

ANAIIS



IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DO CORPO E CULTURA DO MOVIMENTO

ANO - 2015

TEREZINHA PETRUCIA DA NÓBREGA / AVELINO ALDO DE LIMA NETO / BRENO GUILHERME
DE ARAÚJO TINOCO CABRAL / JOSÉ PEREIRA DE MELO / ROSIE MARIE NASCIMENTO DE
MEDEIROS



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rio Grande do Norte

C718 Colóquio internacional do corpo e cultura do movimento (4. : 2015 : Natal, RN)

Anais do 4º Colóquio internacional do corpo e cultura do movimento, 04 a 06 de novembro de 2015, Natal, RN, 2016.

1199 p. : il. Color.

ISBN: 978-85-8333-191-9

Evento realizado pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

1. Corpo e cultura do movimento – Anais. 2. Artes corporais – Anais. 3. Corpo humano – Anais. 4. Filosofia do corpo – Anais. 5. Educação física – Anais. 6. Arte do movimento – Anais. I. Título.

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Central
Sebastião Fernandes do Campus Natal Central do IFRN.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Prof^a Dr^a Terezinha Petrucia da Nóbrega - *Presidente*

Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto

Prof. Dr. Breno Guilherme de Araújo Tinoco Cabral

Prof. Dr. Bernard Andrieu

Prof. Dr. Jacques Gleyse

Prof.^a Dr.^a Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Comitê Científico

Prof. Dr. José Pereira de Melo - *Presidente*

Prof. Dr. Alípio de Sousa

Prof. Dr. Antônio de Pádua

Prof. Dr. Iraquitan Caminha

Prof. Dr. Jáder Leite

Prof.^a Dra. Karenine Porpino

Prof. Dr. Marcílio Vieira

Prof. Dr. Raimundo Nonato

Prof.^a Dra. Rosie Marie

Prof^a Dr^a Maria Isabel mendes Brandão

Comitê Cultural e de Ateliês

Marcílio Vieira

Emanuelle Santos

Isabel Batista

Lúcia Nóbrega

Ingrid Oliveira

Maria Elizabete Paiva

Comitê Cultural e de Ateliês

Marcílio Vieira

Emanuelle Santos

Isabel Batista

Lúcia Nóbrega

Ingrid Oliveira

Maria Elizabete Paiva

Secretaria

Arthur Nunes
Christyan Silva
Jefferson Eufrásio
Paula Nunes
Robério Maia

Comitê de Logística

Thays Ramos
João Cruz
Ana Zélia Belo

Comitê de Infraestrutura

Antônio de Pádua
Ingrid Oliveira
Maria Elizabete Paiva

Comitê de Comunicação

Liege Silva
Adeilza Gomes
Cecília Brandão
Hosana Matias
Laís Saraiva
Raphael Ramos

Comitê de Comunicações Orais

Loreta Melo
Analwik Solci
Ana Zélia
Thulho Cezar

APRESENTAÇÃO / PRÉSENTATION

O tema do *IV Colóquio Internacional Corpo e Cultura de Movimento* e dos eventos que ele abriga coloca em cena as sensações do corpo e as artes corporais. Buscamos com a programação desenvolver uma escuta do corpo na ciência, na filosofia, na arte e nas práticas corporais. Voltaremos a atenção à respiração, ao batimento cardíaco, à circulação do sangue e a muitos outros índices corporais do corpo vivo. Trata-se de se conectar com nosso corpo através sensações internas e do modo como o sujeito as resente. Por meio da percepção o sujeito pode descrever essa atividade do corpo vivo, mas há uma incapacidade de objetivá-la inteiramente. Desse modo, o que o sujeito vive é sempre maior e mais abrangente do que ele pode dizer.

Le thème de ce colloque met en lumière les sensations du corps et les arts corporelles. La programmation a comme but développer l'écoute du corps dans la science, la philosophie, l'art et les pratiques corporelles plus diverses. La respiration, le rythme cardiaque, la circulation sanguine et de nombreux autres indices du corps vivant nous intéressent. Il s'agit de se connecter avec notre corps par les sentiments internes et la façon dont le sujet ressent les sensations les plus intime.

En percevant le sujet peut décrire l'activité du corps vivant, mais il y a une incapacité à l'objectiver entièrement. Ainsi, ce que le sujet vie est toujours plus grande et plus complète que ce qu'il peut dire.

Prof^a Dr^a Petrucia da Nóbrega

Coordenadora geral do Evento

PROGRAMAÇÃO

PROGRAMME

Dia 04 de novembro de 2015 (Quarta-feira)

8h – Acolhida e Entrega de material aos participantes do evento

Local: Hall de entrada do Departamento de Educação Física – UFRN

9h – Solenidade de Abertura

Local: Auditório Principal do Departamento de Educação Física – UFRN

09h30 – Conferência de Abertura: *Merleau-Ponty em longo prazo: do corpo próprio às heterotopias performativas*

Conferencista: Prof^a Dr^a Claude Imbert – École Normale Supérieure – Paris/França

Mediadora: Prof^a Dr^a Terezinha Petrucia da Nóbrega – UFRN

Local: Auditório Principal do Departamento de Educação Física – UFRN

10h45 – Intervalo

11h às 13h – Comunicações Científicas

Coordenação: Prof^a Ms. Loreta Melo – IFRN

Grupo de Discussão 01 – Filosofia e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Iraquitan Caminha e Wilne Fantine

Coordenação de Sala: Thays Anyelle e Paula Nunes

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

11h00 – 11h15 - DO PORTO AO PALCO, UM ESTUDO DOS CONCEITOS DE CORPOREIDADE E CORPORALIDADE - Marta Genú, Gláucia Kaneko e Jacques Gleyse

11h15 – 11h30 - MERLEAU-PONTY E NISHIDA KITARO: A EXPERIÊNCIA COMO FENÔMENO EDUCATIVO NAS ARTES MARCIAIS - Luiz Arthur Nunes da Silva

11h30 – 11h45 - CORPO E SENSACÃO EM MERLEAU-PONTY: DIÁLOGOS DE UMA DANÇA - Thays Anyelle Macedo da Silva Ramos e Terezinha Petrucia da Nóbrega

11h45 – 12h10 - Discussão

12h10 – 12h25 - O CINEMA NOS DÁ A VER: A ESTESIA DO CORPO EM ALMODÓVAR - Paula Nunes Chaves e Terezinha Petrucia da Nóbrega

12h25 – 12h40 - METÁFORAS DA ARTE PARA PENSAR A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CONDIÇÃO HUMANA - Maria da Conceição Almeida e Laíse Azevedo

12h40 – 13h00 – Discussão

Grupo de Discussão 02 – Artes e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Marcílio Vieira e Raimundo Nonato

Coordenação de Sala: Thulho Cezar e Adeilza Gomes

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

11h00 – 11h15 - CIRANDA: DA TRADIÇÃO À CONTEMPORANEIDADE - Renata Otelo e Marcílio Vieira

11h15 – 11h30 - DAS SENSações DO CORPO E DAS ARTES CORPORAIS EM “PETRUS”: UMA COREOGRAFIA DE EDSON CLARO - Marcílio Vieira

11h30 – 11h45 - UMA ESTÉTICA DA BRASILIDADE NA GINÁSTICA RÍTMICA - Hosana Cláudia Matias da Costa Pereira e Iraquitã de Oliveira Caminha

11h45 – 12h00 - Discussão

12h00 – 12h15 – O PENSAMENTO DE ANTONIN ARTAUD E SUAS REVERBERAÇÕES NAS PERFORMANCES SANGUIS – Felipe Henrique Monteiro Oliveira

12h15 – 12h30 - PÚBLICO E APRECIACÃO DA DANÇA CONTEMPORÂNEA - Ariane Mendes e Patrícia Leal

12h30 – 12h45 - A DANÇA NAS ESCOLAS DA CIDADE DE PEDRO VELHO/RN: ANÁLISE DE SUA APLICABILIDADE E METODOLOGIA - Azenaide Máximo, Eloyse Emmanuelle Rocha Braz e José Jefferson Gomes Eufrásio

12h45 – 13h00 – Discussão

Grupo de Discussão 03 – Educação e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Jacques Gleyse e Liege Silva

Coordenação de Sala: Cecília Brandão e Isabel Batista

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

11h00 – 11h15 - DIMENSÕES DO NÃO VER FRENTE AS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO NA DANÇA DE CONTATO IMPROVISACÃO - Jennifer Souza

11h15 – 11h30 - DANÇA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DE UM EXERCÍCIO CRIATIVO - Leila Araújo

11h30 – 11h45 - ISADORA DUNCAN: DIMENSÕES POLÍTICA E ÉTICA DA FORMAÇÃO HUMANA, CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A DANÇA NA ESCOLA - Magna Lima e Leonardo Rocha da Gama

11h45 – 12h10 - Discussão

12h10 – 12h25 - O CORPO NA ESCOLA: DA “PRISÃO” A LIBERDADE - José Ribamar, Raphaell Moreira e Mackson Luiz Fernandes da Costa

12h25 – 12h40 - TÉCNICA NO ESPORTE: AINDA UMA QUESTÃO MECÂNICA? - Liege Silva e Karenine Porpino

12h40 – 13h00 – Discussão

Grupo de Discussão 04 – Educação Física Escolar e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: José Pereira e Iracyara Assunção

Coordenação de Sala: Ana Zélia e Maria Lúcia

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

11h00 – 11h15 - EDUCAÇÃO FÍSICA: TEMPO DAS TERRAS... TEMPO DAS ÁGUAS - Aline da Paixão

11h15 – 11h30 –A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Joyce Barros e José Pereira de Melo

11h30 – 11h45 - EDUCAÇÃO FÍSICA, SÍNDROME DE DOWN, REGIÃO QUILOMBOLA: UM ESTUDO ACERCA DA INCLUSÃO - Thaisys Blanc dos Santos Simões, Vanessa Carla Monteiro Pinto, João Paulo de Freitas Araújo, Breno Guilherme Araújo Tinoco Cabral

11h45 – 12h10 - Discussão

12h10 – 12h25 - O ESTUDANTE CEGO E AS SENSações CORPORAIS: MODOS DE SER E DE PERCEBER A ESCOLA POR MAPAS TÁTEIS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Ruy Antônio W. R de Miranda e Hiran Pinel

12h25 – 12h40 - PRAXIOLOGIA MOTORA: CORPO EPISTEMOLÓGICO, CIENTÍFICO, METODOLÓGICO E PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - Osvaldo Nonato Santos

12h40 – 13h00 – Discussão

Grupo de Discussão 05 – Sociedades, Desejos e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Alípio Souza e Alyson Freire

Coordenação de Sala: Ingrid Oliveira

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

11h00 – 11h15 - PERFORMATIVIDADES ANAIS: UMA ANÁLISE CÍNICO-QUEER DO DISCURSO ACERCA DA UTOPIA DO CU EM *TATUAGEM*, O FILME - André Luiz dos Santos Paiva

11h15 – 11h30 -A MODERNIDADE E O MEDO NO TRANSPLANTE CARDÍACO - Lore Fortes e Arkeley Xênia S. da Silva

11h30 – 11h45 -TRABALHO, DISCIPLINA E SENSações DO CORPO - Emerson Duarte Monte, Giselle dos Santos Ribeiro, Rogério Gonçalves de Freitas, Marta Genú Soares

11h45 – 12h00 – Discussão

12h00 – 12h15 -O CORPO PROSTITUÍDO: RELAÇÕES MORAIS - Gustavo Mousinho

12h15 – 12h30 - COMO SE PRODUZ UM HOMOFÓBICO? UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA HOMOFÓBIA - Rayane Dayse da Silva Oliveira e Alípio de Souza Filho

12h30 – 12h45 -A MÃE DOS NOVE FILHOS – A DANÇA DE IANSÃ E SEUS CONHECIMENTOS ANCESTRAIS - Daniela Beny Polito Moraes e Teodora de Araújo Alves

12h45 – 13h00 – Discussão

13h30 às 14h30 – Intervalo para almoço

15h às 17h – Reunião da *Associação Francofônica de Filosofia do Esporte*

Coordenação: Prof^a Dr^a Petrucia Nóbrega (UFRN) e Bernard Andrieu (Université Paris Descartes)

Local: Sala 2 – DEF/UFRN

14h30 às 16h15 – Palestras do *III Simpósio de Educação Física do Rio Grande do Norte*:

Palestra 1 – Nutrição esportiva

Palestrante: Leticia Castelo Branco – UFRN

Local: Auditório Principal – DEF/UFRN

Palestra 2 – Projetos de responsabilidade social como oportunidade no mercado

Palestrante: Everton Cortez – UNP

Local: Auditório VER – DEF/UFRN

16h15 às 18h30 – Palestras do *III Simpósio de Educação Física do Rio Grande do Norte*:

Palestra 3 – Desmistificando a avaliação física em crianças e adolescentes

Palestrante: Kalina Masset – UNP

Local: Auditório Principal – DEF/UFRN

Palestra 4 – O educador físico e a neurociência

Palestrante: Hassan Mohamed – UFRN

Local: Sala 1 – DEF/UFRN

17h às 18h30 – Mesa Redonda: Das sensações do corpo e das artes corporais

Expositores: Prof. Dr. Iraquitan Caminha – Carne e brasilidade: a arte de ser (UFPB)

Prof^a Dr^a Karenine Porpino – Sensações do corpo e poéticas do dançar (UFRN)

Mediador: Prof. Dr. Marcílio Vieira – UFRN

Local: Auditório VER – DEF/UFRN

18h30 □ Noite Cultural e Lançamento dos Livros:

Apresentação Cultural: Companhia de Dança do Teatro Alberto Maranhão (CDTAM)

Coreografia: Petrus (Edson Claro – Direção: Wani Rose Medeiros)

Lançamento de Livros:

1 – ANDRIEU, Bernard. No corpo da minha mãe. Editora do IFRN.

2 – NÓBREGA, Petrucia. Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar. Editora do IFRN.

3 – CAMINHA, Iraquitan. Escritos diversos no universo do corpo, educação, psicanálise e filosofia. Editora Liber Ars.

4 – NETO, Avelino *et all.* Filosofia, educação e subjetividade: interfaces impertinentes. Editora da UFPE.

