percebe e respeita a necessidade dos outros. Este trabalho, como enunciamos inicialmente, é iniciado fazendo com que a pessoa contate pernas e pés, mantenha seus joelhos levemente fletidos, alinhe a coluna e posicione o peso do corpo sobre o peito de ambos os pés, mantendo os calcanhares apoiados no chão – o que pode ser acentuado com a flexão do tronco para baixo, alongando as costas e relaxando o pescoço. Essas são descrições dos dois exercícios básicos de *grounding postural* cujo princípio fundamental, o enraizamento, simbolicamente se associa a outras atividades em que elementos do *grounding* postural podem ser identificados.

1.6 METODOLOGIA DE ESTUDO

Com base no contexto metodológico traçado para a pesquisa, norteamos-nos pela hipótese de que o *grounding* postural está presente nas aulas de Educação Física e, uma vez atentos ao corpo comunicativo no processo de ensino-aprendizagem da forma mais ampliada possível, agregando conhecimentos da Bioenergética nesse processo, favorecemos a vitalidade e a criatividade em direção a uma corporeidade com movimentos primordiais.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, sua caracterização, os sujeitos que dela participam, as fontes de dados, o tipo de análise e os aspectos éticos. Também relatamos o processo de pesquisa pelo qual enveredamos para dar

conta de um dos nossos objetivos: criar um protocolo de observação e um roteiro de entrevista para analisar o *grounding* nas aulas.

Para estabelecer uma sistemática analítica dos resultados, recorreremos às imagens registradas no decorrer da intervenção. Ademais, para auxiliar no processo interpretativo, usamos recortes das falas dos alunos. A intenção foi de conectar os achados da pesquisa com as análises e as falas dos sujeitos, visando estabelecer correlações entre elas.

Caracterização da pesquisa

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a descritiva, de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do comportamento deles, a relação com o cotidiano e a construção da realidade. Ocorre a relativização da objetividade, a não neutralidade do pesquisador, destacando-se a intersubjetividade (ANDRÉ, 2003).

A pesquisa foi do tipo observação direta, que se caracteriza pelo contato direto do investigador com o fenômeno a ser observado, com o intuito de apreender a realidade vivenciada, em que os atores sociais estão inseridos. Sua relevância baseia-se na possibilidade de o investigador captar dados e fenômenos observáveis e, portanto, objetivamente descritíveis. A esse corpo de dados, foi acrescentado um conjunto de informações coletadas por outra estratégia, a entrevista semiestruturada, útil para a obtenção de dados matizados de sentido (CHIZZOTTI, 1995).

A observação foi realizada em seis aulas de Educação Física do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Mathias Freire, localizada em João Pessoa/PB, por ocasião do estágio supervisionado de estudantes do Curso de Educação Física da UFPB. Os critérios de inclusão dos sujeitos participantes foram: não portar deficiência física e/ou mental que acarretasse impedimento do andar; estar matriculado(a) nas turmas pesquisadas; estar autorizado(a) pelo responsável para participar da pesquisa; manter presença nos momentos de observação e participar das entrevistas. Identificamos os sujeitos da pesquisa de G1 a G14, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Quadro de sujeitos

Sujeito	Sexo	Idade
G1	Masculino	11 anos
G2	Masculino	10 anos
G3	Feminino	11 anos
G4	Feminino	10 anos
G5	Feminino	10 anos
G6	Feminino	12 anos
G7	Masculino	12 anos
G8	Feminino	10 anos
G9	Masculino	10 anos
G10	Masculino	10 anos
G11	Masculino	13 anos
G12	Masculino	13 anos
G13	Masculino	10 anos
G14	Feminino	12 anos

Percebemos que era necessário criar um protocolo de observação para a análise do *grounding* postural nas situações de aulas de Educação Física. E como as observações de Lowen eram no âmbito do atendimento clínico, geralmente individuais e em ambiente privado de consultório, foi necessário analisar os indicadores apresentados por ele para transpô-los a situações de ensino-aprendizagem, caracterizadamente coletivas e dinâmicas, sem fins prioritariamente terapêuticos. Para chegar ao protocolo de observação, enveredamos pela análise de conteúdo de Bardin (2011), que situa os textos escritos, as imagens, as fotografias, os filmes, as posturas, os gestos e manifestações emocionais como domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo.

- a) O primeiro momento foi a escolha da categoria analítica. As categorias analíticas são “as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. Elas comportam vários graus de generalização e de aproximação” (MINAYO, 2010, p.178).

essa delimitação, agregamos os indicadores de *grounding* e de sua falta através da leitura da obra de Lowen (1977, 1979, 1982, 1983, 1984, 1985, 1990, 1997, 2007), Rocha (2005) e Weigand (2006). Em seguida, optamos pelo procedimento por “caixas”, em que

é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Esse é o procedimento por ‘caixas’ de que falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos (BARDIN, 2011, p. 149).

Encontramos indicadores que diziam respeito à percepção do próprio corpo, no meio ambiente, à estrutura corporal, à postura corporal, a atitudes, a sentimentos e à história de vida.

- b) Em seguida, escolhemos as categorias operacionais. Bardin (2011) caracteriza uma categoria como uma classe que reúne um grupo de elementos. Conforme critério adotado, esse entendimento apresenta uma conotação instrumental, que se aproxima do conceito de categorias operacionais, que são “construídas com finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa (na sua fase empírica), devendo ser apropriadas ou construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo” (MINAYO, 2010, p.179). Obtivemos como categorias operacionais, a realidade interna e a externa.

- c) Para Bardin (2011), a unidade de contexto corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Já a unidade de registro consiste na “unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base” (BARDIN, 2011, p. 134). Seguindo os passos acima relatados, construímos uma tabela, apresentada no quadro abaixo:

Quadro 2 – Quadro de análise do conteúdo

CATEGORIAS OPERACIONAIS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	SUBDIVISÕES DAS UNIDADES
Realidade interna	Corporal individual	Percepção do próprio corpo, despertada pelas aulas de EF;	Percepção das pernas e dos pés e seu contato com o chão (Bloco1); percepção da segurança ao andar (Bloco 1); percepção de dificuldades em nível sentimental na aula (Blocos 2 e 3); percepção de tensões musculares (Bloco 3); percepção de sentimentos (Blocos 1,2 e 3); percepção da respiração (Bloco 5)
		Sentimentos, sensações, despertados pelas aulas de Educação Física	Sentimentos de segurança (Blocos 1 e 3); sentimentos de raiva, de medo (Bloco 2); sensação de dor física; sentimentos de dor narcísica, de tristeza (Bloco 2); sentimentos de vitalidade, de alegria (Bloco 4); sentimentos de confiança, relacionados ao vínculo aluno/companheiro e aluno/professor (Bloco 4).
Realidade externa	Aula de EF	Atividades que requerem <i>grounding</i> quanto à postura corporal na aula	Posições e posturas que privilegiem o contato com o chão (Bloco 1); postura das pernas e dos pés (Bloco 1); posturas que gerem equilíbrio (Bloco1); olhar atento e vibrante (Bloco 3); situações de toque entre os participantes (Bloco 3); postura coordenada em aula (Bloco 2); postura concentrada em aula (Bloco 2); situações de queda em aula (Bloco 2); qualidade dos movimentos “ágeis/lentos” (Bloco 2); posturas de alongamento (Bloco 2); situações de aula em que haja o agarrar de bola (Bloco 2); movimentos de chute na aula (Bloco 2); junção de movimento e de voz (Bloco 4).
		Atividades que requerem <i>grounding</i> , quanto a atitudes na aula de EF	Momentos reflexivos na aula em relação a percepções de tensões musculares e em relação a sentimentos despertados pelo movimento (Bloco 4); diálogo sobre o vivido entre os participantes (Bloco 4); presença de atitude cuidadosa e solidária entre os participantes (Bloco 4).

Na tabela, temos como categorias operacionais a realidade interna e a externa. As unidades de contexto são a corporal individual e a aula de EF. Dentro da unidade de contexto “corporal individual”, definimos as unidades de registro

‘percepção do próprio corpo despertada pelas aulas de EF, e sentimentos despertados pela aula de EF; e na unidade de contexto “aula de EF”, as unidades de registro ‘situações de aula que requerem *grounding*’, quanto à postura corporal e às atitudes na aula de EF.

A partir das unidades de registro, definimos, ainda, as subdivisões das unidades, que, posteriormente, foram divididas em blocos de observação e entrevista, devido ao número elevado de itens a serem investigados. Na unidade de registro ‘percepção do próprio corpo despertada pelas aulas de EF’, temos: a percepção das pernas e dos pés e seu contato com o chão (Bloco1), a percepção da segurança ao andar (Bloco 1), a percepção de dificuldades em nível sentimental na aula (Blocos 2 e 3), a percepção de tensões musculares (Bloco 3), a percepção de sentimentos (Blocos 1,2 e 3) e a percepção da respiração (Bloco 5).

Na unidade de registro ‘sentimentos despertados pela aula de EF, subdividimos em: sentimentos de segurança (Blocos 1 e 3), sentimentos de raiva e de medo (Bloco 2), sensação de dor (física), sentimentos de dor (narcísica) e de tristeza (Bloco 2), sentimentos de vitalidade, de alegria (Bloco 4), sentimentos de confiança e sentimentos relacionados ao vínculo aluno/companheiro e aluno/professor (Bloco 4).

Partindo para a unidade de registro ‘situações de jogo, que requerem *grounding*, quanto à postura corporal na aula, subdividimos em posições e posturas que privilegiem o contato com o chão (Bloco 1), postura das pernas e dos pés (Bloco 1), posturas que gerem equilíbrio (Bloco1), olhar atento e vibrante (Bloco 3), situações de toque entre os participantes (Bloco 3), postura coordenada em aula (Bloco 2), postura concentrada em aula (Bloco 2), situações de queda em aula (Bloco 2), qualidade dos movimentos “ágeis/lentos” (Bloco 2), posturas de alongamento (Bloco 2), situações de aula em que haja o agarrar de bola (Bloco 2), movimentos de chute na aula (Bloco 2) e junção de movimento e voz (Bloco 4).

Finalizando com a unidade de registro “atitudes na aula de EF”, subdividimo-la em: momentos reflexivos na aula em relação a percepções de tensões musculares e a sentimentos despertados pelo movimento (Bloco 4), diálogo sobre o vivido entre os participantes (Bloco 4) e presença de atitude cuidadosa, solidária entre os participantes (Bloco 4).

A partir de então, partimos para observações e entrevistas-piloto, em que

de investigar na conjuntura das aulas de Educação Física, visto que muitas percepções em relação ao exposto só conseguimos enxergar na prática.

A pesquisa-piloto se deu por ocasião da supervisão de estagiários do estágio supervisionado da disciplina 'Prática de ensino' do Curso de Educação Física da UFPB, na Escola Estadual Antônio Rangel, com o 5º, o 7º, o 8º e o 9º anos. Concluímos, através dos testes na pesquisa-piloto, que, para algumas unidades de registro, não seria adequada a pesquisa em grupo, mas a individual; em outras unidades, só seria possível a investigação se dispuséssemos de um longo período, que excederia o tempo de que dispúnhamos e que não seria possível investigar todos os blocos em uma só pesquisa.

Foi detectado também que a entrevista em grupo, adotada na pesquisa-piloto, não era adequada, visto que as questões seriam mais bem investigadas com a atenção voltada para um só aluno de cada vez, por isso decidimos pela entrevista individual.

Em seguida, fizemos o recorte para construção de nosso protocolo de observação, contendo tópicos de observação quanto: à característica da atividade realizada; às posturas que privilegiam o contato com o chão; às que gerem equilíbrio; e à existência de diálogo sobre o vivido entre os participantes. Quanto a entrevista contiveram questões referentes à percepção corporal ligada à noção de *grounding*.