Dia 05 de novembro de 2015 (Quinta-feira)

09h00 – Conferência: Sentir seu corpo vivo? Uma lógica da descontinuidade

Conferencista: Prof. Dr. Bernard Andrieu – Université Paris Descartes – França

Mediador: Prof. Dr. Avelino Neto – IFRN

Local: Auditório Principal do Departamento de Educação Física – UFRN

11h00 – Intervalo

11h15 às 13h00 – Ateliês de práticas corporais

Ateliê 1 – Yoga

Professora: Luana Cabral – PPGPSI/UFRN

Coordenação: Marcílio Vieira e Ingrid Oliveira

Local: LabLud/DEF-UFRN

Ateliê 2 – Capoeira

Professor: Josenildo da Silva

Coordenação: Marcílio Vieira e Ingrid Oliveira

Local: Sala de Lutas/DEF-UFRN

Ateliê 3 – Danças Populares

Professoras: Rosie Marie (UFRN) e Loreta Melo (IFRN)

Coordenação: Marcílio Vieira e Ingrid Oliveira

Local: Sala de Dança / Ginásio / DEF-UFRN

14h30 às 16h30 – Comunicações Científicas

Coordenação: Prof^a Ms. Loreta Melo – IFRN

Grupo de Discussão 01 – Filosofia e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Iraquitan Caminha e Wilne Fantine

Coordenação de Sala: Thays Anyelle e Paula Nunes

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

14h30 – 14h50 - CORPO E MEDICALIZAÇÃO DA VIDA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA FOUCAULTIANA - Robério Nunes Maia e Avelino Aldo de Lima Neto

14h50 – 15h10 - UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE O AIKIDÔ: REFLEXÕES SOBRE CORPO

15h30 – 15h50 - O ESTESIA E SUAS CONFIGURAÇÕES EPISTÊMICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA - Paula Nunes Chaves, Maria Lúcia Sebastião, Emanuelle Justino dos Santos e Ingrid Patrícia Barbosa de Oliveira

15h10 – 15h30 - Discussão

15h30 – 15h50 - LEITURA DA VISUALIDADE COMO REVERSIBILIDADE DA CARNE: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLÓGICA - Adeilza Gomes da Silva Bezerra

15h50 – 16h10 - CORPO E EXPRESSIVIDADE: NOTAS SOBRE O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - Maria Lúcia Sebastião

15h10 – 15h30 - Discussão

Grupo de Discussão 02 – Artes e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Marcílio Vieira e Raimundo Nonato

Coordenação de Sala: Thulho Cezar e Adeilza Gomes

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

14h30 – 14h45 - CONHECENDO O TEATRO DE MAMULENGOS NA CULTURA POPULAR DO BAIRRO DE FELIPE CAMARÃO – Larisse Kaline Pereira da Costa

14h45 – 15h00 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: “A COMICIDADE DO PALHAÇO: CORPOREIDADE, TÉCNICA E SENSIBILIDADE NA TEATRALIZAÇÃO DO COTIDIANO HOSPITALAR” - Daiani Brum

15h00 – 15h15 - O TREINAMENTO COMO PREPARAÇÃO DO ATOR - Sebastião de Sales Silva e Thulho Cezar S. Siqueira

15h15 – 15h30 - Discussão

15h50 – 15h45 - ARTUR BARRIO E O CORPO TRANSBORDANTE - Luciana Campos de Faria

15h45 – 16h00 - O DESNUDAMENTO NAS ARTES PERFORMÁTICAS - Heloísa Sousa

16h00 – 16h15 - CORPO, PERCEPÇÃO E CULTURA DE MOVIMENTO NO CINEMA - Raphael Ramos de Oliveira Lopes

16h15 – 16h30 - Discussão

Grupo de Discussão 03 – Educação e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Jacques Gleyse e Liege Silva

Coordenação de Sala: Cecília Brandão e Isabel Batista

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

14h30 – 14h45 - PERCEPÇÕES DE CORPO E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Madma Laine Colares e Hergos Ritos

14h45 – 15h00 - CORPO, EDUCAÇÃO E SABER SENSÍVEL - Aguinaldo Cesar e Érika Janaína

15h00 – 15h15 - LINGUAGEM CULTURAL DO MARACATU - Isabel Batista e Rosie Marie Medeiros

15h15 – 15h40 - Discussão

15h40 – 15h55 - MUNDO SERTÃO: ENTRELACAMENTO ENTRE NATUREZA, CORPO E CULTURA - Gilmar Leite

15h55 – 16h10 - DOS EFEITOS À IN”CORPO”RAÇÃO: SENSAÇÕES E CONCEPÇÕES DE CORPO A PARTIR DE IMAGENS DE CAPAS DA REVISTA VOGUE - Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa e Fernanda de Oliveira Silva

16h10 – 16h30 – Discussão

Grupo de Discussão 04 – Educação Física Escolar e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: José Pereira e Iracyara Assunção

Coordenação de Sala: Ana Zélia e Maria Lúcia

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

14h30 – 14h50 - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REALIDADE DISTANTE - Camila Ursulla Batista Carlos e José Pereira de Melo

14h50 – 15h10 - CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - Carlos Gomes de Medeiros Neto

14h50 – 15h10 – A METODOLOGIA DE ENSINO INFLUENCIA NAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A VIDA DOS ALUNOS? – Alana Batista e Pádua Santos

15h10 – 15h30 - Discussão

15h30 – 15h50 - EXPRESSÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - Osvaldo Nonato Santos e Paula Gomes da Silva

15h50 – 16h10 - EU CORPO, MINHA HISTÓRIA: POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - Hudson Pablo de Oliveira Bezerra

16h10 – 16h30 - Discussão

Grupo de Discussão 06 – Psicologia e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Jäder Leite

Coordenação de Sala: Elizabete Paiva

Local: Sala 5 – DEF/UFRN

14h30 – 14h50 - A PESQUISA COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: UM OLHAR DA CARTOGRAFIA E DA ANÁLISE INSTITUCIONAL - Joeder da S. Messias, Jorge Tarcísio da Rocha Falcão e Tatiana de Lucena Torres

14h50 – 15h10 - ALTERANDO OS SENTIDOS: USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS COMO EXPERIÊNCIA VITAL, POLÍTICA NACIONAL SOBRE DROGAS E MODELO DE REDUÇÃO DE DANOS - André Luiz dos Santos Paiva e Flávia Helena Miranda de Araújo Freire

15h10 – 15h40 – Discussão

16h30 – Intervalo

17h às 18h30 – Conferência: Pulsação relacional

Conferencistas: Prof. Dr. Maurizio Stupiggia – Università de Genova – Itália

Ana Patrícia – IPS

Mediadora: Profa. Dra. Petrucia Nóbrega

Local: Auditório VER – DEF/UFRN

16h30 às 17h30 – Mesa-redonda do III Simpósio de Educação Física do Rio Grande do Norte: Valores sociais e ação pedagógica na educação física

Expositores: Prof. Dr. Márcio Romeu Ribas – UFRN

Prof. Dr. Aguinaldo César – Pós-doutorando - UFRN

Mediador: Profa. Dra. Maria Isabel Mendes – UFRN

Local: Auditório Principal – DEF/UFRN

17h30 às 18h30 – Mesa-redonda do III Simpósio de Educação Física do Rio Grande do Norte: Aspectos relacionados ao mercado de trabalho na educação física

Expositores: Prof. Edson Pinto – UNP

Prof. Antonio Michel Aborrage – UNI-RN

Mediadora: Prof^a. Ms. Vera Brouch – UNI-RN

Local: Auditório Principal – DEF/UFRN

18h30 – Noite Cultural:

Apresentação artística do Grupo Pau e Lata / Grupo Parafolclórico da UFRN

Dia 06 de novembro de 2015 (Sexta-feira)

09h00 às 10h45 – Conferência: Que corpo para a educação física?

Conferencista: Prof. Dr. Jacques Gleyse – Université de Montpellier – França

Mediador: Prof. Dr. Iraquiton Caminha – UFPB

Local: Auditório principal – DEF/UFRN

10h45 – Intervalo

11h às 12h30 – Ateliês de práticas corporais

Ateliê 4 – Improvisação

Professoras: Karenine Porpino – UFRN e Larissa Marques - UFRN

Coordenação: Elizabete Paiva e Ingrid Oliveira

Local: Sala de Lutas / Ginásio / DEF - UFRN

Ateliê 5 – Teatro

Professores: Lenilton Teixeira (Grupo Estandarte de Teatro) e Marinalva Moura (IFRN)

Coordenação: Elizabete Paiva e Ingrid Oliveira

Local: Sala Vip / Ginásio / DEF - UFRN

Ateliê 6 – Biossistêmica

Professora: Ana Patrícia Peixoto – IPS

Coordenação: Elizabete Paiva e Ingrid Oliveira

Local: Sala de Dança / Ginásio / DEF-UFRN

14h30 às 16h30 – Comunicações Científicas

Grupo de Discussão 07 – Consciência Corporal e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Karenine Porpino

Coordenação de sala: Loreta Melo

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

14h30 – 14h50 - COMPREENSÃO DE CORPO NA GINÁSTICA RÍTMICA EM ESCOLAS DE NATAL/
RN - Viviane Cristina Nascimento da Silva e Rosie Marie Nascimento de Medeiros

14h50 – 15h10 - BORIS CYRULNIK: UM CORPO DE SENSações E AFETOS - Valdemar Antônio da
Silva Junior

15h10 – 15h30 - Discussão

15h30 – 15h50 - CONSCIENCE CORPORELLE ET SENSATIONS AUX YEX DE MOSH FELDENKRAIS
- Adjoa Domelevo et Bernard Andrieu

14h50 – 16h10 - ESTESIA DA DOR E DO SOFRIMENTO: PINCELADAS DE FRIDA E CEZANNE -
Loreta Melo Bezerra Cavalcanti

16h10 – 16h30 – Discussão

Grupo de Discussão 02 – Artes e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Marcílio Vieira e Raimundo Nonato

Coordenação de Sala: Thulho César e Adeilza Gomes

Local: Sala de aula– DEF/UFRN

14h30 – 14h45 – AS BANDEIRINHAS DE TOUROS: A ARTE DE EDUCAR PELA TRADIÇÃO – Cecília
Brandão Carvalho

14h45 – 15h00 - O QUE OS OLHOS NÃO VEEM: UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL - Everson Oliveira
da Cruz

15h00 – 15h15 - DEVIRES QUE URRAM: A PRODUÇÃO DE UM CORPO-PAISAGEM NAS OBRAS DE
LIDA ABDUL - Camila S. Duarte

15h15 – 15h40 - Discussão

15h40 – 15h55 - DE REPENTE TUDO FICA PRETO - Chrystine Silva e André Luís Rodrigues Bezerra

15h55 – 16h10 - PINTURA, VISIBILIDADE E ONTOLOGIA DA FILOSOFIA DE MERLEAU-PONTY - José Martins de Lima Neto

16h10 – 16h30 – Discussão

Grupo de Discussão 03 – Educação e Sensações do Corpo

Coordenação de GD: Jacques Gleyse e Liege Silva

Coordenação de Sala: Cecília Brandão e Isabel Batista

Local: Sala de aula – DEF/UFRN

14h30 – 14h45 - UM PROJET STRUTURANT D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE TENTANT D'APPREHENDER L'ACTIVE DES ELEVES: LES CORPS VECU EM PREMIERE ET TROISIEME PERSONNE - Nadine Pairis

14h45 – 15h00 - L'EXPRESSION DU CORPS DANS LES STÉRÉOTYPES DE GENRE – Sophie Duteil

15h00 – 15h15 - CONCEPÇÃO DE CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUESTÕES INERENTES AO CORPO DEFICIENTE - Katia Gelamo e Evando Moreira

15h15 – 15h30 - Discussão

15h30 – 15h45 - CORPO, ARTE E EDUCAÇÃO: UMA TRAMA DE SENTIDOS NA FILOSOFIA DE MERLEAU-PONTY - Adriana Maria da Silva e Miguel Angel

15h45 – 16h00 - O CORPO FEMININO NOS JOGOS ELETRÔNICOS: OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER FRENTE A CULTURA DE MOVIMENTO – Bruno Medeiros Roldão de Araújo, Priscilla Pinto da Costa Silva e Patrícia de Jesus Costa dos Santos e Clara Maria Silvestre Monteiro de Freitas

16h00 – 16h15 - ARCHÉOLOGIE DE LA DIALECTIQUE DOULEUR-PLAISIR DE LA DISCIPLINE EDUCATION PHYSIQUE EM FRANCE DE 1925 A 1967: UNE MORALE INCORPOREE DE L'EFFORT SPORTIF - Yvon Morizur

16h15 – 16h30 – Discussão

Grupo de Discussão 08 – Atividade Física, Corpo e Saúde

Coordenação de GD: Isabel Mendes

Coordenação de Sala: Emanuelle Santos

Local: Sala 4 – DEF/UFRN

14h30 – 14h50 - PRÁTICAS CORPORAIS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE USUÁRIOS DE ÁLCOOL: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRATAMENTO NOS CAPS AD - Bruno Medeiros Roldão de Araújo, Priscilla Pinto da Costa Silva e Patrícia de Jesus Costa dos Santos, Clara Maria Silvestre Monteiro de Freitas

14h50 – 15h10 - O CORPO SOBRE OS DOGMAS DO MEDIDA CERTA - Hudson Pablo de Oliveira Bezerra e Maria Isabel de Souza Mendes

15h10 – 15h30 - Discussão

14h30 às 16h30 – Palestras do *III Simpósio de Educação Física do Rio Grande do Norte*:

14h30 às 15h30: Palestra 5 – Efeitos agudos e crônicos do exercício de jogos reduzidos

Palestrante: Prof. Dr. Eduardo Caldas – UFRN

Local: Auditório Principal – DEF/UFRN

14h30 às 15h30: Palestra 6 – Treinamento esportivo através de jogos reduzidos

Palestrante: Marcelo Henrique – UNI-RN

Local: Auditório VER – DEF/UFRN

15h30 às 16h30: Palestra 7 – Envelhecimento saudável e a prática de atividade física como recurso

Palestrante: Denilson Teixeira – UEL/PR

Local: Auditório Principal – DEF/UFRN

15h30 às 16h30: Palestra 8 – Aspectos relacionados ao treinamento funcional

Palestrante: Felipe Dantas – UNI-RN

Local: Auditório VER – DEF/UFRN

16h30 às 16h45 – Intervalo

17h às 18h30 – Mesa-redonda: O corpo e a educação

Expositores: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Soares (UNICAMP) – Educação do corpo, vida urbana e naturezas inventadas na aurora do século XX

Prof. Dr. José Pereira de Melo (UFRN) – O corpo e aprendizagem na educação física escolar no Brasil

Mediador: Prof^a. Ms. Loreta Melo – IFRN

Local: Auditório principal – DEF/UFRN

16h45 às 18h30 – Mesa-redonda do Simpósio de Educação Física do Rio Grande do Norte : Comportamento saudável e envelhecimento

Expositores: Prof. Dr. Denilson Teixeira – UEL/PR

Prof^a. Ms. Daniele Mafra – UNP

Mediador: Prof. Dr. Aguinaldo César – Pós-doutorando / UFRN

Local: Auditório VER – DEF/UFRN

18h30 – Solenidade de Encerramento

Local: Auditório Principal – DEF/UFRN

18h45 □ Apresentação artística:

Orquestra de Câmara da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Coordenação: Ronedilk Dantas – EM/UFRN

TRABALHOS APRESENTADOS

Obs: Os textos são de inteira responsabilidade dos autores.

Grupo de Discussão 01

Filosofia e Sensações do Corpo

MERLEAU-PONTY E NISHIDA KITARO: A EXPERIÊNCIA COMO FENÔMENO EDUCATIVO NAS ARTES MARCIAIS

Luiz Arthur Nunes da SILVA¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte¹. E-mail: arthur_nunes@hotmail.com

Terezinha Petrucia da NOBREGA²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte². E-mail: pnobrega68@gmail.com

RESUMO

Trata-se de uma reflexão sobre a experiência nas Artes Marciais como fenômeno educativo. Considera as contribuições filosóficas e o engajamento do corpo nessa ação, dos princípios filosóficos à aprendizagem para a vida, a partir da noção de “experiência vivida” em Merleau-Ponty e de “experiência pura” em Nishida Kitaro. O caminho metodológico concerne à fenomenologia, pois trata do espaço vivido, e que possibilitará reflexão e a possível articulação entre as questões dessa pesquisa. A interpretação enfocada no presente trabalho privilegiará uma reflexão embasada na tradição das Artes Marciais, principalmente no que concerne o modo de como essa transição de experiência se dá por meio da aprendizagem da cultura. Dessa forma, as noções aqui elaboradas permitem refletir sobre a noção de experiência, e sua capacidade de desenvolvimento e de formação educativa por meio das Artes Marciais, vislumbrando a criação de um espaço expressivo no qual se instala o papel desse corpo, da cultura, do legado e dos princípios filosóficos. Tal estudo encontra-se em andamento, e faz parte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência, Educação, Artes Marciais, Merleau-Ponty, Nishida Kitaro.

MERLEAU-PONTY AND NISHIDA KITARO: EXPERIENCE AS A PHENOMENON EDUCATIONAL IN THE MARTIAL ARTS

ABSTRACT

It is a reflection on the experience in the Martial Arts as an educational phenomenon. Considers the philosophical contributions and the body's engagement in this action, the philosophical principles to learning for life, from the notion of “lived experience” in Merleau-Ponty and “pure experience” in Nishida Kitaro. The methodological approach concerns the phenomenology as it comes to living space, and will enable reflection and possible links between the issues of this research. The interpretation focused in this paper will focus an informed reflection in the tradition of Martial Arts, especially regarding the way of how this transition experience is through the culture of learning. Thus, the concepts elaborated herein allow reflect on the notion of experience, and their ability to grow and educational training through Martial Arts, envisioning the creation of a significant space in which settles the role of this body, culture, legacy and philosophical principles. Such a study is in progress, and is part of a doctoral research of the Post-Graduate in Education.

KEYWORDS: Experience, Education, Martial Arts, Merleau-Ponty, Nishida Kitaro.

OS PRIMEIROS DIÁLOGOS

O discurso sobre o corpo em interface com a educação, que suscitam as discussões contemporâneas, tem sido palco de inúmeras reflexões éticas, epistemológica, estéticas e ontológicas. Assim, podemos pensar que o fenômeno educativo instaura e inaugura diversos sentidos e significados nas múltiplas vertentes que se apresenta. Nesse contexto, a ideia que se tem da formação do Ser¹, na sua mais complexa concepção, deve acolher as diversas formas que este tem de interagir com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Pensar nesse sujeito, nesse ser humano, nesse corpo que a partir das relações entre a emoção, o pensamento e o movimento, interagem ao mesmo tempo em que se desenvolve, é pensar que somos reflexos de nossas próprias ações. Refletir sobre o corpo na educação é discorrer nas suas diferentes concepções de entendimento, que passa a ser concebido como elemento primordial da essência dos sujeitos na complementaridade da vida, que se compõem a partir da interação dos aspectos biológicos, culturais, sociais, históricos, sensíveis, entre outros.

Perante estas perspectivas sobre o corpo, é pertinente traçar novas reflexões sobre diferentes aspectos que o englobam, problematizando-o em diferentes esferas e em diferentes propostas. Para que através dessa atividade contínua possamos, talvez, desvendá-lo em alguns de seus sentidos, em algum dos seus espaços. E é destacando um desses espaços que traremos como pano de fundo a cultura das Artes Marciais para pensar o fenômeno educativo.

A partir desse pensamento, trazemos a perspectiva da cultura das Artes Marciais como cenário para trabalharmos a categoria da experiência. A fim de traçar nosso diálogo com a perspectiva educacional, direcionaremos nossas reflexões com o intuito respondermos a seguinte questão: como se dá o fenômeno educacional a partir da noção de experiência em Merleau-Ponty e Nishida Kitaro? E qual a complementaridade de ambos para a educação?

A fim de atrelar o corpo e a educação em seus significados mais amplos e em sua expressão máxima, já que esse corpo não está somente na educação, mas ele é a educação, recairemos nosso olhar para à filosofia das Artes Marciais, norteadas pelos conceitos da experiência em ambos autores, em sua vertente ocidental e oriental. Para isso, traçamos como objetivo desta pesquisa: discutir a noção de experiência em Merleau-Ponty e Nishida Kitaro e compreender as relações com a educação em ambas culturas (oriental e ocidental). Afim de que possamos fornecer indicadores para entendermos essa educação sensível, refletiremos a respeito das experiências, trazendo como questões de estudo: como se dá as significações da experiência nas Artes Marciais? Qual a noção de experiência em Merleau-Ponty e Nishida Kitaro? Qual o possível diálogo entre a noção de experiência em Merleau-Ponty e Nishida Kitaro e suas contribuições para a compreensão do fenômeno educacional?

Essa atitude de entrelaçar o papel da educação com a prática das Artes Marciais a partir da perspectiva da experiência se dá principalmente pela escassez que se encontra os estudos perante essa temática. E, quando falamos da aproximação entre os pensamentos dos dois filósofos elencados para a reflexão de nossa pesquisa, Merleau-Ponty e Nishida Kitaro, observamos que é escasso ou inexistente os trabalhos que envolvam esse diálogo entre a “experiência vivida” e a “experiência pura”, respectivamente.

Também, por estar atrelada a minha vivência enquanto praticante, aluno e pesquisador nas Artes Marciais, em específico o Taekwondo, estarei dando continuidade a trabalhos anteriores (dissertação) e, também, corroborando para uma melhor compreensão desta temática para a minha área específica.

Ao concretizarmos isto, cremos que estaremos contribuindo para a ampliação dos estudos acerca das reflexões sobre a educação, e mais do que isso, estaremos oferecendo subsídios que ultrapassam a forma de como lidar com esse fenômeno educativo.

CAMINHOS ENTRE O OCIDENTE E O ORIENTE

O conhecimento histórico que se faz de um objeto de estudo sempre se mostra relevante. No caso do estudo sobre as Artes Marciais isso se faz essencial, porque somente ao se conhecer os sentidos e os significados empregados nestes, podemos compreender sua relação e seu efeito.

A priori, é preciso estabelecer que os sentidos aqui expressos ao se referenciar o termo Artes Marciais, partem do pensamento de disciplinas físicas e mentais que tem como objetivo principal um alto de desenvolvimento de seus praticantes na sua total integridade. A principal característica aqui pensada deve estar centrada no viés da educação na visão oriental, pois consideram que os conteúdos da cultura de origem dessas atividades tem uma orientação proveniente de uma filosofia de vida.

1 Trata-se de compreender a reflexão e a existência como apresentação desse Ser no mundo, onde a expressividade do corpo vivo permite e estabelece expressões existenciais do sujeito encarnado. Assim, nesse movimento, o sujeito e o mundo completam-se, projetando sentidos e ganhando significados onde um caminha ao lado do outro (MERLEAU-PONTY, 2011).

Sabe-se que, no Oriente essas Artes Marciais apresentam-se ligadas diretamente a outras atividades do cotidiano das pessoas, como a escrita, o cultivo, a jardinagem, a culinária, compondo o modo de vida de seus povos há milênios e sendo amplamente difundida e valorizada (BREDA et al., 2010). Assim, as Artes Marciais são parte bastante significativa do legado cultural das civilizações orientais.

Quando nos referimos

Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as conveniências e as modas, os prestígios. [...] O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem sucedidos que ele viu ser efetuado por pessoas nas quais confia e que tem autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo (MAUSS, 2003, p. 404-405).

O referido ensaio de Mauss (2003), dentre outros pontos, apresenta a importância das relações sociais e interpessoais e mostra que esse processo de educação dar-se pela aprendizagem da cultura e através da experiência se faz acontecer. Nesse sentido, acreditamos que o ritual que engloba essa forma de educação nas Artes Marciais, apresenta uma linguagem que interligam seus personagens pelos movimentos, pelas sensações e pelas técnicas de corpo que emerge nessa relação, e pela experiência se consolida.

A partir daí, procuraremos situar então o fator da experiência, pilar que mantém as diversas faces e facetas dessa tradição cultural viva e contínua até os dias atuais. Muito de seu pensar e agir, em essência, repousa na base comum desse pensamento existente, que buscam o equilíbrio harmonioso em seu contexto mais amplo, nas relações com mundo e com o outro. Em relação a esse corpo que se mostra nesse contexto, todavia, baseado nos estudos da fenomenologia, Mendes e Nóbrega (2009, p. 6) nos diz que:

[...] ao envolver a relação entre corpo, natureza e cultura, configura-se como um conhecimento que vai sendo construído e reconstruído ao longo de nossas vidas e da história. Um conhecimento marcado pela linguagem sensível, que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, abarcando os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abrangendo as diversas maneiras como o ser humano faz uso do ser corpo, ou seja, como cria e vivencia as técnicas corporais (MENDES E NÓBREGA, 2009, p. 6).

Ao tecermos essa relação teórica proposta por esse pensamento, alocamos – de fato – a concepção de um tipo de discurso filosófico que se coloca no sentido da experiência, e que apontam para uma compreensão de historicidade e subjetividade.

Podemos dizer então que existe um certo modo de pensar filosófico, oriental, baseado no próprio sentido da existência, e que parte dessa noção de experiência como sentido mais significativo para se fazer contínua a tradição viva desta cultura. Essa ascensão pressupõe que a existência desse pensamento oriental, possui um conteúdo que deve ser considerado filosófico. Sobre esse ponto, nos mostra Merleau-Ponty em seu texto “O oriente e a filosofia”, que “o pensamento do Oriente é portanto original: entrega-se a nós apenas se esquecermos as formas terminais de nossa cultura” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 149).

Logo, quando falamos desse pensamento teórico e propriamente filosófico, na acepção desse sentido, situando o pensamento original da filosofia oriental, retratamos nosso diálogo ao filósofo japonês Nishida Kitaro (1870-1945) como forma de nortear nosso olhar para o objeto de estudo. Assim sendo, trazemos para nosso diálogo o pensamento desse filósofo para representar essa forma de pensar a filosofia oriental, que parte de métodos e de abordagens da própria significação da cultura e filosofia oriental.

É nesse sentido que as reflexões de Nishida Kitaro, como pensador inaugural dessa forma de refletir as teorias filosóficas no olhar oriental, adquire tamanha importância, principalmente, no que se refere à noção de experiência.

Tanto nos estudos de Merleau-Ponty (2011), em sua obra “Fenomenologia da Percepção”, quanto nos estudos de Nishida Kitaro (1995), na obra “O estudo sobre o bem”, podemos encontrar a noção de experiência e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas noções para pensar a educação. Assim, de um lado temos a compreensão de “experiência vivida” em Merleau-Ponty e, do outro, a noção de “experiência pura” em Nishida Kitaro.

Visto isso, ao pensarmos os diálogos que atravessam a noção de experiência em Merleau-Ponty e em Nishida Kitaro, poderemos refletir então, o ponto chave para se pensar o fenômeno educativo nas Artes Marciais, a partir de duas culturas: a ocidental e a oriental.

Assim sendo, compreendemos que é pela experiência, pelas memórias e pelas referências, que essa educação é transferida a partir de ensinamentos, competências e atitudes que se organizam de forma a criar um conjunto de significações que vão tecendo os corpos nas Artes Marciais e os formando enquanto seres humanos. Nesse sentido, podemos afirmar que é a partir da experiência que esses sentidos serão impressos e expressos no corpo, ao longo de uma jornada em que a própria existência vai ganhando sentidos e significados próprios. Na visão do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, se tratando da fenomenologia, ele nos diz que a historicidade dessa “experiência vivida” traz à tona a significação da expressão do corpo e da própria experiência como descrição do fenômeno educacional. Trata-se de uma dialética de compreender o corpo como o ser-no-mundo capaz de aprender as coisas do mundo de forma a trazer sentidos e significados a partir de uma educação sensível. Assim nos mostra Nóbrega (2008), quando nos apresenta que:

Sentir e compreender constituem-se em um mesmo ato de significação, possíveis pela nossa condição corpórea e pelo acontecimento do gesto, cuja estesia inaugura a possibilidade de uma racionalidade que emerge do corpo e de seus sentidos biológicos, afetivos, sociais, históricos. Essa compreensão é significativa para redimensionar o **fenômeno do conhecimento**, relacionando-o à **experiência vivida**, ao corpo e aos sentidos (NÓBREGA, 2008, p.148, grifo nosso).

Nessa lógica, para Merleau-Ponty, a experiência é condição primeira da expressão, onde inscreve-se a historicidade² do sujeito encarnado.

Quando dialogamos essa compreensão de experiência em Merleau-Ponty com o pensamento de Nishida Kitaro, observamos que essa noção não se distancia tanto da concepção de “experiência pura” ou “experiência imediata”, como aparece em sua obra. No pensamento de Kitaro, a noção de educação é centrada no conhecimento da experiência pura, teorizada por ele com o conceito de “*ba*”³ ou “*topos*”, que coloca a dimensão da experiência como sendo anterior ao pensamento. Para Kitaro (1995):

Experimentar significa conhecer as coisas tal como elas são, conhecer em conformidade com as próprias coisas renunciando por completo sua elaboração. O que geralmente estamos acostumados a experimentar está adulterado com alguma classe de pensamento, de maneira que ao dizer pura me refiro a experiência tal como ela é, sem a menor redução à sua distinção. Neste sentido, a experiência pura é a originação da experiência direta. **Quando alguém experimenta diretamente seu próprio estado de consciência, não existe todavia um sujeito ou um objeto, de modo que o conhecimento do sujeito e objeto estão completamente unificados.** Este é o tipo mais refinado de experiência (KITARO, 1995, p. 41, grifo nosso).

Essa noção de experiência nos mostra que o pensamento está inicialmente fundido com ele, numa identidade originária de saber, sentir e querer, que forma um sistema originariamente unitário e unificador (KITARO, 1995). Dessa forma, a experiência pura conduz a um acesso imediato à realidade tal como ela verdadeiramente é, “antes que nos voltemos a ela pelo pensamento”. Trata-se de uma noção que é anterior à diferença entre sujeito e objeto.

Da mesma forma, se mostra o pensamento de Merleau-Ponty (2011), quando nos fala que:

2 Para Merleau-Ponty, as significações do corpo em relação com o outro e com o mundo, expressa uma historicidade de modo que as experiências tornam-se capazes de instituir um conhecimento. Assim, a verdadeira filosofia é o modo de reaprender a ver o mundo “é nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 19).

3 É o lugar da cognição da ação humana. Nishida Kitaro define como um contexto compartilhado em movimento, no qual o conhecimento é compartilhado, criado e utilizado (KITARO, 1995).