Fontes dos dados

Valemo-nos de um conjunto de instrumentos de levantamento de dados, caracterizando nossas fontes de pesquisa. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados filmagens, protocolo de observação e entrevista semiestruturada. A filmagem ocorreu durante as aulas observadas e foi escolhida por registrar o movimento, cuja performance, após sua efetiva realização nas aulas, pôde ser revista tantas vezes quanto necessário e por mais de um juiz, gerando uma fonte confiável de retorno à ação produzida pelos sujeitos nas atividades observadas.

Já o protocolo de observação foi estruturado com base na proposta teórica aqui adotada e a categoria de análise: o *grounding*. Abaixo, apresentamos os tópicos estruturantes do protocolo:

Quadro 3 – Protocolo de observação

<i>Tópicos de observação</i>	<i>Registro</i>
QUANTO À CARACTERÍSTICA DA ATIVIDADE REALIZADA	
Característica do espaço utilizado para realização da atividade (solo, ar, água)	
QUANTO AO CONTATO COM O CHÃO	
Situações de aula, posições, posturas, que privilegiem o contato com o chão	
QUANTO A POSTURAS DAS PERNAS E DOS PÉS QUE GEREM EQUILÍBRIO	
Situações de aula que requeiram o peso do corpo na parte arredondada da sola dos pés, na frente	
Situações de aula que requeiram os joelhos ligeiramente fletidos	
QUANTO À EXISTÊNCIA DE DIÁLOGO SOBRE O VIVIDO ENTRE OS PARTICIPANTES	
Que estimule a percepção corporal.	
Que estimule reflexão em relação à percepção corporal	

No quadro 3, podemos observar que o protocolo foi dividido em quatro tópicos de observação: a) quanto à característica da atividade realizada; b) quanto ao contato com o chão; c) quanto a posturas das pernas e dos pés que gerem equilíbrio; d) quanto à existência de diálogo sobre o vivido entre os participantes. A característica da atividade realizada tem por foco o registro do espaço no qual a aula foi realizada: solo, ar ou água.

No que concerne ao contato com o chão, buscamos registrar situações de aula que privilegiassem o contato com o chão. No tópico quanto a posturas das pernas e dos pés que gerem equilíbrio, buscamos posturas que requeiram o peso do corpo na parte arredondada da sola dos pés e as situações que exigem os joelhos

ligeiramente fletidos. Esses indicadores observacionais foram escolhidos conforme a proposta teórica adotada neste estudo, como explicitado abaixo:

1. Situações de aula e posições que privilegiem o contato com o chão:

Os exercícios de *grounding* propostos por Lowen objetivam fazer o indivíduo se identificar com sua natureza animal, o qual, segundo o referido autor, reside muito mais na parte inferior do corpo, com suas funções, por exemplo, de locomoção, do que na parte superior, com sua função de pensamento, fala e manipulação do ambiente (LOWEN, 1985). É uma tentativa de ir no sentido oposto ao que nossa civilização impõem.

O homem tem se tornado absorvido pelas porções superiores de seu corpo, atrás de objetivos intelectuais e no desenvolvimento de habilidades manuais e verbais. Isto, além de falsas noções relativas à aparência e à saúde, transferiu o senso de poder da base para o topo de sua estrutura. Nesse uso da parte superior do corpo para reações de poder, ele inverteu o costume animal e perdeu em grande extensão tanto a refinada acuidade sensorial animal quanto seu controle de poder, centralizado nos músculos espinais e pélvicos inferiores (LOWEN, 1985, p. 24).

Para fazer a pessoa descer o centramento da cabeça para a parte inferior do abdômen, os exercícios procuram descer o centro de gravidade do corpo para a pelve e utilizam os pés como suporte energético.

Segundo Lowen (1977), para o desenvolvimento do *grounding*, uma das estratégias usadas era fazer com que o paciente fizesse contato com seus pés e com o chão, visto que o *grounding* faz o indivíduo ter contato com a realidade, com o solo onde pisa, com seu corpo (LOWEN, 1982). O intuito desse item é de detectar situações que privilegiem esse contato nas aulas de Educação Física.

2. Quanto a posturas das pernas e dos pés que gerem equilíbrio, temos situações de aula que requeiram o peso do corpo na parte arredondada da sola dos pés, na frente:

De acordo com Lowen (1997, p. 40),

fazer com que a pessoa flexione ligeiramente os joelhos e desloque o peso de seu corpo para a frente, para a parte arredondada da sola do pé, transforma a expressão de sua postura, de modo que agora parece mais agressivo, ou seja, preparado para avançar ou agir.

Lowen defendia que, se o corpo em pé está sobre o peito dos pés, estará equilibrado e que “estar adequadamente equilibrado é o primeiro passo para estar firme no chão (grounded)” (LOWEN, 1985, p. 115). Se o peso se concentrar no calcanhar, qualquer leve empurrão será capaz de derrubar a pessoa. O objetivo desse item é de detectar situações que privilegiem o peso do corpo na parte da frente dos pés nas aulas de Educação Física.

Ainda nesse tópico, temos situações de aula que requeiram os joelhos ligeiramente fletidos. Segundo Lowen (1997), a postura mais comum de ser vista é o indivíduo de pé, com os joelhos fechados e o peso do corpo nos calcanhares, que é uma expressão de passividade. Para o autor, a posição com os joelhos fletidos é mais agressiva, ou seja, tem maior possibilidade de ação. Entendemos que essa é uma posição que dá mais possibilidade de ação.

Segundo o autor, se os joelhos estiverem trancados, a parte inferior do corpo funcionará numa estrutura rígida, impedindo o indivíduo de fluir para a parte inferior do corpo e identificar-se com ela. Além disso, nas situações de pressão, os joelhos devem estar flexionados para a força transmitida ir até o chão (LOWEN, 1985). Lowen nos fala de alguns mandamentos para se tornar e permanecer *grounded*. Dentre eles, diz que, para nos identificarmos com a parte inferior do corpo, devemos nos manter com os joelhos levemente flexionados sempre. Em seus exercícios, esse mandamento está presente. A falta da flexão levaria a uma rigidez que dificulta o fluxo energético no sentido descendente e sobrecarrega a região lombar na tarefa de suportar as pressões físicas e psicológicas. Observamos em quais situações da aula exigiam-se os joelhos fletidos.

- 3) O próximo bloco de indicadores diz respeito à existência de diálogo entre os participantes. Subdividimos nos seguintes indicadores: situações que estimulem a percepção corporal e situações que estimulem reflexão em relação à percepção corporal.

Lowen (1982), observando que só o trabalho sobre os processos energéticos eram insuficientes, desenvolveu sua teoria utilizando-se de exercícios bioenergéticos (criados por ele) e das palavras dos pacientes. Seria um processo de sentir, experienciar e falar sobre as experiências, tornando-as reais na consciência e passíveis de análises e de superações. Tanto Lowen, no âmbito da clínica, quanto Freire, no da educação, elegeram a conscientização como a palavra-chave de seu trabalho. Em seu livro ‘Conscientização’, Freire relata:

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1979, p. 25).

Optamos por investigar a presença ou não do diálogo sobre o vivido, para detectar até que ponto tais práticas estão privilegiando situações de percepção e de valorização do desenvolvimento da tomada de consciência e, conseqüentemente, do desenvolvimento de seres humanos mais livres e seguros para o diálogo no sentido freireano. Segundo Guedes (2007, p. 31),

o diálogo, na pedagogia freireana, não é simplesmente uma troca de ideias, conhecimentos e projetos, mas, antes de tudo, um compromisso com o outro e mais especificamente, com o outro ‘oprimido’, vulnerável humana, sócio e politicamente.

Freire aponta a problematização e a conscientização como processos que se constroem pelo diálogo (ARAGÃO; NAVARRO, 2004).

Em comunhão com o pensamento freireano, está toda a prática de Lowen, que englobava o trabalho corporal e o trabalho analítico, com o intuito de perceber bem mais a realidade. Cada um, ao seu modo, defendeu um modo de vida mais humano, mais justo, mais consciente, mais livre e digno, sempre acreditando que as pessoas podem superar suas dificuldades e serem donas de seus destinos. Essas lutas se davam em várias frentes – segundo Freire, na educação, na política e no âmbito sociocultural (Freire), e segundo Lowen, na terapêutica psicocorporal, na educação, através de suas formulações teóricas, de suas falas em palestras, de cursos, atingindo também a esfera sociocultural. Além da junção do intelecto com a emoção, defendemos que, para o movimento nas aulas de Educação Física não ser

mecânico, e o indivíduo aumentar seu *grounding*, inclusive, em nível consciente mais elevado, também devem estar presentes na aula a reflexão e situações que oportunizem o aluno entrar em contato com sua realidade interna e externa.

Seguindo a perspectiva da observação direta, mantivemos um diário de campo que preenchíamos no fim das aulas observadas. O intuito desse diário era de registrar as impressões e os sentimentos do pesquisador. Portanto, o diário de campo teve como foco a ótica do pesquisador, com suas observações ao longo do processo de pesquisa. Entendemos que manter tal registro nos possibilitou analisar melhor os resultados encontrados.

Além dos instrumentos de observação e registro das atividades, realizamos uma entrevista com os sujeitos da pesquisa - os alunos. Optamos pela entrevista semiestruturada, porque procurávamos um método de coleta de dados mais livre e, ao mesmo tempo, estruturado, com questões por meio das quais pretendíamos que o diálogo se centrasse. Assim, fizemos essa escolha, visto que, conforme Ludke e Marli (1986, p. 32),

o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

As questões basilares para a entrevista são apresentadas no apêndice B, tais questões nos ajudaram a apreender a percepção dos alunos em relação ao próprio corpo nas atividades realizadas durante as aulas em relação ao *grounding*, visto que Lowen defendia que, embora os exercícios bioenergéticos fossem importantes para ajudar a pessoa a sentir os pés solidamente apoiados no chão, “alterações significativas nos sentimentos e no comportamento só ocorrem mediante uma contínua percepção do corpo” (LOWEN, 1990, p. 136). A questão 6, em relação a sensações e sentimentos, foi feita de forma aberta e depois os itens listados funcionaram como guias para o diálogo.

Aspectos éticos

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Laura Wanderley/HUEFS, para atender à

considerações éticas e aos preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, responsável pelas diretrizes e pelas normas que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. O projeto foi aprovado pelo comitê, com o número do parecer de aprovação 223.742 no dia 19/03/2013.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 AUTOEXPRESSÃO

A partir dos dados coletados, por meio do protocolo de observação e dos registros filmográficos, bem como das falas de discentes, discutimos a presença e o valor do *grounding* postural nas atividades desenvolvidas. Neste primeiro subtópico, apresentamos os dados relativos, especificamente, à postura corporal na aula, um dos indicativos do *grounding*, da autoexpressão e que está relacionada com a consciência imediata.

Considerando-se as características do espaço utilizado para a realização das atividades, evidenciaram-se unicamente atividades realizadas no solo. Dessa forma, já encontramos uma característica que, em consonância com a teoria e com a prática da Bioenergética, beneficia o desenvolvimento do *grounding* postural, visto que uma das estratégias utilizadas para tal desenvolvimento é fazer com que o indivíduo sinta o contato com o solo onde pisa (LOWEN, 1982). Mantendo contato com o solo onde pisa, o indivíduo conserva a conexão com sua realidade, no mesmo sentido do que Caminha (2010) coloca, ao tratar da experiência do tocante-tocado, no caso de uma mão que toca uma mesa.

Ao tocarmos a superfície de uma mesa, nós podemos sentir que ela é sólida, fria e lisa. Mas, ao mesmo tempo, podemos encontrar, na superfície de nossa própria mão, sensações de sólido, de frio e de liso. Portanto, nós fazemos a experiência dessas sensações em nosso próprio corpo (CAMINHA, 2010, p. 310).

O contato que nossos pés mantêm com o solo é, simultaneamente, um contato com o próprio corpo, com nossa realidade interna, pois tocar é sempre tocar a si mesmo. E como o contato com a realidade é um dos indicadores de *grounding*, podemos dizer que as atividades realizadas no solo são estímulos para o desenvolvimento do *grounding*, através da sensibilização que aumenta a propriocepção – já que “todas as sensações são percepções corporais” (LOWEN, 1984, p. 48).

Quando indagados a respeito do que sentiam quando tocavam o solo nas aulas de Educação Física, alguns alunos disseram não sentir nada, mas a maioria

O calor e o frio do chão; “o chão é gelado, tem vez que tá quente” (G1);

Alívio “Aquele alívio e a frieza do chão. É assim: Quando a gente tá de sapato não tem como pisar no chão, alívio porque a gente pode botar o pé no chão. O corpo fica mais leve” (G4);

Dor “Uma dor no calcanhar, quando tá correndo, quando bato assim num canto, aí dói e depois passa” (G7);

Segurança “Segurança, porque se alguém me derrubar, do chão eu não posso passar” (G8),

“Sinto firmeza” (G12); e

Choque “Algo estranho nas pernas e subindo como se fosse um choque, é uma sensação boa, quando tira o pé do chão, para. Algumas vezes, descendo, que não é nem tipo um choque, é bem levinho” (G5).

Podemos constatar, pelas respostas e pelas observações das expressões, que quase todos os alunos eram sensíveis ao contato com o chão, e isso gerava sensações, levando-os a se sentirem aliviados, firmes, mais cheios de vida e com “vontade de brincar mais” (G13). É evidente o processo energético que se configura através da excitação, caracterizável, por exemplo, com a percepção de alternância da temperatura: “O chão é gelado, tem vez que tá quente” (G1) que é experimentada como um alívio, “[...] alívio porque a gente pode botar o pé no chão. O corpo fica mais leve” (G4) indicativo de uma troca energética, térmica com o meio físico.

Temos, ainda, a fala de G5: “Algo estranho nas pernas e subindo como se fosse um choque, é uma sensação boa, quando tira o pé do chão, pára. Algumas vezes, descendo, que não é nem tipo um choque, é bem levinho”. Essa é uma síntese da experiência de *grounding*, porque permite inferir vários de seus elementos: a experiência de choque é a carga elétrica que atravessa a musculatura, nos sentidos ascendente e descendente (céfalo-caudal), originada, particularmente, nas pernas e nos pés, fazendo vibrar o corpo. Esse fenômeno, para a Análise Bioenergética, é indicativo da circulação mais intensa e fluente da Bioenergia.

Isso, naturalmente, leva a mais movimento, “vontade de brincar mais” (G13) e ao prazer, “Aquele alívio [...] O corpo fica mais leve” (G4); “[...] é uma sensação boa,[...] é bem levinho” (G5). Essas sensações, provocadas pelo relaxamento da musculatura e pela circulação de neurotransmissores e de hormônios a ele associados (como a serotonina e a ocitocina), são percebidas com mais facilidade na criança, “que pula de alegria quando está excitada. Num estado de excitação, não se pode ficar sentado. Sente-se vontade de dançar, correr ou cantar. A

experiência de se sentir movido por dentro, ao contrário da ação deliberada para se mover, é a base de toda sensação” (LOWEN, 1984, p. 59).

Pudemos observar, nas respostas às entrevistas, que os alunos conseguiam sentir alívio, liberdade e leveza quando estavam descalços na aula, sinalizando a importância de momentos em que estejam descalços. Em todas as atividades, em que eles estavam em contato direto com o solo, verificamos posturas e movimentos pelos quais o corpo tendia ao chão, tanto em situações de subidas e de descidas, quanto de avanços ou só de descidas. A atividade da figura abaixo, de passar ou de pular a corda e voltar ao chão, passar por baixo da corda agachados e, muitas vezes, quando se jogam no chão, requer o corpo tendendo ao chão.

Figura 4 – Atividade passando a corda, corpo tendendo ao chão



As atividades realizadas foram em sentido oposto ao que as práticas de nossas escolas geralmente costumam privilegiar, ou seja, a função do pensamento. Sendo assim, encontramos mais um ponto de interferência na estimulação do *grounding*, visto que a Bioenergética estimula os indivíduos nesse sentido, fazendo com que se identifiquem também com o que Lowen (1985) entendia ser sua natureza animal, presente muito mais na parte inferior do corpo, com sua função de locomoção.

A Bioenergética, na tentativa de centralizar o indivíduo na parte inferior do abdômen, procura, através de seus exercícios, descer o centro de gravidade do corpo para a pelve e utiliza os pés como suporte energético. Isso significa que a energia flui até os pés, adentrando o solo, e não fica retida pelas couraças musculares crônicas, ou penalizada pela baixa vitalidade. O indivíduo descarrega

energia através dos pés e a recebe novamente do solo. Os pés são, então, vistos como suportes energéticos do corpo e como um meio de comunicação com o solo. Nas situações observadas, exigiu-se a descida do centro de gravidade do corpo para a pelve e as pernas, fosse para subir e descer com equilíbrio, para receber, lançar, interceptar, quicar, passar ou chutar uma bola, fosse para avançar no espaço.

No que diz respeito às atividades que requeriam o peso do corpo na parte arredondada da sola dos pés, na frente, verificaram-se, em todas as situações, a demanda dessa postura, para subir e descer com equilíbrio, para receber, lançar, interceptar, quicar, passar ou chutar a bola e para avançar no espaço. Como exemplo, podemos observar a figura abaixo, onde o peso do corpo está na parte arredondada da sola dos pés em trios, um passando a bola, quicando-a, para o outro e em que o aluno do meio está tentando interceptar a bola.

Figura 5 – Aula de basquete, base do aluno com passe de bola.



De acordo com Lowen (1997), levar o indivíduo a flexionar ligeiramente os joelhos e centrar o peso do corpo na parte da frente do pé modifica a expressão da postura, que é mais agressiva, ou seja, pronta para avançar ou agir de modo equilibrado. Estar equilibrado é pré-requisito para estar *grounded* (LOWEN, 1985), diferentemente de quando estamos com o peso no calcanhar, com mais predisposição a tombar para trás.

Quanto a fletir os joelhos ligeiramente, assim como posicionar o peso do corpo na parte da frente do pé, em todas as situações observadas, essa posição que, no sentido etimológico já indicado (maior possibilidade de ação), é agressiva, esteve presente. Segundo os princípios da Bioenergética, para o indivíduo se

identificar melhor com a parte inferior do corpo e, em situações de pressão, para a força transmitida chegar até o chão, ele deve estar com os joelhos ligeiramente fletidos (LOWEN, 1985), o que evita uma postura mecânica, rígida. Encontramos, assim, mais um indicador de *grounding* presente nas aulas de Educação Física. Para ilustrar, observem a figura abaixo, que mostra os alunos com os joelhos fletidos no futebol, ao receberem a bola com o pé e se deslocar controlando-a.

Figura 6 – Aula de futebol, base do aluno com passe e controle de bola



Nas práticas da Educação Física, temos a coordenação motora e o ritmo sendo exercitados constantemente, o que é muito positivo, pois,

os esportes desempenham um grande papel nas vidas das pessoas porque suas atividades diárias perderam as qualidades rítmicas. Andam mecanicamente, trabalham compulsivamente e falam monotonamente, sem ritmo e, algumas vezes, sem pé nem cabeça. Pode ser que a ausência de ritmo seja devida à ausência de prazer nessas atividades. Também é verdade que a falta de prazer é devida à perda de ritmo (LOWEN, 1984, p. 203).

As experiências vividas nas aulas de Educação Física, sem dúvida, geram prazer nos discentes, como mostra esta fala:

Sinceramente, quando eu tô brincando na aula, eu me esqueço de tudo, só me lembro de correr, tocar, pegar. Vamos dizer, se eu tiver com uma dor de cabeça e eu tiver brincando, eu não lembro mais dela, eu esqueço. Por isso eu gosto de brincar (G6).

Além das reações físicoquímicas provocadas pelo movimento (como as hormonais, já mencionadas), devemos lembrar o que afirma Lowen (1984, p. 20) que, na sensação de felicidade, o indivíduo “sente-se livre de todas as preocupações de seu ego, e é essa sensação que é a base de sua felicidade”. Para o autor, as brincadeiras manifestam a ação do impulso criativo humano, que emerge do desejo de prazer e da necessidade de se expressar e é vivenciado através de um comprometimento com o que se está fazendo.

Um comprometimento total com o que se está fazendo é uma das condições básicas para o prazer [...] As crianças se envolvem completamente com os jogos e brincadeiras. Quando dizem que a brincadeira foi divertida, não quer dizer que foi só um passatempo, mas sim que, numa situação de faz-de-conta, se envolveram de corpo e alma com a atividade e alcançaram prazer ao se auto-exprimir (LOWEN, 1984, p.14).

Segundo Lowen (1984), as experiências são divertidas, geram prazer, quando o indivíduo transforma a realidade externa, deixa-a em suspenso, em situações de brincadeiras, por exemplo. Porém, “por maior que seja o faz-de-conta, a criança não perde o contato com seus sentimentos e permanece atenta a seu corpo. Sua realidade interna não é suspensa: se brigar, machucar-se ou, por qualquer outra razão, perder o prazer, a brincadeira acaba” (LOWEN, 1984, p. 15-16). A criança não esquece a realidade interna durante as brincadeiras.

Lowen (1984) enuncia que, junto com a experiência de alegria, existe uma sensação corporal de prazer. Passemos, então, a refletir sobre a alegria, que, segundo Lowen (1997, p. 20),

pertence ao reino das sensações corporais positivas; não é uma atitude mental. Não se pode decidir ser alegre. As sensações corporais positivas começam partindo de uma linha de origem que pode ser descrita como “boa”. O seu oposto é sentir-se “mal”, o que significa que, em vez de uma excitação positiva, há uma excitação negativa de medo, desespero ou culpa. Se o medo ou desespero for muito grande, a pessoa reprimirá todo sentimento, caso em que o corpo se torna insensível ou sem vida. Quando os sentimentos são

reprimidos, a pessoa perde a capacidade de sentir, que é a depressão, um estado que infelizmente pode tornar-se um modo de vida. Por outro lado, quando a excitação prazerosa aumenta, a partir da linha de origem de uma sensação boa, a pessoa conhece a alegria. Se a alegria transborda, torna-se êxtase.

Sentimentos como a alegria e a satisfação foram notórios na maioria dos alunos nas aulas de Educação Física. Os alunos normalmente têm que ficar quietos numa sala de aula, durante um longo período, e a Educação Física proporciona liberdade, porquanto sai, geralmente, da sala de aula convencional para a quadra, uma sala de aula mais ampla, onde eles poderão se movimentar mais livremente, pela própria característica dos conteúdos abordados.

Relatos de ansiedade, como “pra começar logo as aulas, as atividades” (G12), demonstram o quanto é prazeroso esse momento de brincar com os outros: “Quando a professora coloca algo que todos brincam, eu não quero parar” (G13), denotam que o aluno entra em um estado de mais liberdade de expressão, em que deseja continuar. O prazer proporcionado chega ao âmbito do diálogo também, como mostra G11, quando diz sentir prazer, “quando fica conversando” (G11), externando um desejo de liberdade de voz, geralmente restrito em nossas salas de aula.