Portanto, sou meu corpo, exatamente da medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. **Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade** (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 269, grifo nosso).

Ambas noções de experiência partem de um pensamento complexo, que atravessa o indivíduo de forma que a ideia de experiência tem seu foco no sentido do corpo, do indivíduo, que aqui entende-se como o “Eu” em situação com o mundo. Logo, dentro das Artes Marciais, essa expressão significa o reforço da educação por meio da relação com sua prática e à formação moral e ética do ser humano que está envolta nela.

Essa prática, voltada-se no sentido do aperfeiçoamento moral, ético e espiritual, além de físico e intelectual, preconizando a Paidéia⁴, ou seja, a formação integral do ser humano. A educação nas Artes Marciais assim, propõem-se ao desenvolvimento do indivíduo, de forma a compreender toda a ação global da intencionalidade que ali se faz presente.

Assim, como afirma Mendes e Nóbrega (2004, p. 130):

[...] a intencionalidade dos gestos expressa a maneira única de existir no ato do momento vivido, uma vez que o corpo humano, por estar atado ao mundo através de uma relação dinâmica, atribui sentidos que se renovam conforme a situação (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 130).

Ou seja, deve-se entender que todo corpo que se movimenta expressa desejos, sentidos, significados únicos, referentes a quem os realiza. Neste sentido, devemos entender o fenômeno da educação, nas Artes Marciais, como algo que acontece no corpo, que age, se educa, aprende, ensina e expressa sentimentos. E todo esse contexto pauta-se no pilar da experiência.

Ainda, para Merleau-Ponty (2011, p. 212), este corpo deve ser entendido como:

[...] um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora [...] repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 212).

Dessa forma, dialogaremos com os estudos da fenomenologia de Merleau-Ponty e os estudos de Nishida Kitaro, no que se refere à categoria da experiência em ambos, e a filosofia das Artes Marciais.

Com base nisso, evidenciaremos a compreensão da educação a partir da experiência nas Artes Marciais, suas inscrições, seus sentidos e seus significados próprios, partindo da aproximação entre esses dois filósofos, entre essas duas culturas. Assim, essas informações fornecerão reflexões necessárias para podermos pensar as aproximações de ambos pensamentos para a significação desse fenômeno educativo.

FORMULAÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Para tal investigação trataremos como referência metodológica a atitude fenomenológica proposta pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty. Assim, incorporaremos um estilo aportado na descrição, cujo olhar sobre o fenômeno encontra-se aberto às reflexões, sentidos e significados dessa experiência. Nessa condição, focaremos as atitudes da reflexão e assumiremos a redução⁵ como suporte para compreender o fenômeno que

4 Processo de educação em sua forma verdadeira, sua forma natural e genuinamente humana.

5 Para Merleau-Ponty (2011), a redução é compreendida como uma admiração sobre o mundo, tal como ele se mostra, tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos. Esse novo olhar ressignificado amplia o pensamento na busca das essências, onde estas se mostram abertas e inacabadas ao conhecimento na busca do irrefletido, ou seja, na busca de novos

será pesquisado, adentrando em nosso objeto de estudo, a saber: a noção de experiência em Merleau-Ponty e Nishida Kitaro.

Ao adotarmos esse caminho metodológico de natureza fenomenológica, abraçaremos o cenário estético e sensível na existência do Ser, tal como este tem consciência encarnada no mundo. A fenomenologia procura compreender o mundo ao invés de explicá-lo, dando voz às essências que se encontram na existência. Esse fluxo de pensamento atribui grande valor na compreensão do mundo e do Ser (NÓBREGA, 2009).

Percebemos a redução como experiência do conhecimento na busca do irrefletido. É o recurso de admiração e de reflexão para algo ainda não refletido. Pensamos que para Merleau-Ponty, o segredo deva estar em encontrar uma espécie de “equilíbrio” entre o visto e o não visto, o refletido e o irrefletido, o pensado e o impensado, como um pensar novo. Merleau-Ponty (1991) reflete esse pensamento, afirmando que:

Refletir é desvelar um irrefletido que está a distância, porquanto já não somos ingenuamente esse irrefletido – o qual, porém não podemos duvidar ser atingido pela reflexão, já que é por ela mesma que temos noção dele. Logo, não é o irrefletido que contesta a reflexão, é a reflexão que contesta a si mesma, porque seu esforço de retomada, de posse, de interiorização ou de imanência só tem por definição sentido em relação a um termo já dado, e que se retira em sua transcendência ante o próprio olhar que vai buscá-lo aí (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 178).

O irrefletido é o que permite a reflexão, é o solo para o pensamento e a criação de horizontes de significações e sentidos. Assim, essa reflexão partirá também de minha experiência enquanto vivente nas Artes Marciais e, se desvelará a partir da experiência vivida em meu corpo, como uma *corrente de vida imemorial* (NÓBREGA, 2012, p. 107). É a experiência que será contada, também, como experiência do meu corpo no mundo, da carne como *fundo imemorial*, que nos explica Merleau-Ponty como sendo o elemento do ser. Pois, somente na carne, no fundo imemorial, podemos encontrar a arqueologia do corpo e do sensível e somente a partir disso posso esboçar a mim mesmo com base na minha experiência imemorial (MERLEAU-PONTY, 2011).

Nessa ocasião, faz-se necessário apresentar os personagens desta pesquisa, os autores que nos darão referenciais para que possamos pensar nosso objeto de estudo. Podemos observar assim, na “Figura 1”, os filósofos com os quais dialogaremos em nossas reflexões.



Figura 1: Merleau-Ponty e Nishida Kitaro.

Para montar as bases metodológicas dessa pesquisa, como citado anteriormente, partiremos da noção de experiência em Merleau-Ponty e Nishida Kitaro, a partir do fenômeno educativo, tendo como pano de fundo as Artes Marciais.

horizontes de compreensão do fenômeno interligado o movimento da redução consiste em refletir sobre essas experiências e atribuir novos sentidos.

Para tanto, elencaremos para o estudo da obra de Merleau-Ponty, a *“Fenomenologia da Percepção”* (2011), especificamente, o *“Prefácio”*, com a intenção de compreendermos a noção de *experiência vivida*. Escolheremos também da coletânea de ensaios filosóficos *“Signos”* (1991), os textos: *“O Oriente e a filosofia”* e *“A linguagem indireta e as vozes do silêncio”*. Ainda, faremos referências à obra *“O olho e o espírito”* (2013) e o *“O visível e o invisível”* (2012) no intuito de refletir nosso objeto de estudo a partir do aporte teórico da fenomenologia. Também, traçaremos diálogos com a obra *“Merleau-Ponty and Buddhism”* (2009) na intenção de aproximar o diálogo entre o filósofo e a cultura oriental. Elegeremos para o estudo da noção de *experiência pura* em Nishida Kitaro, sua principal obra intitulada *“Indagación del bien”* (1995), para refletir sobre o que o autor coloca como conceito da experiência pura ou também chamada experiência imediata. E, também, sua obra intitulada *“Pensar desde la nada”* (2006).

Para o estudo sobre a cultura das Artes Marciais, selecionaremos os seguintes textos: a obra *“A arte cavalheiresca do arqueiro Zen”* (2011) e *“O caminho Zen”* (2010), escritas por Eugen Herrigel, e a obra *“O caminho do guerreiro: o paradoxo das Artes Marciais”* (2003), de Roward Reid e Michael Croucher.

A elaboração das categorias desse estudo consistirá em abrir horizontes para tornar possível o movimento da redução, logo, permitindo-nos refletir e atribuir novos sentidos. Assim, elegeremos como categorias para nossa reflexão: a *experiência vivida* em Merleau-Ponty e a *experiência pura* em Nishida Kitaro. Descreveremos essas categorias a partir da proposta do objeto de estudo, e apoiaremos esses conceitos visando um melhor entendimento desse objeto.

Assim, nossa pesquisa encontra-se em andamento, e será traçada a partir de três principais reflexões (ou categorias): a primeira será *“A experiência vivida em Merleau-Ponty: à visão do ocidente”*, e desenhará os caminhos pelo qual a filosofia ocidental do filósofo francês atrela o fator da educação sensível a partir da *experiência vivida*. A segunda reflexão recairá sobre *“A experiência pura em Nishida Kitaro: o olhar do oriente”*, onde se traçará o entendimento da noção de *experiência pura* e as concepções dessa cultura. Por fim, nossa terceira e última reflexão se tecerá a partir da ideia de *“A experiência enquanto fenômeno educativo: contribuições para à vida”*, onde será norteando pelo diálogo entre as concepções de experiências tratadas anteriormente pelos dois filósofos, em suas vertentes de pensamentos, oriental e ocidental, e trará o cenário das Artes Marciais como ação desse fenômeno educativo.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

1. BRENDA, M. et al. *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte, 2010.
2. HERRIGEL, E. *A arte cavalheiresca do arqueiro Zen*. 25ª Ed. São Paulo: Pensamento, 2011.
3. _____. *O caminho Zen*. 5ª Ed. São Paulo: Pensamento, 2010.
4. KITARO, Nishida. *Indagación del bien*. Ed. Gedisa, Barcelona. 1995.
5. _____. *Pensar desde la nada. Ensayos de filosofía oriental*. Ed. ígueme. Barcelona, 2006.
6. MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. *Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 27, p. 125-137, set/out/nov/dez, 2004.
7. _____. *Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura*. *Rev. Pensar a prática*, vol. 12, nº 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.
8. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4ª ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
9. _____. *O olho e o espírito*. 1ª Edição Cosac Naify Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
10. _____. *O visível e o invisível*. Tradução Jose Artur Gianotti e Armando Mora d´Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2012.
11. _____. *Signos*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
12. MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
13. NÓBREGA, T. P. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 3ª Ed. Natal: EDUFRRN, 2009.
14. _____. *Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade*. *Revista Cronos*, Natal/RN, v.9, n.2, p.333-403, jul./dez., 2008.
15. _____. *Um pé diante do outro: corpo e estesia em Merleau-Ponty*. In: CAMINHA, I. O. (org.). *Merleau-Ponty em João Pessoa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
16. PARK, J. Y.; KOPF, G. *Merleau-Ponty and Buddhism*. Rowman & Littlefield, 2009.
17. REID, H.; CROUCHER, M. *O Caminho do Guerreiro: o paradoxo das Artes Marciais*. 11ª Edição. São Paulo: Cultrix, 2003.

CORPO E SENSAÇÃO EM MERLEAU-PONTY: DIÁLOGOS DE UMA DANÇA

Thays Anyelle Macedo da Silva Ramos

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Terezinha Petrucia da Nóbrega

RESUMO

Nesta pesquisa, convidamos a uma reflexão fenomenológica sobre corpo e sensação em Merleau-Ponty. Como possibilidade de leitura, escolhemos a obra “Lecuona” da Companhia de Dança Grupo Corpo. Pretende-se aproximar tal obra do discurso filosófico, principalmente dando movimento aos pensamentos fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty, em especial sua tese do sensível e os conhecimentos do corpo, posto que aberturas no conhecimento de modo geral, e na Filosofia moderna especificamente, permitiram, no cenário epistemológico contemporâneo, pensar-se o corpo fenomenal, atravessado por emoções, portanto estesiológico, que permite operações e expressão. Diante disso, recorreremos à atitude fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty como percurso metodológico, já que em seus estudos o filósofo lança um olhar expressivo sobre o corpo, configurando uma linguagem sensível que é expressa nos movimentos, onde aprofunda as teses da Fenomenologia num novo arranjo para o conhecimento enquanto resultado de nossa experiência no mundo vivido. As reflexões apresentadas nesta pesquisa pretendem levar-nos ao espanto, ao qual muitos desafios se impõem, entre eles a compreensão do corpo e do conhecimento sensível.

PALAVRAS-CHAVE: corpo; afeto; estesiologia; fenomenologia.

PRIMEIRO MOVIMENTO

Este artigo faz linha com pesquisas que contribuem com a reflexão que amplia a racionalidade em favor de uma realidade corpórea, de um conhecimento sensível, onde o fenômeno de significação não se aparta do corpo e da existência, mas surge da experiência do corpo: no gesto, na palavra dita, no desejo, nas relações afetivas, na dor, nos silêncios, como entrelaçamento ou nós de sentidos.

A noção de sensível desta pesquisa ultrapassa a compreensão de uma qualidade do objeto ou impressão física, mas também como sentido, intenção, significação, desafiando uma lógica objetiva e abrindo a possibilidade de um conhecimento mais flexível com as disparidades dos acontecimentos e com o humano. O sensível é o ser que nos atinge no que temos de mais secreto, em estado bruto ou selvagem, num absoluto de presença do outro e do mundo, afirma Merleau-Ponty (2004b). Ou seja, este enfatiza o sentido do corpo e do sensível como realidade essencial do humano. Fundamentamo-nos na atitude do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty quando afirma o diálogo da filosofia *com o mundo de toda gente* (Merleau-Ponty, 1991). Expressão que se refere à necessidade de a filosofia dialogar com a cultura, com a experiência vivida, com a história e com as outras formas de produção do conhecimento, como a ciência e a arte (NÓBREGA, 2010, p. 10).

Segundo o filósofo Merleau-Ponty (1994), se queres entender mais esse corpo, é preciso vivê-lo, experimentar suas nuances. O corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora. Este pensador busca as verdades do corpo em sua subjetividade, na historicidade, nas estesias das relações afetivas, nos discursos, na linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. Essas atitudes são capazes de conduzir à reflexão como possibilidade de reaprender a ver o mundo, reconvocar a sensibilidade, o poder de expressar e de criar.

Merleau-Ponty (1994) ao introduzir a arte ao seu discurso filosófico, afirma que a arte “fala no silêncio dos gestos, com sua imensa capacidade de criar sentidos, de significar e de admitir uma verdade que não se assemelhe as coisas, que não tenha modelo exterior, nem instrumentos de expressão predestinados, e que seja contudo verdade” (Merleau-Ponty, 1994, p. 59). Há uma razão na dança expressada no gesto que é

manifestada por sua incrível capacidade de significar, de criar espaços de diversas possibilidades. Nóbrega (2009a, p 19) compartilha tais reflexões ao afirmar que “a arte, a poesia, a pintura, a dança apresentam-se como conhecimentos cuja racionalidade é marcada pela estesia do corpo, nuançando sentidos amplos para a comunicação, a expressão e os atos de significação”.

Segundo Lancince e Nóbrega (2010), a dança constitui seu próprio discurso a partir de uma tradição técnica, mas também em referência a um discurso estético, crítico e filosófico. Em consequência, podemos dizer que a dança utiliza um vocabulário próprio à filosofia, observando noções como: corporeidade, carne, sensível, temporalidade e outros, tornando-se possível no trato dos objetivos desta pesquisa.

Nesta inquietação, recorro à arte como espanto (assim como fez Merleau-Ponty), com sua explosão do inteligível para se pensar a filosofia do corpo e do sensível. Com essa atitude, volto meu olhar para dança contemporânea do Grupo Corpo, uma cena específica, buscando subsídios que possam oferecer imagens sensíveis dos conceitos e das reflexões sobre corpo com uma compreensão da sensação, numa busca pelo Ser de profundidade como uma das intencionalidades desta pesquisa.

Desse modo, lançamos como questão neste artigo: como podemos visualizar, num enfoque fenomenológico, uma compreensão do corpo e da sensação em Merleau-Ponty num diálogo com a cena de Lecuona?

Com a pretensão de encontrar um percurso metodológico que viabilizasse o encontro com os objetivos aqui já mencionados, dirigimo-nos à atitude fenomenológica de Merleau-Ponty que define um olhar expressivo sobre o corpo. Este filósofo configura uma linguagem sensível que é expressa nos movimentos e aprofunda as teses da Fenomenologia num novo arranjo para o conhecimento enquanto resultado de nossa experiência no mundo vivido (NÓBREGA, 2009b).

LECUONA

O espetáculo *Lecuona* foi estreado no ano de 2004, sob direção artística, iluminação e cenário de Paulo Pederneiras; coreografia de Rodrigo Pederneiras e figurino de Freuza Zichemeister.

Vestida de vermelho, entra no palco a bailarina e seu *partner*⁶ em todo preto de elegância, ao som cubano do Ernesto Lecuona, *Te he visto pasar*, que dá o tempero apimentado desta dança. Os dois começam a coreografia numa caminhada de costas, um do lado do outro, mas sem toques, vindos da primeira coxia da esquerda de quem aprecia, numa diagonal em direção à última coxia da direita. A caminhada é sedutora e característica, o quadril comanda, dando o toque de sedução na dança e sensualidade aos corpos. No momento que chegam ao meio do palco, dá-se o encontro, marcado pelo entregar-se das mãos e, em seguida, um olhar profundo, num convite ao tango. A partir de então, tocantes-tocados, sentidos-sentientes, não se separam, e em todo entrelaçamento, os corpos vibrantes são entregues à dança, entregues às sensações.

O Espetáculo é todo um investimento em pares⁷, ressignificações das danças de salão (bolero, tango, valsa). Pode-se dizer deste espetáculo que é a dança da paixão. Amores ardentes, vorazes volúpias, ciúmes nefastos, corações partidos, saudades brutais, desprezo, doçura, rancor, indiferença, múltiplas sensações dançam em *Lecuona*. São doze casais que dançam, cada um contando uma história de amor diferente, mas que qualquer humano possivelmente já viveu- histórias de sofrimentos, entregas, sacrifícios, arrepios de nuca, lágrimas na dor, de felicidade, de suor e saliva, no salto alto e mocassins pretos. São histórias de dança de salão e ciúme, de abandono e êxtase.

Entre os casais que dançam em *Lecuona*, temos o que interpreta a música *Te he visto pasar*, este escolhido nesta pesquisa para apreciarmos e pensarmos. Não que os outros onze não fossem belos com as reflexões em andamento neste artigo, inclusive, cada um mais fascinante e pulsante que o outro, mas, o *Te he visto pasar* mobiliza mais minhas sensações e sentidos, dá-nos mais possibilidades e uma beleza reveladora para pensarmos juntos com as pulsões desta pesquisa.

6 O par da dança.

7 Todo o espetáculo é construído por pares de dança, ou melhor, casais que interpretam em dança cada um em uma cena.

Em relação aos gestos desta cena, criam uma dialética do amor, uma reversibilidade entre os corpos que os fazem um só na sensação. Eles traduzem desejo, sedução, sensualidade e mais, sendo possibilidades desses corpos que se lançam um em direção ao outro. Percebo, no ato da dança, certo deixar-se dominar pelo outro. No início da coreografia quem a conduz é o bailarino, nesse momento, a bailarina se deixa com louvor ser conduzida, natural na dança de salão. O bailarino conduz o corpo da bailarina como uma marionete, num jogo de aceitação, mas, no decorrer da brincadeira, o jogo se inverte e, logo, quem comanda passa ser comandado. Vemos as ressignificações da dança de salão não só na arquitetura dos passos, mas, também, nesta postura da bailarina em conduzir o bailarino em certo momento da dança. O “quero” das trocas de carícias, dos momentos *calientes* de amor, é logo precedido do “não te quero mais” da decepção, do abandono, da agressividade sutil percebida nos gestos dos bailarinos e possivelmente reconhecíveis pelos nossos próprios conflitos humanos.

A música do Ernesto Lecuona, ao se unir a esses gestos e ao conjunto da dança, requebra nossas emoções, dá um ritmo às intenções operantes da dança, conta uma história de amor e favorece um espetáculo para nossos sentidos. Com letras que beiram o brega, mas não se distanciam do corpo e nem da condição humana, o romantismo das canções de Ernesto Lecuona (1895-1963) havia capturado o coreógrafo Rodrigo Pederneiras, como podemos perceber em seu relato:

Quando encontrei a música do cubano Ernesto Lecuona, em São Francisco, numa viagem aos Estados Unidos... decidi que iria montá-la. Estava apaixonado pelo disco Ernesto Lecuona...e coloquei a trilha nas mãos do Nando (Fernando Velloso). Entreguei-lhe o CD com a seguinte recomendação: ‘antes de ouvir esse disco, tome duas doses de uísque e fique na penumbra. Você vai chorar muito. (PEDERNEIRAS *apud* REIS, 2008, p. 108)

Há uma profundidade nesta obra do Grupo Corpo que gostaria de tentar desvelar e sugerir um diálogo que nos permita colocar em suspenso a cena e suas artimanhas artísticas e interrogá-la, mirando o poder de um corpo sensível que, diferente das “coisas”, permite-se, no milagre das sensações, estar com os outros.

DIÁLOGO FENOMENOLÓGICO SOBRE CORPO E SENSACÃO

Pensamos interessante, para começarmos nosso diálogo filosófico, refletirmos sobre a noção de sensação. Quando se fala em sensação parece óbvio o “eu sinto calor”, “eu sinto frio”, “eu sinto alegria”, “eu sinto tristeza”, enfim, parece fácil quando mutilamos da sensação o fenômeno da percepção, quando a resumimos ao pensamento objetivo como o empirismo e o intelectualismo. A sensação não é um estado ou uma qualidade, apenas impressões do objeto ou limitada aos órgãos dos sentidos, como nos explica os conceitos fisiológicos, por um processo estímulo-resposta. Ela é mais confusa, complexa e misteriosa, exige um esforço corporal que a ciência clássica tem preguiça de se dispor revelar.

As sensações são compreendidas em movimento, como nos afirma Merleau-Ponty (1994, p. 284): “a cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de uma certa atitude de corpo que só convém a ela e com determinada precisão”. A sensação é dada como significação que está atrelada às experiências do corpo e não às qualidades do objeto, ou seja: “... e a sensação é literalmente uma comunhão” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 286).

Nesse entendimento, a sensação está relacionada à ação do corpo. Essa nova compreensão de sensação como atitude corporal modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo que descreve a percepção através de estímulos e órgãos dos sentidos, a partir da causalidade linear estímulo-resposta.

Merleau-Ponty (2004), na expressão da pintura, principalmente na arte de Cézanne, é solidário com essa noção de sensação quando afirma:

Cézanne não acha que deve escolher entre a sensação e o pensamento, assim como entre o caos e a ordem. Não quer separar as coisas fixas que nos aparecem ao olhar de sua maneira fugaz de aparecer, quer pintar a matéria ao tomar forma, a ordem nascendo por uma organização espontânea. (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 306)

Nesta compreensão, a sensação não é o oposto da percepção, posto que na própria sensação há significação que faz compreender a experiência vivida e suas múltiplas possibilidades de significações, mostrando que no sentir há sentido. Em *O Visível e o Invisível* (2009), com a crítica à fé perceptiva, Merleau-Ponty compreende a percepção como interrogação da realidade, uma percepção ancorada no corpo, não em uma consciência que sobrevoa o corpo e que por processos cognitivos abstratos ordena as ações e o próprio pensamento sem vínculos corporais, mas uma carne que está aqui e agora e por sua reversibilidade funda-se um corpo a outro, criando espaços de significações, como nos afirma Merleau-Ponty (2009) nesta citação logo abaixo:

Assim como há uma reversibilidade daquele que vê e é visto, assim como no ponto em que se cruzam as duas metamorfoses nasce o que se chama de percepções... a significação é o que vem selar, fechar, reunir a multiplicidade dos meios psíquicos, fisiológicos, linguísticos da elocução, contraí-los num ato único, como a visão termina o corpo estesiológico. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 149)

Este filósofo, num amadurecimento de seu próprio pensamento, não quer mais compreender a sensação⁸, ele quer a sensação, esse êxtase, entregar-se aos sentidos, ele quer a interrogação, o esboço, o ser como inacabamento. E, com isso, instaurar seu pensamento filosófico neste momento de estesia do corpo, nesta vibração da carne. Numa compreensão ecoada nas palavras do artista Cézanne: “o que eu tento traduzir-vos é mais misterioso, incrusta-se nas próprias raízes do Ser, na fonte impalpável das sensações” (CÉZANNE apud MERLEAU-PONTY, 2004, p.11)

Essas noções se fundamentam no sensível. A noção de sensível que esta pesquisa assume entra em coerência com os pensamentos de Maurice Merleau-Ponty. Em “*O filósofo e sua sombra*”⁹ este filósofo retoma as obras de Husserl, trazendo o impensado de suas obras, especialmente no que se refere o tema da redução, da constituição e da ontologia do ser, elaborando a tese do sensível. O sensível assume um lugar central no pensamento do filósofo Merleau-Ponty, constituindo-se numa noção orientadora para reflexões ontológicas e epistemológicas. O sensível desafia a análise objetiva.

Todo o conhecimento, todo o pensamento objetivo vivem desse fato inaugural que eu senti, que tive, com essa cor ou qualquer que seja o sensível em causa, uma existência singular que tolhia repentinamente o meu olhar, e contudo prometia-lhe uma série indefinida de experiências, concreções possíveis desde já reais nos lados ocultos da coisa, lapso de duração dado numa só vez. A intencionalidade que liga os momentos da minha exploração, os aspectos da coisa, e as duas séries uma em relação à outra, não é a atividade de ligação do sujeito espiritual, nem as puras conexões do objeto, é a transição que como sujeito carnal efetua de uma fase do movimento para outra, por princípio sempre possível para mim porque sou esse animal de percepções e de movimentos que se chama corpo. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 184)

O sensível é fundamentado no acontecimento, no vivido, numa sinfonia humana e que como tal é inesperada, manchada e repleta de possibilidades, o que torna bem difícil sua percepção por uma lógica linear, a partir de um causalidade unívoca. É necessária outra lógica, um conhecimento sensível, mais compreensivo e flexível com as disparidades dos acontecimentos e com o humano. O sensível é compreendido não apenas como qualidade do objeto ou impressão física, mas também como sentido, intenção, significação. O sensível é o ser que me atinge no que tenho de mais secreto, em estado bruto ou selvagem, num absoluto de presença do outro e do mundo (MERLEAU-PONTY, 2004).

O sensível parte da comunicação dos sentidos, este fundamentado pela experiência estética. Ela, como dimensão do sensível, expressa o belo. O belo, não sendo uma ideia ou modelo, precisa ser experimentado, vivido, solicitando, assim, a sensibilidade, como um convite à contemplação, segundo nos afirma Nóbrega:

8 Percebemos que houve um amadurecimento desta noção de sensação no próprio filósofo Merleau-Ponty. No seu livro *Fenomenologia da Percepção* ainda se vê um querer compreender a sensação, o que não se percebe em suas últimas obras, principalmente em *O Visível e o Invisível*. Nesta, o filósofo se interessa pelo êxtase, pela vibração que a sensação causa na carne e, com isso, tenta estabelecer sua filosofia neste momento de estesia do corpo.

9 Artigo contido no Livro *Signos* (1991).

A experiência estética amplia a operação expressiva do corpo e a percepção, afinando os sentidos, aguçando a sensibilidade, elaborando a linguagem, a expressão e a comunicação. (NÓBREGA, 2010, p 93)

Fundamentada a esses pensamentos, Nóbrega (2010) entende que o sensível não é uma aparência confusa que precisa ser eliminada pela consciência, nem uma simples objetivação da matéria física, mas é a realidade constitutiva do ser e do conhecimento que se manifesta nos processos corporais. O sensível constitui a síntese da percepção e do movimento. Ela expressa a existência humana de forma profunda, com suas incertezas, sua imprevisibilidade e abertura a diferentes interpretações, unindo os conceitos e vivências e criando a possibilidade de novas formas de elaboração do conhecimento.

A fenomenologia do sensível é profundamente marcada pelo encontro do olhar com a significação, processo em que não há separação entre a expressão e o expresso, o ato e a significação, bem expressada na estesia do corpo.

A estesia do corpo é uma noção proposta na fenomenologia de Merleau-Ponty, principalmente refletida nos livros *Le Visible et L'Invisible* (1964) e *Résumé de Cours - 1952-1960* (1968). Tal estesia expressa o corpo capaz de sensação, aberto ao outro e, diante disso, multiplicador de sentidos.

Na inspiração da coreografia *Te he visto pasar*, a estesia se realiza no momento em que lanço o olhar sobre essa obra, olhar nos gestos dos bailarinos, envolvo-me com a música, com o vermelho sangue do vestido da bailarina, envolvo-me com a história de amor do casal, todo este misto convoca minhas memórias, minhas experiências, minhas profundas e misteriosas sensações, penetro com este olhar o visível ao encontro do invisível, sou eles e eles sou eu. Ao mesmo tempo em que olho aqueles corpos dançando, eles me veem, há a metamorfose, há reversibilidade, há sentido no entrelaçamento de um no outro causada pela estesia do momento e pela carne do agora. Este olhar, não aportando ao órgão do olho, mas compreendido como ato de significação, não se separa da estesia, da presença sensível como nos afirma Nóbrega (2009a). Ou mesmo, como nos inspira Merleau-Ponty (2009, p. 135), ao afirmar: “sobretudo, ser visto por ele, existir nele, emigrar para ele, ser seduzido, captado, de sorte que vidente e visível se mutuem reciprocamente e não mais se saiba quem vê e quem é visto”.

Segundo Merleau-Ponty (2009), no entrelaçamento possível com o outro dado pela experiência do corpo, as propriedades do objeto e as intenções do sujeito não apenas se misturam, mas constituem um todo novo. Este movimento vivo, necessário e expressivo se estabelece na estesia do corpo através da reversibilidade dos sentidos. Assim, para o irrefletido, para o impensado, parte o movimento da reversibilidade, vai em direção ao mistério do mundo, ou seja, para um novo encanto.