A alegria vivida é forte o suficiente para produzir vínculos com as outras pessoas e com a escola, como nos revela G14, quando diz: “sinto vínculo de alegrias (compartilhadas). Só não sinto com uma pessoa. Ela fica falando de mim por causa dos meninos, fica soltando piada pra mim” (G14). Vale ressaltar que hoje, no currículo do Instituto Internacional de Análise Bioenergética (2003), “as teorias do vínculo e do apego são integradas ao estudo da Análise Bioenergética, que junto com a sexualidade, fundamentam a compreensão da pessoa no seu modo de ser e existir” (CORREIA, ALVES; 2010, p. 37) e que estar grounded é estar centrado e conectado consigo mesmo e com o mundo. A base dessa conexão está no vínculo de qualidade, construído na relação com mãe, pai, irmãos, que se estende aos professores, aos colegas, aos amigos, à escola e à sociedade. “Quem teve um vínculo de má qualidade, por exemplo, com a mãe, numa relação de frieza e/ou hostilidade, sentiu-se rejeitado, carrega a marca da inaceitação, do sentimento de inoportuno e de menos valia [...] o isolamento poderá ser o seu maior refúgio” (CORREIA, ALVES, 2010, p.41).

Lowen (1997) defende que, quando a vida do corpo é vibrante, forte, o sentimento varia, pois, podemos estar tristes e, em seguida, sentir prazer. As mudanças no estado de humor não comprometem o equilíbrio básico do indivíduo. Podemos enxergar a mudança de estados de humor nos discentes através do fato de que os alunos que disseram sentir, por exemplo, tristeza - “Sinto, mas não sei por que. Sinto no recreio, na aula de Educação Física, artes. Em ensino religioso fico mais animada” (G4) - afirmaram que também sentem alegria e prazer, assim como quem externou sentir vontade - “Pra chegar a hora da aula ou da brincadeira” (G4) – declarou: “na hora, às vezes algo impede de participar, fico meio confusa” (G4).

É diferente do estado de repressão do sentimento, que é um processo de insensibilização que vai diminuindo a pulsação interna, a excitação e a vitalidade. É um processo em cadeia, visto que, quando se reprime o medo, por exemplo, reprime-se também a raiva e o amor. Em prol da boa convivência, somos ensinados a reprimir os sentimentos considerados ruins, quando o saudável seria aprender a expressar esses sentimentos de forma adequada. “O compartilhar sentimentos fortalece os vínculos e a sensação de pertinência, de não estar só, e, portanto, encoraja a travessia dos caminhos escuros para a claridade do encontro com o eu e o outro” (CORREIA; ALVES, 2010, p.41).

Lowen (1984) diz que, subjacente a qualquer experiência de alegria ou de felicidade, existe uma sensação corporal de prazer, o que explica o fato de todos os alunos que sentiram alegria também terem sentido prazer. O prazer que sentem na situação de aula gera diversão e felicidade. Esse estado pode ou poderia se estender para circunstâncias comuns da vida, porque o prazer é um modo de ser. “A pessoa está num estado de prazer quando os movimentos de seu corpo fluem livre, ritmicamente e em harmonia com seu ambiente” (LOWEN, 1984, p. 22). Isso depende de o quanto estamos identificados com a atividade, para ser possível fluirmos livre e espontaneamente. “O prazer é esse fluxo de sentimentos” (LOWEN, 1984, p. 23), em que o corpo entra num estado de expansão, os tecidos superficiais são carregados de sangue, e os fluidos e as pupilas dos olhos se contraem em busca de mais foco.

Já dissemos que este trabalho analisa elementos que possam colaborar para a configuração de práticas educativas com enfoque na Pedagogia da Corporeidade, mostramos que os movimentos são sempre comunicativos e podem se apresentar

que a compreensão de si e do mundo acontece de modo criativo (GOMES-DASILVA, 2012).

Entendido o explicitado acima, a pesquisa revelou que os discentes pesquisados já têm um fator primordial para que essa compreensão de si e do mundo se dê de forma criativa, o prazer, pois “o prazer não só fornece a força motriz para o processo criativo, como é também o produto desse processo” (LOWEN, 1984, p. 26). Entendemos o ato criativo com Lowen, como “qualquer forma de expressão que traz novos prazeres e significados à vida” (LOWEN, 1984, p. 26).

2.2 AUTOPOSSESSÃO

Continuemos agora a refletir sobre outro sentimento que foi bem recorrente na pesquisa - a raiva - um sentimento quente. “Os sentimentos quentes estão relacionados ao amor, e isso inclui a raiva” (LOWEN, 1997, p. 209). Em muitas situações, a raiva surgiu em decorrência de violência, e por não estar sendo expressa de forma adequada, gerou mais situações com características de violência, caracterizando um círculo vicioso de violência, que, segundo Andrade,

é uma patologia da agressividade, de modo que se faz necessário discernir entre agressividade (sempre presente nos conflitos), agressão (como expressão primitiva da agressividade) e violência (como o abuso da agressividade), a fim de que se possa bem avaliar e intervir educativamente (ANDRADE, 2007, p. 43).

Neste trabalho, identificamos a violência na configuração, por exemplo, de ofensas verbais:

Sinto raiva porque os meninos ficam mexendo, chamando de perebento e viado” (G2), ou, ainda, quando os meninos ficam mexendo com a pessoa dá raiva também... Xingando os outros, fica chamando os povo de baleia (G14), Às vezes, quando os meninos ficam brincando comigo, mexendo com a pessoa. Discutindo, apelidando de G6 maga (G6).

Alguns disseram sentir raiva “quando os meninos ficam xingando, chamando de micaburra, cavala, burra” (G4). Ao falar do vínculo que tinha com sua amiga, G5 externou situações de violência verbal:

Eu tenho vínculo com G8, ela é minha melhor amiga, já estudei com ela há 5 anos. Pesquisadora: E com os outros? G5: Com os outros muito não. Ficam falando da gente por trás, só porque pra onde eu vou G8 vai e pra onde G8 vai eu vou, ficam chamando a gente de sapatão. Pesquisadora: E com a professora? G5: Eu gosto dela (G5).

Pensando bioenergeticamente, a raiva é uma onda de energia no corpo que ativa os músculos para executarem uma ação raivosa. Sobre isso, Lowen (1997) coloca:

Para o ser humano, estar com raiva representa um surto de excitação ascendente, que sobe pelas costas e desce pelos braços, que agora estão energizados para brigar. A excitação também flui até o topo da cabeça e nos dentes caninos superiores, que então ficam energizados para morder [...] À medida que essa excitação flui através dos músculos das costas, eles se arqueiam, preparando-se para o ataque (p. 87).

Se for percebido pela consciência, surge um sentimento que estará sujeito ao controle do ego, e a tensão gerada tem a possibilidade de ser aliviada de forma adequada. O que não acontece com os sentimentos de raiva, por exemplo, que foram reprimidos em nível inconsciente (LOWEN, 1997). Daí a importância da reflexão e do diálogo para chegar num nível mais elevado de consciência.

No caso dos alunos pesquisados, é provável que haja sentimentos reprimidos no inconsciente, já que a faixa etária é de 10 a 14 anos e, segundo os neorreichianos, a faixa etária de 06 a 09 anos é considerada como a que consolida a caracterialidade e, conseqüentemente, a couraça muscular de caráter (NAVARRO, 1995). Os sentimentos inconscientes não foram objeto de estudo. Por outro lado, notamos que existe muito sentimento gerado pelas próprias situações de violência atuais, que já ultrapassaram o nível de conflito, para o qual não se encontrou uma solução adequada e já está no nível da violência, sem intervenção eficaz. Na verdade,

a escola, também, propicia a formação de comportamentos reativos, advindos do estabelecimento das defesas desencadeadas na situação vivenciada e permeadas pela maneira com que foi estabelecida a relação diária do professor com seu(s) aluno(s) (BACRI, 2005, p. 61).

Tais comportamentos vão desde ofensa verbal à agressão física, como mostra esta fala:

Às vezes, quando os meninos ficam mexendo comigo, eu já derrubei um pelo gogó. Eu peguei por aqui, ele falando da minha mãe, eu pequei aqui e derrubei. Ele disse: Tá vendo como você é... G6: Ele começou a chorar. Ele não quer que fale da mãe dele porque ele fala da minha, a mãe nem na escola tá, pra falar dela. Eu não posso ver ninguém falando da minha mãe, eu tenho ódio, raiva (G6).

Andrade (2007, p. 71) concebe a violência na escola

como todas as variadas ações em que se identifica, num contexto intersubjetivo, intencionalidade e desejo (inclusive inconsciente) de provocar dano ou mal a outra(s) pessoa(s) ou a si mesmo(a), seja esse mal físico, material, psicológico (afetivo, intelectual), social, moral, verbal, simbólico, institucional ou cognoscitivo (esse último entendido como danos aos processos de ensino e aprendizagem promovidos pela escola).

Pudemos observar que, apesar de estarem presentes a alegria e o prazer, há, em alguma medida, um adoecimento nas relações, e enxergamos que os princípios do *grounding* podem contribuir para a busca da saúde que, para a Bioenergética, é um equilíbrio a ser buscado continuamente. Na comunicação corporal, quando os sinais corporais estão sendo alvo de atenção e se recorre ao *grounding*, aumentam-se as chances de que a vitalidade e o equilíbrio corporais contribuam para o bom funcionamento cognitivo, afetivo e social na escola. Situações como a relatada nesta fala: “Os meninos ficam brincando de empurrar e eu vou empurrar, eles vão dizer logo a diretora” (G11), poderiam ser objeto de intervenção que tenha como base os princípios do *grounding*, e não, simplesmente, levar-se o problema para a diretora, que, muitas vezes, só usa de seu poder para intervir. Andrade (2007, p. 71) refere que a violência

não se reduz à expressão de uma agressividade inata e inexorável, mas é sobretudo portadora de significados culturalmente elaborados. Logo, ela é signo que, no domínio do humano, faz apelo, tem uma potencialidade (e muitas vezes uma função) comunicativa. É mensagem e mensageira.

Se é certo que muitas mensagens fogem do nosso poder de interpretação,

também que o processo ensino-aprendizagem, quando busca um ambiente onde se instigue o conhecimento de si, do outro e do mundo, de liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, respeitoso de si e do outro e procura “despertar neles (nos alunos) a consciência de suas responsabilidades e direitos na escola e na sociedade, ajudando-os a formar valores e habilidades sociais necessários à resolução não violenta de conflitos” (ANDRADE, 2007, p. 93), está buscando um ambiente com autoconsciência, autoexpressão e autopossessão, elementos integrantes do *grounding*.

Quanto menos tensões musculares, quanto mais *grounded*, embasados, os envolvidos no processo ensino-aprendizagem estiverem, mais terão condições de se comunicar de forma expressiva e de perceber o que o outro está expressando, facilitando, assim, todo o processo de ensino-aprendizagem. Lowen (1984) defende que o *grounding* “leva a pessoa a entrar em contato com suas pernas por aumentar o sentimento nelas, o que depois proporciona maior segurança e apoio para todos os exercícios de autoexpressão” (p. 104), como já discutimos. Enxergamos aqui um dos caminhos para aumentar a capacidade de autoexpressão, chegando a uma autopossessão mais eficaz de todos os envolvidos.

Convém lembrar que “as tensões musculares crônicas que sufocam e aprisionam o espírito desenvolvem-se na infância em função da necessidade de controlar a expressão de emoções fortes: medo, tristeza, raiva” (LOWEN, 1997, p. 44) e que, normalmente, os pais e os professores frustram os impulsos espontâneos da criança, o que provoca raiva nela. Por essa razão, é necessário um processo de expressão adequada, sem culpas impostas, e não, de repressão de sentimentos. Só assim estaremos prevenindo novas couraças musculares, pois a raiva reprimida não desaparece. “As crianças atuarão (act-out) o impulso proibido contra crianças menores, machucando-as deliberadamente” (LOWEN, 1997, p. 92).

Na situação a seguir, por exemplo, em que o aluno diz: “Quando os meninos jogam bola em mim forte de propósito, também não gosto quando joga um pro outro na roda, joga bola na barriga” (G5), observamos que há uma necessidade de machucar o outro. Essa realidade causa medo - “no baleado, os meninos jogam com muita força, às vezes dão até bicudo, tenho medo que bata na minha cara” (G6) - e raiva, quando “ficam com brincadeira de derrubar, brincadeira de mau gosto” (G6).

Já dissemos que a couraça acontece devido a um conflito entre exigências

recalque dos desejos em decorrência do medo consciente ou inconsciente de ser punido por tais desejos e que, para manter tal recalque, o indivíduo se enrijece, e a defesa assume um caráter cronicamente operante e automático.

O medo de terem os pais chamados na escola, da punição, de não serem solícitos aos professores, de perderem a aceitação dos pais e dos professores leva os alunos a padrões de comportamento dissimulados frente a situações de desconforto.

Pensando na prevenção das couraças, não podemos deixar de referir que, segundo Garcia (2010), atualmente, devido ao desenvolvimento tecnológico, longas horas diante de aparelhos como televisores e computadores e à inconstância das relações, as estruturas de defesa mais comuns, nos dias de hoje, são as que têm uma desconexão perceptiva, uma cisão entre o contato e o corpo, estruturas que fogem do contato direto através de um trânsito constante.

Nesse funcionamento, a pessoa está todo o tempo saltando de uma janela para a outra sem nunca permanecer conectada realmente a nenhuma delas. As vivências são experimentadas de forma virtual. Todo o tempo se está conectado com tudo e com todos, porém essa conexão é distante, nunca direta e pessoal. Nesses saltos, não raro toca-se contatos profundos que não podem ser metabolizados de forma satisfatória, resultando em “recaídas” para um funcionamento mais superficial, com a retomada do caráter crônico como defesa ao próprio mundo virtual. A estrutura de defesa baseada na cisão perceptiva, mesclada com o funcionamento caracterológico dá a impressão de se estabelecer em uma fronteira, ora lá e ora cá, nunca efetivamente em lugar algum (GARCIA, 2010, p.53 -54).

A couraça, hoje, precisa ser considerada pelo menos sob dois aspectos: o do encouraçamento caracterológico e corporal e o do encouraçamento perceptivo fronteiro (GARCIA, 2010). Enxergamos o processo de grounding, de enraizamento, como um caminho para lidar com essa realidade e para colaborar com o desenvolvimento de um indivíduo capaz de reconhecer cada situação com suas características próprias e que não aja de acordo com uma estrutura intransigente.

Entre as situações frustrantes enfrentadas pelo alunado, as mais difíceis de serem combatidas são as situações implícitas, não verbalizadas. Em prol do controle disciplinar e da sobrevivência em sala de aula, muitas vezes, o discente não encontra uma escuta atenciosa da sua fala, nem atenção as suas expressões não verbais, como por exemplo, “Quando a pessoa pede a bola e os outros não dá, aí a

pessoa vai falar com a professora e ela faz que não escuta a pessoa, aí dá uma raiva” (G11).

A emoção da raiva é parte da função mais ampla de agressão, que literalmente significa “mover-se na direção de” [...] Podemos nos mover na direção de outra pessoa por amor ou raiva. Ambas as ações são agressivas e ambas são positivas para o indivíduo (LOWEN, 1997, p. 86).

É preciso, no entanto, que seja canalizada de forma adequada. Para tanto, são necessárias a escuta e a fala. Desde muito pequenas, muitas crianças começam a aprender que não adianta chorar, pois suas mães não virão, e se não forem escutadas na escola, o reforço estará dado, e o raciocínio será: “Não adianta falar”. A pesquisa evidenciou que os discentes necessitam desenvolver, de forma mais efetiva, um estado de autopossessão, visto que muito da raiva que sentem é em decorrência de situações de violência na escola, que gera um círculo vicioso de violência, raiva, violência.

2.3 AUTOCONSCIÊNCIA

Entendemos que a autoconsciência intercambia a autoexpressão e a autopossessão e que, para atingir um grau mais elevado, é necessária a instigação através da problematização e da palavra em situações de ensino-aprendizagem. Como foi evidenciado nos tópicos anteriores, a autoconsciência esteve presente entre os discentes, porém não houve um grau elevado a ponto de termos um ambiente onde a autopossessão esteja presente de forma satisfatória.

Adentraremos um pouco o diálogo entre os participantes, pensando-o em termos de atividades que estimularam o perceber-se corporalmente e o refletir a partir da percepção. Essas situações são necessárias para uma tomada de consciência mais inteira. Identificamos uma situação em que a professora ensinou e praticou com seus alunos a aferição da frequência cardíaca, e outra que questionou seus alunos sobre a diminuição daquela frequência no final da aula.

Ressaltamos que, em situação clínica, Lowen utilizava também as palavras dos pacientes, como já colocamos. O trabalho se dava em um tripé, que era: sentir, experienciar e falar sobre as experiências. O diálogo no âmbito da clínica sempre

abrange a anamnese das contrações musculares do indivíduo, suas origens na história pessoal e seu significado atual para a personalidade do paciente, com efeitos no funcionamento do corpo. Dessa forma ocorria a conscientização dos processos defensivos, possibilitando sua análise e superação.

Em situação escolar, do mesmo modo, observamos a necessidade de que a reflexão esteja presente nas aulas de Educação Física, em prol de mais contato com a realidade interna e externa, para que o movimento não seja mecânico, e o indivíduo passe a ser mais consciente. Nas aulas, predominaram situações muito ativas, cujos movimentos e posturas, uma vez aprendidos, são automatizados e tornados mais inconscientes, mantendo-se favorecedores do *grounding*, já que ele também pode dar-se abaixo do nível de consciência. Porém, o diálogo entre os participantes em prol da percepção corporal e sua respectiva reflexão foi escasso. As interações verbais pautavam-se predominantemente em torno das regras de convivência e de uma avaliação superficial das atividades, como, por exemplo, se a atividade agradou aos participantes.

Ora, segundo Caminha (2010), a percepção não é mera intelectualização das coisas e não pode ser reduzida ao plano das ideias. Quanto mais nos aproximarmos do vivido, maiores as chances de desvendarmos a experiência, atribuindo-lhe significados – o que supõe uma atividade cognitivo-afetiva especificamente humana: a expressão verbal. Se, nas aulas, pudemos observar algum estímulo à reflexão, não identificamos lugar para sua expressão, por exemplo, através de instigações ao relato da experiência de autopercepção corporal, em situação de diálogo.

Se não cabe ao(à) docente entrar no nível clínico de investigação sobre a corporeidade, ele(a) pode, não obstante, ampliar seu campo de intervenção ao estimular a atenção às partes do corpo afetadas pelos movimentos realizados. Por esse princípio, devemos ajudar os discentes a tomarem consciência das sensações que se produzem nos músculos, de como o corpo funciona nesses movimentos e do que eles sentem. Muitos sentimentos estão presentes. Eles são gerados no passado e no presente. Infelizmente, pouco ainda se dialoga sobre essas questões, e nada impede que o(a) discente seja ouvido e valorizado em sua expressão afetiva, sempre que ela ocorrer, mantendo-a nos limites que a situação escolar permite.

Podemos, então, perguntar: Se a reação ao prazer associa-se a uma diminuição da autoconsciência, como devem ser as vivências nas aulas de

autoconsciência tenha espaço para ser desenvolvida? Por meio da instigação através das perguntas e com o diálogo! Esses elementos contribuirão para o desenvolvimento de uma corporeidade poetante. Note-se que só foi observada uma situação de diálogo que estimulasse a percepção corporal e suas respectivas reflexões, em frequência bem abaixo do desejável ao processo de conscientização.

O sentir e o experienciar são importantes pois sem esses dois elementos as palavras são vazias. Mas só experienciar não basta. Precisamos falar sobre as experiências repetidamente para captar todas as nuances e sentidos que as compõem e para torná-las objetivamente reais dentro da própria consciência (LOWEN, 1982, p. 282).

Para Lowen (1982), a consciência da vivência através do pensamento está relacionada ao uso das palavras e é tão importante quanto a consciência corporal. Quando a recordação é traduzida em palavras, passa a ser uma realidade objetiva, expressa, assim como a palavra não será vazia. Nesse processo, vão se configurando experiências futuras. No espaço escolar, é importante estar consciente do poder que tem a palavra para formar novas experiências, porém a escola tradicional acostumou-se a uma palavra distante da experiência de muitos aprendizes, desligada do corpo.

“As palavras são a linguagem do ego, como o movimento é a linguagem do corpo” (LOWEN, 1982, p.287), e a busca por uma corporeidade poetante implica que os níveis de consciência corporal e de pensamento se interajam e se conectem. Para Lowen, essa dualidade só existe em nível consciente, pois, sob esse nível, há uma unidade, a do organismo vivo, que reúne mente pensante e um corpo sensível.

A indagação referente à presença ou não de alguns sentimentos nas aulas de Educação Física revelou que os discentes estão em contato com seus sentimentos, ainda que haja uma discussão ausente em relação a eles nas aulas, os quais se revelam através da expressão, que oscila entre a euforia e, por vezes, ganha a forma de indisciplina e de violência. Por outro lado, se a intenção da educação é de contribuir para formar um ser consciente de si, do mundo e que tenda à autonomia, necessita-se de uma coerência entre tal objetivo e as ações postas nas relações. Se não houver coerência entre o discurso e a prática, nada conseguiremos, pois “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 34).

Além disso, é necessário que haja coerência para conquistarmos confiança. Esta fala - “Antes da aula, quando tá na sala esperando. Quando ela (professora) diz que nos 5 minutos finais a gente vai jogar futebol, aí a gente fica agoniado pra chegar logo e quando chega ela não bota, dá raiva” (G11) – mostra uma situação de desconfiança e de raiva nos discentes.

Coerência e ambiente sem práticas de dominação são primordiais. Segundo Lowen (1979), se o indivíduo vivenciar a inibição da expressão do seu sentimento ou for levado a se envergonhar de suas sensações corporais, o seu ego permanecerá imaturo. Para que sua identidade e seu senso de realidade se desenvolvam, é necessário que o indivíduo descubra suas próprias dimensões e conheça suas forças e suas fraquezas. E se ele for educado no que deve ou não deve ser, de modo a ter que criar uma imagem para satisfazer aos outros, seu ego e sua identidade irão sofrer, sua independência será negada, sua motilidade será restrita e sua segurança enfraquecida.

A fim de conservar a imagem, o indivíduo irá manipular seu corpo e o meio ambiente. Sua identidade será baseada nessa imagem, sua autopercepção será distorcida, suas respostas serão limitadas e estará sempre representando e necessitando de aprovação. A identidade ou senso consciente do eu se desenvolve quando a expressão do sentimento se torna dirigida pelo ego, que representa um papel importante na formulação e na execução do impulso criativo. Não obstante, esse impulso “não surge no ego. Sua gênese está no corpo, sua motivação na busca do prazer e sua inspiração no inconsciente” (LOWEN, 1984, p. 93).

Nesse contexto, a criança vai descobrindo a si própria como um agente ativo, capaz de fazer escolhas e de ter força autônoma. Importante seria que as instituições sociais, os pais e os professores tivessem noção das consequências de seus atos e fizessem um trabalho preventivo no desenvolvimento das crianças, que consiste, entre inúmeros fatores, em ensinar as regras de comportamento de forma não arbitrária ou excessivamente dura.