Quando a carne do corpo se propaga à carne do mundo, e a do mundo para a do corpo, nesta reversibilidade, deste entrelaçamento é que nasce a percepção. Concebida pela experiência vivida através do corpo em movimento, a percepção aflora sentidos diversos, o que faz Merleau-Ponty (2009) afirmar que a relação corpo–mundo é estesiológica. Nessa relação, a comunicação entre diferentes corpos ocorre através do jogo dos sentidos. Considerando-se que é a sensorialidade que anima a carne e que abre o corpo para o mundo. É a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto, perceber o mundo, os objetos, as pessoas, e mediante a essas experiências, sonhar, desejar, imaginar, pensar, narrar, conhecer e escolher (NÓBREGA, 2010). Segundo Merleau-Ponty (1991), aqueles que mediante a paixão e o desejo chegam até esse Ser de profundidade sabem o que é para saber e a filosofia não os compreende melhor do que eles mesmos se compreenderam, pois eles que vivenciaram, sentiram, amaram e isso é uma verdade expressa na estesia do corpo. É nesta experiência desses atores que a filosofia conhece o Ser.

Nóbrega (2010), em sua dedicação aos estudos sobre a noção de estesia em Merleau-Ponty, afirma poeticamente que:

A estesia do corpo proposta na fenomenologia de Merleau-Ponty apoia-se em uma compreensão erótica da vida e do conhecimento que ultrapassa as dicotomias clássicas e o racionalismo. A percepção erótica irá permitir uma forma de compreensão da relação corpo-mundo não da ordem do eu penso, à maneira do cogito cartesiano, mas do eu vivo, eu sinto, eu amo (NÓBREGA, 2010 p. 95).

A estesia do corpo é um milagre da existência proporcionado pela dança dos sentidos; A saudade sempre infinita dos outros. A busca pela mistura, pela dança do entrelaçamento. Poder do corpo como carne, como possibilidade, objeto/sujeito, visível/invisível, simbolismo, enigma, criação e desejo. Todo este misto e mais se urgência no corpo, esta animalidade que nos põe em presença, em contato, em penetração ao outro por uma incrível capacidade de sensação.

No caso da cena descrita de *Lecuona*, há esta capacidade de sentir por um corpo sensível que anima a carne e convoca às memórias. Encontro, desencontro e reencontro, uma memória que surge dotada de sentido, estesia, dança do amor e rejeição. Há um corpo estesiológico ali carregado de aprendizagens, que ama, que sofre, que escolhe, ressignifica, decide mudar de direção. Quando lanço esse olhar de significações sobre a cena *Te he visto pasar* percebo os movimentos que muito expressam esta dialética do amor, dos encontros da vida, das experiências existenciais, cheios de alegrias e de dores, de prazeres e de angústias, que ninguém está salvo, nem totalmente perdido.

Nessa dialética do amor que nos sugere este espetáculo, elementos nos são fornecidos para se pensar os conhecimentos do corpo nesse momento de estesia dos encontros. Entendendo como dialética não uma relação entre pensamentos contraditórios e inseparáveis, mas, a tensão de uma existência em direção à outra existência que a nega e sem a qual, todavia, ela não se sustenta, como afirma Merleau-Ponty (1994).

Quando se fala que *Lecuona* é o balé da paixão, fala-se da paixão no sentido de tudo que me afeta, me agarra, me liga ao outro, da ordem do sensível. Nesta cena de *Lecuona* podemos perceber o corpo como ser sexuado, a experiência do desejo e dos afetos como estesia, como comunicação sensível, ligada ao corpo, ao mesmo tempo, objeto para o outro e sujeito para mim - vice versa.

Aqui, nesta dança, percebemos a entrega à sensação por corpos que se permitem. Como diz Merleau-Ponty (2009): “temos um corpo, isto é, não um objeto de pensamento permanente, mas uma carne que sofre quando ferida” (Merleau-Ponty, 2009 p. 133). Ou seja, sentir é essa realidade do corpo como carne. O corpo estesiológico é este corpo capaz de sentir, que guarda em torno de si a memória, e que inaugura o agora e suas possibilidades de significações.

O vermelho do vestido da bailarina é sensível, vem carregado de significações e pode transportar a mil mundos. A percepção das cores é um exemplo significativo da estesia colocada por Merleau-Ponty (2009), onde o vermelho que não é o mesmo vermelho dos telhados, daquela roupa vermelha das mulheres, da beca dos professores e advogados, ou mantos dos bispos, ou mesmo da bandeira da Revolução. Vermelho que é tirado do fundo das idealidades, que pulsa, que é signo e significação. Da ordem nos dada por Paul Claudel, quando este expressa: “o azul do mar é tão azul que só o vermelho do sangue é mais vermelho”. Vermelho que cresce em mim, vermelho que me anima, que me transporta, vermelho que me faz presença, que me incendeia de sensações e sentidos.

O ser visível é natural, construído em torno do ser natural, mas não é possível que nos fundemos nele e nem que ele penetre em nós, no entanto, apalpando-o com o olhar, nós o desnudamos e o envolvemos, o vestimos com nossa carne e o ser invisível ali se torna visibilidade, dotado de significações, dá e recebe sensação (Merleau-ponty, 2009). O vermelho desta dança se torna um campo aberto de significados, eu o visto com minha carne, torna-se vivo e nos convida a colecionar sentidos e significados.

Segundo Merleau-Ponty (1994), “a apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 212).

Suas paisagens se cruzam, suas ações e suas paixões se ajustam exatamente, isto é possível desde que parem de definir primordialmente o sentir pela pertencença à mesma ‘consciência’, compreendendo-o ao contrário, como retorno sobre si no visível, aderência carnal do sentiente ao sentido e do sentido ao sentiente” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 138)

Voltando as significações da cena, percebo que as diferenças que os seduziam no início, os levam às

repulsões, a um desprezo e, posteriormente, e de forma inesperada, novas e repetidas atrações, todo esse paradoxo de sensações, tais fragilidades e complicações humanas, permitem a vivacidade da cena, a vibração que acontece quando dois corpos desejantes se encontram num tempero de sensualidade.

A dialética do amor da cena *Te he visto pasar*, esse “vai e vem”, essa angústia de o “ser para si” e do “ser para o outro” lembra-nos o amor de Proust citado por Merleau-Ponty (1991). Onde pela mesma encarnação, à sua situação própria, capaz de sentir a falta e a necessidade do outro, mas incapaz de encontrar no outro o repouso- e surge o “vai e vem” do trágico amor de Proust- e a dor e o prazer deste jogo que nos sustenta.

Segundo este filósofo (2009), ninguém foi tão longe do que Proust ao fixar a relação do visível e o invisível, numa descrição de ideia que não é o contrário do sensível, mas que é seu dúplice e sua profundidade.

Nos movimentos dos bailarinos desta cena descrita, transportamo-nos a este mundo de relações, de encontros que nos une ao outro e gera sensações diversas, experiências, e existe *logos* nisso, como afirma Merleau-Ponty (2009): “o que vivo é tão ‘consciente’, tão ‘explícito’ quanto um pensamento positivo” (Merleau-Ponty, 2009, p. 146), pois é a experiência da carne vivenciada no corpo e neste agora, é o que vivo e, isso, é uma verdade tão explícita quanto qualquer pensamento positivo.

A dança desses dois bailarinos da cena *Te he visto pasar* tem verdade, tem conhecimento, tem solidariedade com as possibilidades humanas, percebo uma empatia entre eles que me obrigam a me envolver na cena e sentir, tem o vivido, o prazer e a dor dos encontros e desencontros que a relação com o outro nos proporciona, uma forma de ser e estar no mundo. A dança de salão em si já é uma dança sugestiva, pois precisa do outro, do entrelaçamento, do ir e vir, da entrega dos corpos. É ali o envolvimento de dois corpos, uma mistura que traz experiência e conhecimento vivido.

O sentir não pede arrependimento, mas experiência, novas formas de solidariedade, aprendizado, mesmo que compartilhando uma dor, esta condição que também faz parte da existência que é por tantas vezes negada por discursos modernos que discriminam do corpo a dor e o sofrimento. Merleau-Ponty (1991, p. 75) nos auxilia nesse reflexão ao afirmar que: “porquanto, agir ou mesmo viver já é aceitar o risco de infâmia com a chance de glória”. A vida e o corpo presente no mundo exigem esse sentir que é um milagre do humano.

pretendo-me senhor não só das minhas intenções, mas também daquilo que as coisas farão delas, assumo o mundo, os outros como são, assumo-me a mim mesmo como sou e fortaleço-me com tudo isso (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 75)

Por mais que a história de amor dessa dança de *Lecuona* nos mostre os afastamentos desses corpos como possibilidade, as memórias desses encontros estão no corpo, há um inscrito ali que não pode desaparecer, mas, nem tudo está perdido, pois esses inscritos podem ser ressignificados por novas escolhas, uma nova sensação, como poder do corpo, como nos ensina Merleau-Ponty (1999).

No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228)

O corpo, a estesiologia, emerge da vida e do desejo. Não pensando esta estesiologia como um pensamento que desce num corpo, sem vínculos corporais. O segredo deste pensamento que Merleau-Ponty interroga está nos acontecimentos e na ligação entre as coisas e profundidade de sua expressão. Eu posso por meio da motricidade sentir estesia, este sentido está na presença, no corpo (Nóbrega, 2010). Vibração do corpo no movimento, no presente, atado ao corpo e aos sentidos. Todos os sentidos misturados. Não “Em si”, mas tudo isso. Entrelaçamento do movimento e percepção, graças ao corpo como sensível-exemplar e

estesiológico.

A Estesiologia (ciência dos sentidos) pode ser estendida e compreendida como elementos de criação e de compreensão de processos estéticos no domínio da arte em geral (Lancince e Nóbrega, 2010). Podemos visualizar investimento na sensorialidade em *Lecuona*, e especificamente nesta cena, quando vemos nos gestos a ultrapassagem dos códigos instituídos do tango e da própria técnica clássica em prol de uma sensibilidade que agarra a cena, agarra-me.

Entre outras questões, a estesiologia abre o meu corpo para o exterior, incorporação, um corpo poroso com orifícios e passagens, que é também a indivisão do meu corpo e dos outros corpos (NÓBREGA, 2010).

O coreógrafo Rodrigo Pederneiras, investe na sensação nesta dada cena descrita, descrevendo-a como uma forma “violenta”, este diz: “*Lecuona representou uma mudança de rota que nos trouxe um prazer raro. Toda emotividade da música, os exageros das letras, o falar de sensações de forma tão violenta*” (Rodrigo Pederneiras, In: Reis, 2008, p. 108). Esta violência, em meu entendimento, tem haver com o espanto que *Lecuona* traz ao despertar para sensações em solidariedade com a condição humana, distanciando-se das narrativas clássicas que predominam em seus romances a ideia de “felizes para sempre”.

A mudança de rota que o coreógrafo fala neste trecho acima se refere também à música, que não foi composta especialmente para o espetáculo, e também o risco de investir em uma dança só de *duos*, algo completamente novo ao Grupo que queria mostrar em cada *duo* formas diferentes de interpretar as paixões.

Em uma entrevista a um site cultural¹⁰ do governo do Rio de Janeiro, Rodrigo Pederneiras descreve sua percepção sobre o espetáculo: “... *Lecuona* o que pega é a emoção. Ele bate direto no peito de todo mundo... São situações de amor, ciúme, vingança, paixões perdidas. A plateia ora cai na gargalhada, ora beira as lágrimas” (RODRIGO PEDERNEIRAS, 2004). Tais reações que este espetáculo causa na plateia mostra o quanto ele é solidário com o humano, desperta a sensibilidade por falar uma linguagem próxima da realidade, negando uma abstração.

Assim, percebo que o corpo que dança em *Lecuona* é um corpo estesiológico, afetuoso, aberto às surpresas, capaz de afetividade, sexual, orgânico, capaz de sofrer, sentir dor, sentir glórias, sentir bruscas, doces e desconhecidas sensações, mas que continua nesta busca do outro para interrogar sua existência. Esta carne como capaz de sensação, como sensível sesciente, como aparece na vida? A estesia é, se não localizada, pelo menos não é independente da localidade. A estesiologia não está na minha cabeça ou no meu corpo e muito menos em outro lugar. Ela é percebida num espaço de liberdade, de relação. Surge por um investimento na vida. Por acontecimento, por estes encontros e envolvimento dos corpos. Ou seja, “a estesiologia é esta união da alma e do corpo levada a sério” (Merleau- Ponty, 2006, p.360). Ela é esta capacidade do corpo que ao ver as cenas de *Lecuona* em ação da vontade de “topar na hora”, de concordar latinamente “e-u t-e a-m-o”, de chorar contigo, comigo, com o que estiver pela frente. O que *Lecuona* do Grupo Corpo nos mostra é que inventamos um grande modo de viver o amor, de concordar com a condição sublime e terrível de sermos humanos que pensam, logo amam, logo existem, logo são corpos. De lidar com o que é complexo de forma complexa. De complicar as coisas ao ponto da harmonia. *Lecuona* convida a viver para sofrer e amar. É preciso viver. Porque a gente “topa tudo na hora”. A gente tem sangue quente. O sangue jorra e tudo bem, a gente chora e tudo vem. O que é quente é preciso. É preciso viver para os próximos corpos que vão topar com a gente. E nestes acontecimentos percebemos a sinergia da razão e o sensível. E Mafessoli (2005) saúda nossas reflexões ao afirmar que:

Assim se exprime a sinergia da razão e do sensível. o afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada; não são mais unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permanecem totalmente incompreensíveis. Em outras palavras, é preciso fazer de uma fraqueza uma força inegável. (MAFFESSOLI, 2005, p 53)

10 KRAPP, Juliana. O número da sorte do Grupo Corpo. Site Cultura.RJ, 2010. Disponível em: <http://www.cultura.rj.gov.br/materias/o-numero-da-sorte-do-grupo-corpo>

O que é tido pelo pensamento objetivo como uma fraqueza, a paixão, os afetos, as sensações, nada mais é que uma força que liga os acontecimentos e nos dá o caminho para se compreender os múltiplos fenômenos sociais e permitir construir um pensamento mais orgânico e mais perto do mundo, que, sem esta disposição sensível, não passaria de mera abstração.

Lecuona está longe da abstração, está perto do mundo, está nos acontecimentos, numa inconformidade com o perfeito, com o absoluto, inaugura a possibilidade do sentir como experiência e conhecimento.

DISCUSSÕES

A narrativa fenomenológica apresentada nesta pesquisa possibilita um olhar sobre o corpo e a sensação, mediante conceitos não cristalizados, mas abertos, principalmente pela influência fenomenológica do filósofo Maurice Merleau-Ponty, com seu olhar diferenciado sobre o corpo sensível, aonde, com o espanto de sua filosofia, aproxima-a do mundo e da condição humana. Assim, foi possível presenciar nas descrições, dando movimento a estes pensamentos, um corpo problematizador do controle, sujeito e objeto inseparáveis, que ao mesmo tempo em que toca é tocado, que sente e é sentido, deseja e é desejado, atravessado por sensações, portanto, estesiológico, que permite criação e expressão.