A força autônoma que almejamos em nossos discentes segue na contramão de relações de poder, comuns em lares e escolas. Lowen (1984, p. 115-116) assevera que, “quando o poder entra numa casa pela porta da frente, sob a forma de pais punidores, a desconfiança e as artimanhas entram pela porta dos fundos sob a forma de crianças rebeldes e mentirosas”. Na escola, não é diferente. Vejam-se as

Quando os colegas inventam algo e a diretora liga para minha mãe. Teve uma vez que eles tavam brincando na Educação Física e eles ficaram com uma brincadeira de pegar na bunda do outro e minha mãe veio até aqui conversar com a diretora e os meninos pegaram e disseram para diretora que eu tava na brincadeira, mas eu não tava não, eles inventaram para professora. Quando liga para minha mãe eu fico de castigo bem um mês (G2),
 Às vezes, quando eu brigo com os meus colegas, porque eles ficam mentindo que eu fui culpado de alguma coisa que eu não fiz (G9).

Podemos inferir que, em alguma instância, as relações de confiança e de respeito estão fragilizadas e se refletem em violência e em mentiras, dentro e fora das aulas de Educação Física. Apesar disso, talvez o fato de confiarem e se sentirem seguras com a professora por perto - “Só com a professora” (G8) - explique o fato de os discentes se sentirem confiantes e seguros num ambiente em que está havendo situações de violência.

A pesquisa evidenciou que os discentes têm uma consciência imediata do vivido. Em suas respostas, encontram-se situações em que se necessita desenvolver, de forma mais efetiva, um estado de autopossessão. Atribuímos esse fato à tradição da Educação Física de privilegiar situações ativas, porém com o uso reduzido da palavra, do diálogo nas aulas, quando se teria a oportunidade de refletir e dialogar sobre o vivido e, conseqüentemente, de ativar mais um aspecto de um conjunto complexo de interações que influem no desenvolvimento do grounding e contribuir para a formação de princípios não impostos, mas incorporados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto escolhido para a epígrafe principal deste trabalho reflete sobre a importância de considerarmos o corpo e sua corporeidade em nossos programas educacionais. Nele se mostra o quanto os princípios que almejamos despertar em nossas crianças e adolescentes devem ser incorporados e vividos na relação de ensino-aprendizagem, em que a medida de contato do indivíduo com o seu corpo e com os seus sentimentos íntimos denota a medida de integridade desse indivíduo. Mostra que essa integridade é um fenômeno corporal, que se manifesta no modo de o sujeito se movimentar, de ficar de pé e de se comportar e defende que, se almejamos pessoas encantadoras e graciosas – grounded - devemos ter esse objetivo como meta, não só a aquisição de conhecimentos. Com esse espírito explanado na epígrafe, construímos todo o trabalho.

Foi enxergando, na Análise Bioenergética, princípios que poderiam colaborar para a busca da integridade dos envolvidos, no processo de ensino-aprendizagem, que, na introdução, apresentamos a Análise Bioenergética, com sua crença na construção de um homem mais harmônico, através da motilidade do corpo, em consonância com a autoconsciência e a autoexpressão de forma adequada, visando intervir na prevenção e na dissolução de couraças.

Levantamos a possibilidade de se promover a apropriação por meio da Educação Física, de contribuições pedagógicas inclusas na teoria e na prática da abordagem, e apresentamos o conceito que foi investigado - o grounding - um processo energético que se desvela na capacidade que o indivíduo tem de sentir seu corpo, o chão onde pisa e a realidade que o envolve e em relação à postura, que deve ser ereta, não rígida, coluna equilibrada, articulação dos joelhos ligeiramente fletidas, peso do corpo na parte arredondada dos pés, à frente, e centramento no abdômen (LOWEN, 1985).

Para investigar o grounding, partimos da seguinte questão-problema: Em quais atividades, na Educação Física Escolar, o *grounding* postural é solicitado? Nessa perspectiva, o objetivo geral foi de analisar o *grounding* postural em atividades nas aulas de Educação Física. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: criar um protocolo de observação e um roteiro de entrevista para analisar o *grounding* nas aulas; realizar o levantamento das atividades

Fundamental; e interpretar atividades em aulas de Educação Física, à luz das características do *grounding*.

Para entender bem mais o olhar que estávamos propondo para pensar a educação, um olhar energético, foi necessário, em primeiro lugar, expor as impressões que, em onze anos de docência, foram se configurando quanto a um adoecimento cotidiano existente na escola, que se desvela na falta de tempo, de preparo, de ânimo e de autonomia dos professores e no despreparo, no desânimo, na falta de curiosidade pela vida, na falta de oportunidades e de autonomia dos alunos que se tornam indisciplinados ou apáticos.

Expusemos que a história familiar e escolar influencia na energia para se mover, pensar, sonhar, interagir, aprender e viver, numa dinâmica em que as marcas dessa história desequilibram o processo energético que, por sua vez, está envolvido em todos os processos da vida.

Para saber de que energia estávamos falando, procuramos, inicialmente, defini-la como uma propriedade de todo corpo ou sistema material que possibilita transformações, conceito físico de energia. Assim como adentramos o conceito de quantum energético, definição oriunda da psicanálise de Freud, seguindo com a noção de energia orgônica, defendida por Reich, e finalizando com a Bioenergia, defendida por Lowen com uma definição oriunda da Física – em que a energia é o que promove trabalho, movimento. Ele orientou seu trabalho com essa noção de energia, sem desconhecer a energia envolvida no sistema psíquico defendido por Freud. Tal percurso possibilitou uma noção das discussões sobre energia que se configuraram nos últimos séculos e o entendimento do que Lowen chama de Bioenergia.

Em seguida, referimos que a bioenergia tem três direções básicas e que um bom *grounding* vai depender do livre movimento pulsatório nas três direções, que são: a pulsação vertical, a primeira a ser pesquisada e exposta por Lowen, através de suas elaborações sobre o *grounding* postural; a pulsação horizontal, que tem relação com o *grounding* que se desenvolve nas relações; e a pulsação energética, que vai da periferia do organismo ao centro dele e vice-versa e que conduz as percepções, os sentimentos e os pensamentos a uma resposta orgânica ao nível da ação ou da inação, sofrendo ou não influência de couraças. Expusemos que, da mesma forma como o superego impede certos impulsos de chegarem à consciência,

ao nível biológico, os músculos cronicamente contraídos impedem certos impulsos de chegarem à superfície.

Adentrando o aprofundamento do conceito de grounding, citamos que o grounding tomou um significado amplo, ao ser desenvolvido por outras escolas, trazendo a ideia de um self saudável, enraizado no útero, na relação mãe-bebê, na família, no grupo social e, depois, no próprio corpo e na terra. Seguimos com o grounding postural - nosso objeto de estudo - e mostramos que ele tem relação com o contato dos pés com o chão, que tocar é sempre tocar a si mesmo e que o grounding se revela como a maior capacidade do indivíduo de responder aos estímulos externos e internos, ou seja, na ampliação da percepção e da consciência. Foi nesse aspecto que a pesquisa adentrou.

Chegamos à problemática de que a Educação Física valoriza movimentos automatizados e culturalmente ensinados, tende ao desenraizamento e vai de encontro à percepção consciente de si e do mundo.

Fazendo uma relação do grounding com a aprendizagem, mostramos que, se estivermos embasados no próprio corpo e no chão, temos mais condições de entrar em contato com a realidade do mundo e nos responsabilizar por ela. Colocamos que, no processo ensino-aprendizagem, podemos identificar vários tipos de *grounding* essenciais, como, por exemplo: o postural e o dinâmico, e metaforicamente, o cognitivo-curricular, que caracteriza o próprio processo de aprendizagem, quando se prima pela ligação entre conhecimento espontâneo e conhecimento científico. Esse último é *grounded* no primeiro.

Seguimos defendendo que este trabalho analisa elementos que possam colaborar para a configuração de práticas educativas com enfoque na Pedagogia da Corporeidade, porque entendemos que há uma convergência das perspectivas epistêmicas e ontológicas próprias da Pedagogia da Corporeidade e da Análise Bioenergética, pois ambas supõem uma comunicabilidade inerente à corporeidade, em que se pôr no mundo, mover-se, expressar-se são ações dotadas de significados. Supõem, ainda, que o movimento conduz, em maior ou menor grau, ao *grounding*, dependendo do quão capaz foi de influenciar o desenvolvimento perceptivo do indivíduo e de se integrar à dimensão corporal e verbal com o entorno. O movimento que configura a corporeidade do atiramento necessita de um enraizamento maior para haver a integração com o entorno com respostas mais

desvela com maior *grounding*. Por essa confluência, pensamos que o *grounding*, intencionalmente utilizado em aulas de Educação Física, colabora para a configuração de práticas corporais sob o enfoque da Pedagogia da Corporeidade.

Partindo para o processo que respondeu ao nosso primeiro objetivo: criar um protocolo de observação e um roteiro de entrevista para analisar o *grounding* nas aulas - que proporcionou a construção da referida pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, através da observação direta e entrevista semiestruturada, enveredamos pela análise de conteúdo de Bardin. Definimos a categoria analítica – o *grounding* postural - e a partir dessa delimitação, agregamos os indicadores de *grounding* e de sua falta. Encontramos indicadores que diziam respeito à percepção do próprio corpo, à percepção do próprio corpo no meio ambiente, à estrutura corporal, à postura corporal, a atitudes, a sentimentos e à história de vida. Com isso, obtivemos como categorias operacionais a realidade interna e a realidade externa.

As unidades de contexto definidas foram a corporal individual e a aula de EF. No âmbito da unidade de contexto “corporal individual”, definimos as unidades de registro: percepção do próprio corpo, despertada pelas aulas de EF, e sentimentos despertados pela aula de EF; e no da unidade de contexto “aula de EF”, definimos as unidades de registro: situações de aula, que requerem *grounding*, quanto à postura corporal e atitudes na aula de EF.

A partir das unidades de registro, definimos, ainda, as subdivisões das unidades, que, posteriormente, foram divididas em blocos de observação e de entrevista - devido ao número elevado de itens a serem investigados - e submetidas a teste na pesquisa-piloto. Por fim, fizemos um recorte para construir nosso protocolo de observação, contendo tópicos de observação quanto: à característica da atividade realizada; às posturas que privilegiam o contato com o chão; às que gerem equilíbrio e à existência de diálogo sobre o vivido entre os participantes. Quanto às entrevistas, contiveram questões referentes à percepção corporal ligada à noção de *grounding*.

Com a presente pesquisa, procuramos analisar o *grounding* postural em atividades de Educação Física, como já referimos. Estabelecemos paralelos entre a prática da Bioenergética e situações propostas por docente em aulas de Educação Física. Demonstramos que as posturas terapêuticas sistematizadas por Lowen são vividas nas aulas de Educação Física. Entre elas, destacamos: postura ereta, não

na parte arredondada dos pés, na frente e centramento no abdômen, assim como movimentos presentes na clínica se mostram presentes na aula, em movimentos que tendem ao chão para subir e descer com equilíbrio, para receber, lançar, interceptar, quicar, passar ou chutar uma bola, ou para avançar no espaço em jogos como o basquete e o futebol e nas atividades de pular corda, de carrinho de mão e de pega rabo, por exemplo, desenvolvendo assim o *grounding*.

Entendemos, também, que tais práticas tendem a promover a corporeidade poetante, visto que há a flexibilização dos corpos e uma probabilidade maior ao prazer e à criatividade, características desse tipo de corporeidade, em que se unem cognição, pensamento, emoção e existência, que impulsionam o indivíduo a ser mais.

Concluimos que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, nas aulas de Educação Física, o *grounding* desenvolve-se de forma inconsciente e consciente, porquanto o processo consciente requer mais sistematizações docentes para que os discentes tenham espaço de autoexpressão adequada e dialoguem sobre isso. Caso tal princípio seja implementado, aumentará a probabilidade de autoconhecimento e de autodomínio, o que contribui para que discentes (e mesmo docentes) tornem-se mais *grounded*, enraizados, e sejam bem mais capazes de responder às responsabilidades e aos desafios que se lhes apresentam, pelo fato de estarem identificados com seus corpos e sentimentos e com autodomínio para canalizá-los, a fim de serem expressos com pertinência.

Percebemos que a expressão da tomada de consciência a nível verbal não foi devidamente valorizada – possivelmente devido à cisão corpo/mente que ainda caracteriza a formação de docentes em Educação Física Escolar, desabituaados da função de ouvir, acolher a expressão discente e dirigi-la para a aprendizagem.

Diante de toda a análise, é possível pensar a Educação Física a partir de alguns fundamentos da Bioenergética, com aulas em que o docente esteja preocupado, por exemplo, com a valorização de momentos em que os alunos sentem vibrações no corpo. Ao se lhes indagar sobre se sentiam o corpo vibrar nas aulas, 64% dos alunos disseram que sim.

Portanto, é necessário valorizar esses momentos e incentivar as alunos a se deixarem vibrar e a se manterem assim. O tremor, em nossa sociedade, é associado à fraqueza, ao excesso e ao medo, e, geralmente, desde pequenos, somos

manifestação da motilidade inerente ao organismo, que também é responsável pelas ações espontâneas, pela liberação emocional e pelo funcionamento interno”. A vibração involuntária do corpo tem, ainda, um efeito imediato sobre o padrão respiratório (LOWEN, 1984).

A Educação Física Escolar, inspirada na Análise Bioenergética, pode também desconstruir o axioma da postura apropriada: “barriga para dentro, peito para fora, ombros para cima”. “Talvez essa postura seja apropriada para um soldado, que tem de funcionar como um autômato, mas é o exemplo máximo da rigidez, negando à pessoa autonomia e espontaneidade” (LOWEN, 1985, p. 28). A barriga presa para dentro dificulta a respiração abdominal e estimula a inflação excessiva do peito, o que é antinatural e só serve para criar uma imagem distante da experiência pessoal e espontânea – removendo o *grounding* desejável, referente à identificação com a parte inferior do corpo.

De fato, os vários aspectos aqui tratados estão intimamente ligados, e o *grounding* postural está relacionado a cada um deles, como a respiração, por exemplo: quanto mais obtemos *grounding*, mais profundamente tendemos a respirar e a conseguir mais oxigênio, o que influencia o nível de energia. Essa tendência pode ser intensificada à proporção que discentes forem instigados a se conscientizar de seu padrão respiratório.

A Bioenergética defende essa tomada de consciência respiratória para que, naturalmente, a respiração se torne mais fácil, profunda e, ao se expandir o peito, que a barriga também acompanhe expandindo-se. À medida que me apercebo respirando, vou tomando consciência de mim, de onde estou, estou mais inteiro. “Frequentemente, fui consultado por pais cujos filhos tinham dificuldades na escola. O exame da criança sempre mostrava que seu corpo se encontrava tenso e sua respiração, mínima” (LOWEN, 1984, p. 33). A respiração cria sensações, é pulsação, expansão e contração, “é a base da experiência de prazer e de dor” (LOWEN, 1984, p. 37).

Outro aspecto a ser incentivado é o uso da voz nos movimentos, pois “a respiração também está vinculada à voz. Para produzir um som, é preciso deslocar o ar através da laringe. E durante a emissão de um som pode-se ter certeza da respiração” (LOWEN, 1985, p. 39). Assim, sugerimos que os docentes valorizem, incentivem e fomentem atividades e exercícios em que a projeção vocal seja a

vezes, situações em que os alunos relaxaram e se tornaram mais receptivos com um simples movimento de andar pela quadra gritando, com o intuito de trabalhar a respiração e se expressar por meio de movimentos de expiração que tenham emitido um som, como, por exemplo, gargalhadas ou expressões de euforia, de dor, de suspiro ou negativas, enfim, ações (vocais/corporais) que descarregassem emoções.

Ademais, é importante valorizar os sons que os alunos naturalmente emitem na aula, que beneficiam as vibrações internas. “Gritar é uma técnica antiga de liberação. Senhoras vitorianas a conheciam muito bem. E ainda funciona milagrosamente” (LOWEN, 1985, p. 44), assim como é importante criar um ambiente em que os discentes tenham a liberdade de externar o que pensam, mesmo que seja um protesto, por exemplo. “A capacidade de protestar e de falar francamente é a base para um senso individual de ter voz ativa em suas próprias coisas” (LOWEN, 1997, P. 55). Lowen nos relata a experiência de uma de suas pacientes, que era professora, com seus alunos: em vez de agir contra a agitação de alunos que se expressavam através de indisciplina, ela investia uma parte do tempo de sua aula para que os alunos andassem pela sala batendo os pés e gritando ‘não, não quero. Não, não quero’, sempre acompanhado de exercícios respiratórios. A professora não avaliou objetivamente os resultados de sua experiência, mas relatou que se surpreendera com sua eficácia. Depois de expressarem seus sentimentos negativos, os alunos ficaram mais receptivos a ela e aos trabalhos escolares (LOWEN, 1984).

Detectamos que o alongamento foi praticado apenas uma vez nas aulas observadas: alongar-se é outra forma de mobilizar músculos contraídos e deve ser incluída com mais frequência nas atividades físicas escolares. “O relaxamento é atingido pela mobilização dos músculos contraídos através de movimentos expressivos ou de alongamento. Alongar lentamente o músculo contraído irá, com frequência, fazer com que ele se deixe ir” (LOWEN, 1985, p.67). Normalmente, no trabalho bioenergético, o deixar-se ir vem através do músculo que entra num estado de tremor ou vibração.

O relaxamento, aqui, representa um estado de expansão do indivíduo em contraposição ao estado de tensão, de contração. Normalmente, quando a criança chega a um estado de tremor ou vibração, ou ela para o que está fazendo por si mesma, ou recebe autorização do adulto para descansar (ou, ainda, colo, para contenção). Acreditamos, com base nos princípios bioenergéticos, que a melhor

atitude ao se observar uma situação de tremor é incentivar a vibração sem excessos.

Segundo os princípios bioenergéticos, devemos ter os pés firmemente plantados no chão. Complementarmente, Lowen defende que devemos estar preparados para nos estender em direção oposta, em função do crescimento do ego. Ao se estenderem para cima ou para fora, nossos pés não devem perder o contato com o chão. “Suas pernas não devem ficar tensas e sua pelve não deve ser nem puxada para dentro, nem para cima. Estender-se para alcançar é alongar – não tensionar” (LOWEN, 1985, p.81).

Essas práticas contribuirão para se contrapor, através da expansão do indivíduo, ao estado de tensão indevida que cria o desenraizamento. Nessa direção, a Educação Física Escolar concorrerá para o *grounding* postural e, com ele, para a autonomia e a assertividade discente, no respeito à capacidade de autorregulação do ser humano, graças à autoconsciência decorrente do contato com seus corpos e a realidade interna, de um lado, e a realidade social externa, de outro.

Demonstramos que sentimentos buscados por Lowen são sentidos no processo das aulas de Educação Física, como, por exemplo: alegria, prazer, vitalidade, satisfação, segurança, confiança, raiva, medo e tristeza. Revelamos que os discentes estão em contato com seus sentimentos, ainda que haja uma discussão ausente em relação a eles nas aulas. Eles se revelam através da expressão, que oscila entre a euforia e, por vezes, ganha a forma de indisciplina e de violência em seus depoimentos.

Concluímos que, apesar de, provavelmente, haver sentimentos inconscientes presentes nesses discentes, há uma grande circulação de sentimentos oriundos de suas vidas presentes, que, em alguma medida, não estão sendo alvo de intervenções eficazes, visto que a violência é um elemento presente. Entendemos que, se buscamos práticas que promovam a corporeidade poetante, a emoção deve ser alvo de intervenções, na busca do indivíduo por ser mais, com abertura para a autoexpressão adequada e o diálogo, em prol de indivíduos mais *grounded*, enraizados, conscientes do que sentem e de possibilidades de se expressar sem agredir o outro.

Relatos demonstraram o quanto são prazerosas as aulas de Educação Física, pois eles poderiam brincar livremente com os outros e conversar, entrando num

vínculos, básico para um bom grounding. Os discentes também revelaram um corpo vibrante ao serem capazes de estar em contato com as mudanças em seu estado de humor, que oscilou entre a tristeza e o prazer, entre a vontade de participar da aula e a angústia.

Observamos que os discentes pesquisados já têm um fator primordial para que a compreensão de si e do mundo se deem de forma criativa, o prazer, visto que o prazer é a força motriz para o processo criativo e o produto desse processo. Ainda, se a intenção é contribuir para formar um ser consciente de si, do mundo e que tenda à autonomia, necessita-se de uma coerência entre tal objetivo e as ações postas nas relações, que, entre outros fatores, consiste em ensinar as regras de comportamento de forma não arbitrária ou excessivamente dura, pois, quando isso acontece, geralmente vem acompanhado de desconfianças, artimanhas e mentiras por parte das crianças e dos adolescentes, realidade encontrada entre os discentes pesquisados. Apesar disso, acreditamos que o fato de os discentes confiarem na escola e se sentirem seguras nela se justifica pelo fato de confiarem na professora, que sempre está por perto para intervir quando necessário.

Outro sentimento que foi bem recorrente na pesquisa foi a raiva, que, em muitas situações, surgiu em decorrência de violência. Por não ter sido expressa de forma adequada, a raiva gerou um círculo vicioso de violência, que se configurou em ofensas verbais e agressões físicas. Essa situação aponta para a necessidade de se investir mais no movimento de conscientização e no diálogo sobre tais sentimentos e mais atenção às possibilidades de se expressar de forma adequada, em que as noções de grounding são um caminho. Essa dinâmica tende a flexibilizar couraças já existentes e preveni-las, porquanto, na comunicação corporal, quando os envolvidos estão atentos aos sinais corporais e recorrem ao *grounding*, ficam mais aptos a intervir, e isso aumenta a probabilidade de a autorregulação contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e com a noção de identidade e de um sentido mais integrado, para que haja mais conexão e se desconstrua a desconexão perceptiva dos dias de hoje.

Enxergamos, ainda, alguns últimos pontos a destacar: um elemento trabalhado nas aulas de Educação Física e que é utilizado pela Bioenergética também são os jogos de competição. Como exemplo, podemos citar o cabo de guerra (CORREIA, ALVES; 2010). A Bioenergética foca na expressão dos

expresse sentimentos fortes como raiva, ciúme e inveja que, normalmente, ficam reprimidos. Esses exercícios contribuem para que os sentimentos guardados, ao serem expressos, façam com que os conflitos interpessoais possam ser resolvidos. (ALVES; CORREIA, 2010).

Os jogos de competição já são habituais nas aulas de Educação Física. Entendemos que o que falta é justamente valorizar as expressões dos sentimentos e o diálogo. E como podemos valorizar mais tais expressões nos exercícios? Estimular os discentes para vocalizações durante os jogos é um elemento importante, como já referimos. Outra possibilidade seria de os discentes expressarem com mais vigor os sentimentos envolvidos em determinadas situações no próprio jogo e em outros momentos da aula, quando eles podem trabalhar em duplas, em subgrupos ou com todo o grupo.

A Bioenergética utiliza exercícios em que a mandíbula seja desbloqueada e a expressão dos olhos, dentes e braços sejam estimulados. “Também podemos usar as pernas para expressar sentimentos de raiva, como o chute [...] A expressão ‘espernear’ a respeito de alguma coisa significa protestar contra ela. Todos nós temos muito a protestar, no que diz respeito ao que fizeram conosco, e é importante expressar esse protesto” (LOWEN, 1997, p. 104). Esses são seguimentos de nosso corpo em que a raiva é expressa. Porém é importante que não seja uma prática mecânica e compulsiva.