Na capacidade estesiológica do corpo, várias possibilidades são oferecidas, entre elas, o poder sentir, compartilhar, mas, também, o poder se envolver, desejar, imaginar, escolher, (re)descobrir e criar. E, mediante a tais merecimentos do corpo como sensível-exemplar, percebe-se aberturas no pensamento de encontro com a fecundidade da razão, a qual é fruto desse movimento esta pesquisa.

A razão, assim entendida, toma-se não como explicação e, sim, como interrogação interminável, razão alargada, abandonando a ilusão da subjetividade pura e de seu outro lado, a objetividade pura, construída pelas operações de um pensamento que se julga desencarnado (CHAUÍ, 2008).

Tais saberes sobre o corpo são convocados no cenário epistemológico contemporâneo pela necessidade de ampliar a racionalidade e permitir à ciência “descer à terra”, como afirma Merleau-Ponty (1990, p.43), e estar em contato com o mundo e seus desafios. Esta ligação só seria possível através do corpo e, com isso, de reuni-lo com o que antes foi tirado dele: a razão. Estamos diante de um conhecimento sensível, um pensamento aberto, que vem repercutir uma relação ambígua de um ser encarnado e limitado com um mundo enigmático que ele habita e que só se lhe é mostrado por meio de perspectivas, que lhe escondem tanto quanto lhe revelam, como afirma Merleau-Ponty (2004a).

Assim, muitos desafios se impõem nas experiências sensíveis descritas aqui, entre elas, de aliar o inteligível e o sensível, o entendimento e as sensações numa compreensão do corpo. Temos, assim, uma razão sensível complexa, difícil de arbitrar, mas, mais coerente com os tumultos das ordens humanas. O que entendo, referente a isso, é que ao se arriscar neste conhecimento sensível, neste alargamento de uma razão, não é possível esgotar as possibilidades dessas compreensões, apenas tentar nos aproximar e acariciá-las.

Em *Lecuona* (2004), temos uma expressão de estesia na experiência do desejo e dos afetos, uma comunicação sensível, denunciando o corpo sexual, avivado pelas paixões, orgânico, capaz de sofrer, sentir dor e sentir glórias, sentir absurdas e desconhecidas sensações, mas que continua nesta busca do outro para interrogar sua existência.

A possibilidade do conhecimento sensível assume o fato de que nem tudo pode ser compreendido, pois há sempre lacunas, mas necessariamente precisa ser vivido pra adquirir sentido. O entendimento do corpo de sensação, que diz respeito à configuração plástica e poética do corpo, realça a procura por novas formas de compreender o mundo, indo, além do racionalismo por uma condição estesiológica.

Nesta relação corpo e alma, que ultrapassam o campo do visível ao se encontrar com os símbolos, com o imaginário, com a história, com a sexualidade, entre outras formas de gestão da vida e do conhecimento, foi possível, neste ensaio fenomenológico interrogar este corpo estesiológico que é capaz de sensação e diante disso de significar para além do determinado, de criar e recriar sentidos na atmosfera da existência como nos inspira o exercício da filosofia de Merleau-Ponty.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: a obra fecunda. **Revista Cult**. n. 123- Ano 11, São Paulo, abril/2008.
- LANCINCE, N.; NÓBREGA, T. P. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento, **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 241-258, julho/setembro de 2010.
- MAFESSOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Os Pensadores*. São Paulo, Abril cultural, 1975.
- _____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **O Visível e o Invisível**. São Paulo; Perspectiva, 4ª edição. 2009.
- _____. **Le Visible et L`Invisible**. Paris: Gallimard, 1964.
- _____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo. Martins fontes, 1994.
- _____. **Conversas**. São Paulo. Martins Fontes, 2004 a.
- _____. **Olho e o Espírito**. São Paulo. Cosac e Naify, 2004b.
- _____. **A Natureza**: curso do Collège de France. São Paulo; Martins Fontes. 2006.
- _____. *Resumè de Cours (1952-1960)* paris: Gallimard, 1968.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- _____. Merleau-Ponty: movimento do corpo e do pensamento, **Revista Vivência**, n. 36, p. 127-136, Natal-RN, 2011.
- _____. (org.). **Escritos sobre o corpo: diálogo entre arte, ciência, filosofia e educação**. Natal: EDUFRN, 2009a.
- _____. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRN. 2009b.
- REIS, Sérgio Rodrigo. **Rodrigo Pederneiras e o Grupo Corpo**: dança universal. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

O CINEMA NOS DÁ A VER¹¹: A ESTESIA DO CORPO EM ALMODÓVAR

Autora: Paula Nunes CHAVES
UFRN. E-mail: paulinha_nunes3@hotmail.com
Co-autora: Terezinha Petrucia da NÓBREGA
UFRN. E-mail: pnobrega68@gmail.com

RESUMO

Ancoradas na atitude fenomenológica de Merleau-Ponty e na compreensão do cinema enquanto arte portadora de signos que ampliam nosso olhar sobre o fenômeno do corpo, nos reportamos ao cinema de Almodóvar, buscando outros modos de ver e pensar a experiência do corpo. Nessa direção, interrogamos, para este escrito, o corpo da estesia através da personagem “Lola” do filme *Tudo sobre minha mãe* (1999). Compreendemos que a experiência do cinema coloca em cena um corpo sensível, da expressão, das sensações, dos afetos e do desejo, possibilitando a abertura e reflexão sobre novas paisagens existenciais, sensíveis, estéticas, estesiológicas e epistemológicas para o corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Cinema, Estesia.

LE CINÉMA NOUS DONNE À VOIR: L’ESTHÉSIE DU CORPS CHEZ ALMODÓVAR

ABSTRACT

Nous utilisons pour cette texte l’attitude phénoménologique de Merleau-Ponty et la compréhension du cinéma comme une art porteur des signes qui agrandissent notre vision du corps, et nous nous référons à le travail cinématographique d’Almodovar pour chercher ces autres façons de voir et de penser l’expérience du corps. Dans cette direction, nous interrogeons, dans ce texte, le corps d’esthésie par le personnage qui s’appelle “Lola” du film *Tout sur ma mère* (1999). Nous comprenons que l’expérience du cinéma nous donne le corps sensible, de l’expression, des sensations, de l’affection et du désir, enfin, le cinéma permet l’ouverture et la réflexion des nouveaux paysages existentiels, sensible, esthétique, esthésiologiques et épistémologiques sur le corps.

KEYWORDS: Corps, Cinéma, Esthésie.

11 Formulação de Merleau-Ponty (1966).

A EXPERIÊNCIA DO CINEMA

Este escrito configura-se enquanto recorte da pesquisa de mestrado em andamento intitulada “Corpos *queer*¹² e a experiência da sexualidade: notas para o conhecimento da Educação Física”, que intenciona dialogar a teoria *queer*¹³ e o pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, no que concerne às categorias de corpo e sexualidade, bem como identificar possíveis recorrências da experiência dos corpos e sexualidades *queer*, pensados sob uma perspectiva fenomenológica, para o conhecimento da Educação Física.

Ancorada na atitude fenomenológica de Merleau-Ponty, que coloca a experiência vivida do ser no mundo enquanto fonte do conhecimento, utilizamos as técnicas de descrição, interpretação dos fenômenos e de redução fenomenológica, esta última enquanto técnica de ruptura da familiaridade para com o objeto de pesquisa, no intuito de vê-lo de outras formas, enxergar seus paradoxos e incompletudes (MERLEAU-PONTY, 1999, p.10).

Na tentativa de enxergar os paradoxos do mundo, do corpo e da sexualidade *queer*, recorreremos ao cinema enquanto uma das estratégias de redução. O cinema se enquadra em um exercício do olhar e da criação e imputação de sentidos e significados ao fenômeno do corpo a partir das diferentes interpretações que o mesmo aflora, movimentando nossas reflexões. A percepção dos corpos cinematográficos bem como as histórias narradas, sempre nos levam a pensar e a ampliar nosso olhar, tendo em vista que a obra “pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia” (Merleau-Ponty, 1999, p.19). No entanto, esse processo somente torna-se possível por meio da percepção, isso porque “é mediante a percepção que podemos compreender a significação do cinema: um filme não é pensado e, sim, percebido” (MERLEAU-PONTY, 1983, p.115).

Merleau-Ponty (1983) compreende o cinema enquanto arte, um filme para o filósofo não se resume à mera fotografia ou à uma soma de imagens, ele é uma forma espaciotemporal criadora de novas realidades, portanto, as imagens cinematográficas constituem-se como um meio de expressão original, repleta de significações a serem percebidas.

Ratificando esse pensamento, Lima Neto e Nóbrega (2014) apontam que Merleau-Ponty jamais fez uso da arte como uma simples ferramenta de ilustração ou complemento de suas proposições teóricas, um simples apêndice do pensamento. Ela é, na verdade, linguagem indireta: possibilita modos outros de ver, pensar e sentir e expressar o mundo, mesmo se sua voz for o silêncio. A literatura, a pintura e o cinema foram as operações expressivas por meio das quais o filósofo buscou fazer a experiência do pensamento e formular sua filosofia do corpo e da existência.

A experiência do cinema, nessa perspectiva, nos possibilita acessar as sensações corporais enquanto testemunhas oculares das mesmas, ela refuta o amor, a vertigem, o prazer, a dor, a cólera ou o ódio como realidades puramente interiores, e nos faz experimentar e enxergar essas emoções e sensações nítidas nas atitudes corporais, de forma que o outro, no cinema, nos é dado inconfundivelmente como comportamento e em seu modo de ser peculiar e único no mundo (MERLEAU-PONTY, 1983). A arte cinematográfica é portadora de signos que nos dão a estesia do corpo e de suas relações como mundo, nos concedem as sensações, emoções e atitudes do homem.

A partir dessa compreensão das imagens cinematográficas, nos reportamos ao cinema de Pedro Almodóvar, buscando esses outros modos de ver e pensar a experiência do corpo expresso nas existências da tela e interrogamos, para este escrito, as sensações e emoções, o corpo da estesia através da experiência da personagem “Lola” de *Tudo sobre minha mãe* (1999). Suas fisionomias, olhares, gestos, sensações e atitudes corporais nos proporcionam ver seu modo de ser no mundo e possibilitam a ampliação da percepção do corpo, da linguagem, da sexualidade, do sentir corporal e a inauguração de novos horizontes reflexivos a partir da análise perceptiva da arte cinematográfica.

A MANUFATURA DO CONCEITO DE CARNE

Antes de adentrarmos no mundo do cinema de Almodóvar, é preciso compreender a emergência do conceito de carne e da estesiologia no pensamento de Merleau-Ponty. Pensamento este que está circunscrito em um movimento de conceitos e ideias desde seus primeiros escritos até os últimos, evidenciado, principalmente,

12 “Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito, queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, Drags. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos tolerado” (LOURO, 2013, p.7,8).

13 Perspectiva teórica e movimento político que surge na década de 80 e se propõe a pensar as ambiguidades, a multiplicidade, a fluidez das identidades sexuais e de gênero, problematizando as formas convencionais de viver essas dimensões (LOURO, 2013).

pela transição da Fenomenologia do corpo próprio postulada na fenomenologia da percepção lançada no ano de 1945 para uma ontologia da carne em seus últimos escritos. Nos interessa, neste texto, esse segundo momento do pensamento do filósofo que possui como marca a incorporação do conceito de carne e as considerações sobre o corpo que ultrapassam o corpo próprio rumo à estesia.

Chauí (2002) nos revela que Merleau-Ponty em sua manufatura do conceito de carne a denomina como uma maneira geral de ser, um elemento como a água, a terra e o ar, que possibilita o quiasma, o entrecruzamento, a simultaneidade e a reversibilidade entre meu corpo e os outros corpos, meu corpo e o mundo, já que todos são feitos desse mesmo elemento, tecido poroso que abarca ao mesmo tempo o visível e o invisível, o tocado e o tocante, a presença e ausência (CHAUI, 2002).

Segundo Dupond (2010), para Merleau-Ponty, a carne é elemento, dimensão, não é matéria, nem espírito, é o que me une ao mundo. É uma categoria ou noção ontológica fundamental, que atravessa e constitui o ser sensível na sua relação com o mundo, unidade do corpo fenomenal e objetivo, proporcionando a reversibilidade dos sentidos, os envolvimentos e entrelaçamentos de um ser paradoxal que é nosso corpo, ser das profundezas da existência, do quiasma, que o faz indiviso em relação ao mundo que habita, um 'ser de latência', 'luz e trevas' de uma existência impregnada e sensível ao mundo e vice-versa (DUPOND, 2010). É a carne que permite a reversibilidade e transitividade das coisas, do mundo e dos corpos. Ela é o horizonte de ramificação do corpo no mundo, uma sinergia que promove as experiências intercorporeais, ou seja, que se propaga entre os corpos numa relação permanente e inacabada com o outro e com o mundo (CHAUI, 2002). Para Merleau-Ponty (2006) a teoria da carne diz respeito ao corpo capaz de sensação, de ser implicado nas coisas e por elas ser também afetado, o que nos possibilita pensar um corpo que não sobrevoa o mundo, mas que está em circuito com ele, com os demais corpos e com as coisas.

A experiência da reflexividade e do quiasma da carne permite pensar o corpo enquanto sinergia e intercorporeidade, entrelaçamento com a outridade. Nessa direção, Para Andrieu (2014) é a experiência da carne que comporta a relação do sujeito com o tempo, com os outros, com a história, consigo mesmo, ou seja, a carne é o tecido proveniente das incorporações subjetivas do sujeito constituídas pela memória: "A carne é pacto de nosso corpo com o mundo e pacto entre as coisas, entre as palavras e as ideias [...]" (CHAUI, 2002, p.111). Por ser um tecido poroso, constituinte ontológico do sensível, estofado do mundo e das coisas, a carne permite comunicação e entrecruzamento. Dupond (2010) afirma que essa característica de circularidade, co-pertença, fusão entre corpo, mundo, os outros e os sentidos é o que Merleau-Ponty denomina de reversibilidade, ou seja, a "estrutura ontológica fundamental da carne", que embaralha e acopla o ser ao mundo, promovendo sua abertura ao outro, impossibilitando uma pura interioridade solipsista ou um corpo que sobrevoa o mundo sem a ele vincular-se.

Nos resumos sobre a Natureza (2006), Merleau-Ponty aprofunda sua noção de carne como circuito da existência no qual o ser se abre para as coisas, que por sua vez, se dissolvem na própria carne do mundo e do ser. O autor funda sua teoria da carne balizada no corpo estesiológico capaz de sensação e de experimentar o sentir puro a partir de sua implicação nas coisas e no circuito com o mundo, com os animais e com os outros corpos porque o ser não é uma consciência que se encontra em sobrevôo no mundo, mas é ser de inerência [*ineinander*] que faz parte da engrenagem do mundo (MERLEAU-PONTY, 2006):

A noção de carne em Merleau-Ponty não se refere à matéria, à substância, a uma essência ou a uma idealização do corpo, mas ao envolvimento do corpo no mundo por uma espécie de fissão, criação de novos espaços e sensações. Essa estesiologia do corpo pode ser estendida e compreendida como elementos de criação e de compreensão de processos estéticos [...] considerando-se que é a sensorialidade que anima a carne e que abre o corpo para o mundo (LANCICE e NOBREGA, 2010, p.255).