Geralmente após os exercícios de expressão da energia raivosa, têm-se as atividades de confiança. “Trabalhamos os anéis, dando ênfase ao tratamento dos conflitos interpessoais e à expressão da energia raivosa. Introduzimos as atividades de confiança” (ALVES; CORREIA, 2010, p. 150). É importante ressaltar que nesse momento nosso intuito não é de dar receitas prontas de possíveis exercícios a serem praticados e sim de instigar a criatividade de cada um para criação de situações em que haja a expressão de sentimentos raivosos e posteriormente vivências de afeto e confiança.

Vale ressaltar, novamente, que isso deve ser integrado com a instigação no processo de conscientização das sensações e dos sentimentos referentes ao grounding postural, pois, para externar raiva, temos que ter os pés plantados no chão, com toda a extrapolação de sentidos que já discutimos em relação a esse enraizamento. Como a raiva é uma função da metade superior do corpo, ela requer

Difícilmente uma pessoa que sente que não tem pernas em que se apoiar se sentirá à vontade com sentimentos fortes, raivosos (LOWEN, 1997).

Não resta dúvida que nas aulas de Educação Física observadas houve situações que requereram o *grounding*, que os alunos pesquisados têm a capacidade de sentirem-se alegres, raivosos, com medo e até arrependidos, “Quando derrubei o menino, fiquei arrependida, fiquei com pena dele” (G6) e que sentem sensações advindas do contato com o chão e sensações que caracterizam o *grounding*.

Contudo, a pesquisa evidenciou que os discentes possuem uma consciência imediata do vivido, nas respostas dadas, se encontram situações em que se necessita desenvolver de forma mais efetiva um estado de autopossessão através da formação de princípios não impostos e sim incorporados. No exemplo acima, poderíamos indagar, por exemplo, que sensação corporal é presente no arrependimento, se é melhor a sensação do arrependimento ou do expressar a raiva de forma respeitosa; segundo Lowen, é através dessas sensações que vão se formando os princípios incorporados.

Pensamos que, a cada dia, nós nos tornemos mais e mais conscientes de que “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade, e não, de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático, e não, inexorável”, é primordial (FREIRE, 1996, p. 19). E viver a vida como “um processo constante, um desenrolar contínuo de possibilidades e potencialidades que estão escondidas no presente” (LOWEN, 1983, p. 220) faz toda a diferença, assim como faz diferença sair desse discurso tão frequente que escutamos cotidianamente do professor, com expressões do tipo: “Não posso fazer nada”, “Não sou nem psicólogo nem assistente social, sou apenas professor”, pois, como nos diz Freire, “não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, a certa dimensão terapêutica” (FREIRE, 1996, p. 144), inclusive porque a dimensão terapêutica “não é assunto separado, cujo fim seja solucionar problemas especiais, porém, e simplesmente, o processo que pode demonstrar que a vida ali está a fim de ser compreendida, e não para que fuja dela” (FROMM in NEILL, 1967, p. XXIII).

Pensemos, aqui, no aspecto do estímulo à expansão da conscientização do corpo como um todo, com o objetivo de combater os processos defensivos. As

desenvolvidos por Lowen às práticas educativas psicocorporais realizadas nas escolas, passando pelo exercício atento da inter-relação vivencial, que contribui para melhorar a qualidade de vida, num trabalho preventivo, pedagógico e interventivo com a comunidade escolar, onde não haja dicotomia entre educação física e mental.

Dessa forma, a Educação Física Escolar estará mais integrada, com mais possibilidade de promover o grounding e, com ele, um processo de ensino-aprendizagem mais assertivo, já que, atento à complexidade de elementos que integram tal processo, possibilita o indivíduo ser mais, com movimentos primordiais em que as corporeidades do atiramento e poetante se complementam de forma tendente a uma equilibração.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Jayme Panerai; CORREIA, Grace Wanderley B. **O corpo nos grupos: experiências em Análise Bioenergética**. 3. ed. Recife: Ed. Libertas, 2010.
- ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Tornar-se uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. João Pessoa, 2007. 220p. Tese (Doutorado).
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- ARAGÃO, Ana Lúcia Assunção; NAVARRO, Almira. Diálogos em diálogo: David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 19, n. 5, p. 108-118, jan./abr. 2004.
- BACRI, Ana Paula Romero. **Influência dos bloqueios corporais na Educação**. Uberlândia, 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na Filosofia de Merleau-Ponty**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2004.
- FONSECA, Vitor da; MENDES, Nelson. **Escola, escola, quem és tu?: Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano**. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In Idem. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. IX**. Trad. Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.187-208 (Originalmente publicado em 1908).

_____. **The ego and the Id.** London, Hogarth Press, 1950b.

GALLAHUE, David L. OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GARCIA, José Gustavo Sampaio. **Couraça e currículo-oculto:** um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado. São Paulo, 2010. 197 p. Tese (Doutorado).

GOMES-DA-SILVA. **O jogo da cultura e a cultura do jogo:** por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. Pierre Normando. **A corporeidade do movimento:** por uma análise existencial das práticas corporais. In: (Jorge Fernando Hermida, Fábio Zoboli - Organizadores). **Corporeidade e Educação** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. A noção de corpo(s) consciente(s) na obra e no pensamento educacional de Paulo Freire In: (Adriana Valéria Santos Diniz, Afonso Celso Scocuglia, Emília Trindade Prestes - Organizadores). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos:** possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GUEDES, Edson Carvalho. **Educação e alteridade:** uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. 2077. 181 folhas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

HIERREZUELO, J. M.; MOLINA, E. G. Una propuesta para la introducción del concepto de energía em el bachillerato. **Enseñaza de las Ciencias**, Barcelona, v. 8, n. 1, p. 23-30, 1990.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm> Acesso em: 14 out. 2009.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética.** Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1982.

_____. **A espiritualidade do corpo.** Tradução de Paulo César de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. **Alegria:** a entrega ao corpo e à vida. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1997.

_____. **Exercícios de Bioenergética:** o caminho para uma saúde vibrante. Tradução de Vera Lúcia Marinho, Suzana Domingues de Castro. São Paulo: Ágora, 1985.

_____. **O corpo em depressão:** as bases biológicas da fé e da realidade. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1983.

_____. **O corpo em terapia da abordagem bioenergética.** Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1977.

_____. **O corpo traído.** Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Prazer:** uma abordagem criativa da vida. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Uma vida para o corpo:** autobiografia de Alexander Lowen. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICHINEL, J. L. M.; D'ALESSANDRO, A. M. El concepto de energía en los libros de textos: de las concepciones previas a la propuesta de un nuevo sublenguaje. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 12, n. 3, p. 369-380, nov. 1994.

MINAYO MCS. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec; 2010.

NAVARRO, F. **Characterologia pós-reichiana.** Tradução Cibeles dos Santos Coelho. São Paulo: Summus, 1995.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo.** Tradução de Nair Lacerda. São Paulo: Ibrasa, 1967.

RAMALHO JÚNIOR, Francisco; FERRARO, Nicolau Gilberto; SOARES, Paulo Antônio de Toledo. **Os fundamentos da Física.** 9. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter.** 3. ed. Tradução de Ricardo Amaral do Rego. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROCHA, Brasilda dos Santos. **Brinkando com o corpo.** São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **A percepção:** uma teoria semiótica. São Paulo: Experimento. 2. ed. 1998.

ZIMMERMAN, David E. **Etimologia de termos psicanalíticos.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

WEIGAND, Odila. **Grounding e autonomia.** São Paulo: Edições e Produções Person, 2006.

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA: Cônego Mathias Freire

TURMA: _____ / **Nº DE ALUNOS DA TURMA:** _____ / **Nº DE ALUNOS**

PARTICIPANTES _____ **DA** _____ **AULA:** _____ / **LOCAL** _____ **DA**

AULA: _____ / **DATA:** _____ /

HORA: _____ **AULA OBSERVADA NÚMERO:** _____

PROFESSOR (A): _____

ATIVIDADES REALIZADAS: _____

Quadro – Protocolo de observação

<i>Tópicos de observação</i>	<i>Registro</i>
QUANTO À CARACTERÍSTICA DA ATIVIDADE REALIZADA	
Característica do espaço utilizado para realizar a atividade (solo, ar, água)	
QUANTO AO CONTATO COM O CHÃO	
Situações de aula e posições que privilegiem o contato com o chão	
QUANTO A POSTURAS DAS PERNAS E DOS PÉS QUE GERAM EQUILÍBRIO	
Situações de aula que requeiram o peso do corpo na parte arredondada da sola dos pés, na frente.	
Situações de aula que requeiram os joelhos ligeiramente fletidos	
QUANTO À EXISTÊNCIA DE DIÁLOGO SOBRE O VIVIDO ENTRE OS PARTICIPANTES	
Que estimule a percepção corporal	
Que estimule reflexão em relação à percepção corporal	

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ESCOLA:
TURMA:
PROFESSOR:
DATA DE NASCIMENTO:
IDADE:
GÊNERO:
NATURALIDADE:

1. O que você sente quando toca o solo nas aulas de Educação Física?
2. Quando você mais percebeu um maior contato dos pés com o chão durante as aulas de Educação Física que participou?
3. Em relação ao contato com o chão, como você se sente depois da aula?
4. Como você sentiu seus joelhos durante as aulas? E depois?
5. Suas pernas vibraram/tremeram em alguma situação, posição, durante a aula?
6. O que você sente quando faz aula de Educação Física?

- () Raiva;
- () Medo;
- () Dor física;
- () Tristeza;
- () Ódio;
- () Alegria;
- () Prazer;
- () Vitalidade;
- () Confiança;
- () Sentimentos relacionados com vínculo com as outras pessoas e com a escola;
- () Segurança.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a análise de movimentos pela Bioenergética em aulas de Educação Física. Está sendo desenvolvida por Diane Ferraz Lopes da Rocha, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Profº. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva.

O objetivo do estudo é de analisar o grounding em situações de aulas de Educação Física. Grounding é um termo que não foi traduzido nas obras do teórico Alexander Lowen, que significa um processo energético em que há um fluxo de excitação através do corpo, da cabeça aos pés. A pessoa sente seu corpo e o chão sobre o qual se apoia, em contato com a realidade.

A finalidade deste trabalho é de contribuir para o desvelamento de situações de solicitação e desenvolvimento de um conceito desenvolvido na Bioenergética, o grounding, ampliando assim a compreensão de tais situações e possibilidades de reflexões sobre o tema.

Solicitamos sua colaboração na permissão para a realização da pesquisa na instituição, nas aulas de Educação Física do professor _____, em que serão utilizados a observação direta e o registro imagético (fotografia e filmagem) das aulas como também sua autorização para apresentar os resultados do estudo em eventos da área de saúde e/ou educação, assim como para publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos sujeitos e da instituição serão mantidos em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde, a vida social e educacional do aluno.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária, portanto, o menor não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo/a pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento, o participante pode desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do participante da pesquisa
ou responsável legal

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, por favor, ligue para a pesquisadora.

Diane Ferraz Lopes da Rocha

Telefone: (83) 99363173/88361163

Endereço (Setor de estudo): Departamento de Pós-graduação em Educação – UFPB.

Contato do CEP/HULW – Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley – HULW – 4º andar. Campus I – Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco – CEP: 58059-900 – João Pessoa-PB – FAX (083) 32167522 CNPJ: 24098477/007-05 – Telefone: (083) 32167964 – E-mail: comitedeetica@hulw.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador responsável