Essa sensorialidade que anima a carne da qual nos fala Lancice e Nóbrega (2010) acima citadas, nos mostra que o corpo é um exemplar sensível, estético e estesiológico, entregue às sensações, como nos confirma Costa (2005, p.163) "Ora, emoções são feitas de carne, ossos e artefatos mundanos". O corpo é, nessa compreensão merleaupontyana "Carne maciça da estesiologia" (MERLEAU-PONTY, 2006, p.396), é órgão para-outrem, quiasma, intercorporeidade e intersubjetividade, entrecruzamento de cultura, natureza e história incrustadas na carne e que a animam de dores, prazeres, memórias, sensações, revelando a experiência humana flexível, aberta, reversível e sensível dos processos e existências corporais (NOBREGA, 2000).

Nos reportemos agora à experiência do cinema de Almodóvar na busca desses signos, sentidos, histórias, dores, prazeres, memórias e sensações que animam a carne e a existência humana na tentativa de aprofundar as reflexões sobre a compreensão estesiológica do corpo.

UM OLHAR SOBRE A ESTESIA DO CORPO EM ALMODÓVAR

É a partir do conceito de carne que Merleau-Ponty inaugura nos cursos sobre a natureza a noção de corpo estesiológico ou das sensações, um corpo que é a sede dos afetos. Nóbrega (2010a), inspirada no filósofo, aponta que a estesiologia emerge da vida e do desejo enquanto proposta que revela e propicia uma compreensão erótica da vida da ordem do viver, do sentir e do desejar.

Nessa direção, partindo de uma noção de sensível e do desejo como animador e propagador do corpo em direção ao mundo, Merleau-Ponty (2006) afirma as coisas e os corpos como carne do mundo, partícipes e diluídas nela, e é esse circuito de abertura para as coisas ao mesmo tempo em que participa delas que significa propriamente a carne. O corpo, agora carne estesiológica imbricada no circuito mundano através de seu sistema sensorial se relaciona com o exterior de forma que os sentidos já não são mais operações causais dessa exterioridade. A estesiologia da carne abandona o corpo objetivo e inaugura uma intersubjetividade sensorial, tal inauguração possibilita uma intercorporeidade baseada na simultaneidade e na imbricação, sendo o corpo estesiológico aquele do desejo, do “enraizamento natural” para outrem e para a intercorporeidade (MERLEAU-PONTY, 2006).

Nóbrega (2010a), ancorada em Merleau-Ponty, nos adverte que a noção de estesiologia possibilita o encontro com experiências como a do amor, do desejo, do prazer, da vida, dos afetos, do riso, do trágico que envolvem a ciranda da existência, que por sua vez, é primordialmente corpórea. A estesia do corpo se configura na linguagem, nos gestos que expressam condutas e sensações corporais que são vividas, experienciadas, experimentadas e, essa experiência se transforma em poesia exprimida pelo corpo, que é sensação, expressão, criação (NÓBREGA, 2010a).

Ao inaugurar essa noção de corpo estesiológico, o filósofo pauta-se, segundo Dupond (2010), em um esboço de ontologia da expressão, que recusa a separação entre interioridade e exterioridade, fazendo da expressão uma “potência ontológica da natureza e da vida” (DUPOND, 2010, P.30). Interrogaremos agora essa potência expressiva e de sensações através da visibilidade da personagem Lola do filme Almodovariano *Tudo sobre minha mãe* (1999), que nos dá a ver a estesia do corpo, nos comportamentos, nas atitudes, no sentir, tendo em vista que é próprio do cinema e de seus corpos nos fornecer essas expressões e sensações do corpo vivo.

Lola é uma figura exuberante que renuncia a uma identidade fixa, foi marido de Manuela, que ao morar fora e, depois retornar, havia se transformado. Lola, que se chamava Esteban, havia colocado um par de seios maiores do que o de sua mulher como nos conta a própria Manuela. Esta, por sua vez, confessa que o marido não havia mudado tanto, exceto pela intervenção de colocação dos seios e que acabou aceitando-o.

Manuela engravidou de Lola, mas fugiu sem contar-lhe nada. Manuela afirma que Lola tem a pior parte de um homem e a pior parte de uma mulher, sem citá-las. Lola é essa figura paradoxal que se transforma colocando seios e se feminiza, continuando a transar com mulheres, fato evidenciado, quando engravida também a freira Rosa e transfere para a mesma o vírus HIV, o mesmo que matará adiante tanto Lola quanto Rosa. Evidenciando essa metamorfose existencial de um corpo finito e longe de ser um corpo estático, Lola se configura enquanto um corpo que caminha, se desloca inevitavelmente. Em analogia a esse corpo caminhante, Nóbrega (2012, p.107) nos brinda metaforicamente com uma descrição desse movimento:

Caminhando não vamos ao encontro de nós mesmos, como se se tratasse de se liberar das alienações antigas para reconquistar um eu autêntico, uma identidade perdida. Caminhando, escapamos a ideia mesma de identidade, à tentação de ser alguém, de um nome, de uma história (NÓBREGA, 2012, P.107).

Lola é esse ser que escapa à identidade, se desfaz, se reconstrói em uma estilística corporal dificilmente classificável, sem precisar nomear-se, não se diz travesti, transexual ou gay, nem homem, nem mulher, é simplesmente Lola, que não é passível de nenhuma definição, apenas caminha livremente pela estrada da sua vida, sem deixar vestígios que a determinem, nos dando a presença de um corpo *queer*. Ela parece saber que, como nos diz Merleau-Ponty (1991, p.272), as explicações ou determinações “destroem a mistura de que somos feitos, e nos tornam incompreensíveis a nós mesmos”. Ela prefere a indecifrável mistura que a torna única no mundo, mesmo que se torne incompreensível para os outros e até para si mesma.

Em uma das cenas finas da película, Lola vai ao enterro de Rosa que morreu ao dar à luz ao filho dos dois e reencontra Manuela. Na cena, Lola desce elegantemente as escadas do cemitério ao som de um arranjo sonoro triste. Aparece com um cabelo grande, belo e ruivo, um sobretudo preto e uma bota. Seu corpo exprime uma beleza ímpar, vivante, de encantar os olhos de quem percebe e uma sensualidade única. Na sequência da cena, Lola responde a Manuela que a acusa de não ser um ser humano, dizendo que sempre foi muito excessiva, e, por isso está morrendo. Sem dúvida, é um corpo que em vida só se preocupou em viver, sabendo do sabor forte e mortal da mesma.



Figura 1 – O mistério existencial de Lola

Fonte: Cenas do filme Tudo sobre minha mãe (Pedro Almodóvar, 1999)

Com um batom de vermelho forte nos lábios, sombra e lápis de olho, um rosto adornado e maquiado, belo e profundo que sugerem a feminilidade de uma mulher que tem um pênis e é pai de uma criança, Lola diz com uma voz grave que nos impacta juntamente com uma expressão de angústia em suas expressões, que deseja conhecer seu filho com Rosa, pois como Manuela sabe, ela (Lola) sempre quis ter um filho. Manuela ao contar que eles tiveram um filho no passado, mas que morreu num acidente, provoca uma expressão de desespero e tristeza profunda incorporada no rosto de Lola, de seus olhos vivos de desespero começam a brotar água em forma de lágrimas que molham sua maquiagem e escorrem por seu rosto coberto de pó e outros cosméticos, exprimindo a dor sentida no corpo pela perda do que nunca teve. Lola, então, enxuga suas lágrimas, deixando à mostra suas enormes unhas pintadas.

Lola é, sem dúvida, uma presença e uma maneira forte de ser e existir no mundo corporalmente. Parafraseando Merleau-Ponty (1991), Lola nos dá uma tecitura existencial formada de acasos, que se voltam para ela mesma, fazendo-a se exprimir. E ao fazê-lo inaugura uma experiência da expressão, ou seja, “o momento em que a cor e a carne começam a falar aos olhos e ao corpo” (ibidem, p.261).



Figura 2 - Lola e seu espetáculo expressivo

Fonte: Cenas do filme Tudo sobre minha mãe (Pedro Almodóvar, 1999)

Nessa cena, a personagem cala sua voz, perde a capacidade de traduzir suas sensações em palavras, estas não podem carregar o significado visível do sofrimento, que nos é dado no comportamento e expressão de seu corpo e de seu sentir. Qualquer vocalização seria insuficiente e leviana para expressar tamanha dor de existência, de modo que para compreendê-la é preciso enxergá-la. Seu silêncio é inquietante porque “[...] quando perdemos o uso das palavras, escutamos melhor ainda, porque escutamos enfim o que não tem nenhuma vocação para ser traduzido, decodificado, formatado” (NÓBREGA, 2012, p.109).

São seus grandes olhos claros e profundos que falam no lugar de sua voz, e ao retomá-la, percebemos que se trata de uma voz forte e ao mesmo tempo suave, nos dando o paradoxo que habita seu próprio corpo alto, magro, forte. Lola é um corpo que além de modificar-se fisicamente, é também capaz de metamorfosear e criar gestos únicos, divergentes do que se espera de sua biologia. É nessa direção que Merleau-Ponty (1999, p.257) nos confirma que “O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico”. Esse fato faz do corpo uma condição de ser no mundo que está para além de um conjunto de ossos e músculos que se distendem no espaço, mas que se configura enquanto existência capaz de expressar, ver, viver, sofrer, sentir, significar.

Suas expressões transformam seu corpo e sua forma de exprimir-se no mundo, constroem novas significações gestuais. Essas significações são capazes de mudar a expressão de Lola rapidamente da alegria memorial ao encontrar Manuela à uma tristeza profunda que brota e emana das profundezas do corpo ao saber do filho morto. Essas significações se unem aos aspectos visíveis de um corpo feminino fabricado e nos dão a verdade de seu mundo e de sua vida a partir de sua operação expressiva.

Seus olhos, sua boca, sua voz mansa e forte que parece fazer vibrar o ambiente, todo o aparelho de seu corpo exprimem sua verdade, a verdade da vida como metamorfose significativa que se exprime na existência sempre recomeçada. Andrieu (2014) ao postular uma noção de corpo vivo dinâmico, confirma essa verdade do corpo:

Haveria na experiência corporal uma verdade que não mente. O corpo não mentiria. Ele falaria dele sem que tivéssemos consciência. O que escapa de meu corpo são esses signos que observamos do exterior, mas que são gestos, posturas e técnicas que animam a vida do nosso corpo (ANDRIEU, 2014, p.6).

Esse caos de sensações, conjunto de signos que escapam à decifração e animam nosso corpo se confirmam na estesia proposta por Merleau-Ponty, para quem o corpo é sempre recortado pelo sensível, tendo em vista

que é “A partir do sensível, que podemos compreender o Ser, sua latência e seu desvelamento” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.426). Corpo sensível, carne do mundo, na qual estão incorporadas todas as experiências únicas, tristezas, alegrias, memórias, que enxergamos no pulsar dos gestos e expressões da personagem acima descrita: um corpo carne, estesiológico, do sentir puro e do quiasma, entrelaçamento, animação, metamorfose e inerência com o sensível.

O corpo estesiológico é entendido como espaço de interrogação, de indeterminismos, ser que encarna e exprime sentidos, linguagens, comportamentos, atitudes, gestos, outras maneiras de ser corpo, que sente, vive e existe acima de tudo. É a estesiologia que nos permite olhar para Lola e enxergar sua história escrita com o lápis do sensível em seu corpo vivo, nos dando a conhecê-la.

Esse corpo presença, encarnado de desejo, de sensações, é o ser animado da estesia que explode em vibrações e expressões febris, uma poesia corporal que nos abre um universo de significações, como podemos ver na sequência expressiva da personagem acima descrita. A noção de estesiologia expressa uma forma sensível e excitada de se fazer corpo no mundo, corpo que nos arrebatam, nos impacta, que se (re)inventa sob novas formas, para além do ordinário, sem medo das errâncias e incertezas, é o corpo da vibração, invadido pelas sensações.

A estesiologia proporciona espaço para o ser das intensas paixões e da criação, que interroga sua própria existência enigmática, misteriosa, indeterminada, ao mesmo tempo em que encontra sua verdade na contingência das sensações corpóreas. O corpo é, então, um mapa, sem bússolas, de todos os afetos, histórias, amores, dores, prazeres, vertigens, risos, choros, desesperos, alegrias que nele se incrustam, um mosaico de sensações vividas e encarnadas, uma aquarela viva de emoções e sentidos, uma ciranda de desejos, que podemos enxergar, por exemplo, no rosto e no olhar de Lola, ao nos dizer de sua dor existencial.

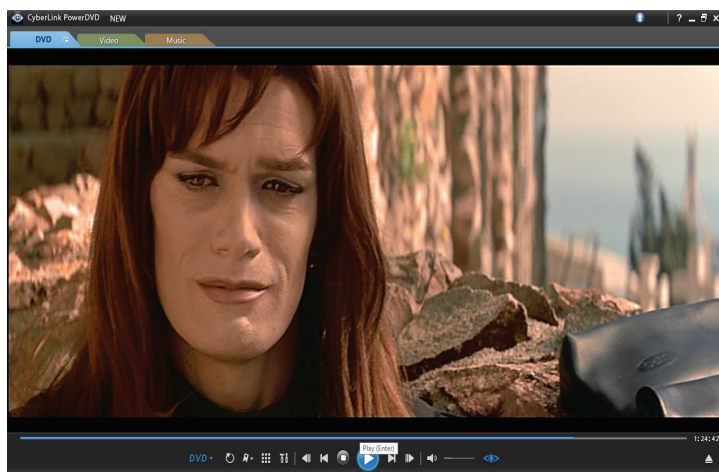


Figura 3 – Expressão do sofrimento de uma vida

Fonte: Cenas do filme Tudo sobre minha mãe (Pedro Almodóvar, 1999)

Para Nóbrega (2012), o corpo atravessado pelo sensível, pelo espaço, pelo tempo, carrega em sua carne, as marcas da existência, uma memória sensível e silenciosa de todas as pueris e febris experiências que se sedimentam na existência do corporal. Nessa direção, a noção de estesia do corpo, do sentir mesmo, inaugurada por Merleau-Ponty nos leva a um caminho desconhecido de vibração do corpo e dos sentidos, caminho de novas direções, trajetos e que requer possibilidades de criação e recriação (NÓBREGA, 2012).

Merleau-Ponty (2006) atenta para a necessidade de reestabelecer o contato, reencontrar a estesia, o ser lacunar, corpo de desejos carnis, essa presença sensível no mundo que possui uma dimensão enigmática, devendo ser aprofundada pela linguagem e pela história. Para ele, esse reencontro é possível por meio da estesia, das sensações que emanam do corpo vivo, sentidos que emergem de silhuetas, posturas, gestos, fisionomias, rostos, linguagens sensíveis que sedimentam o visível e o invisível, a insensatez, o caos pleno de sentido (MERLEAU-PONTY, 2006).

Lola com seus labirintos de sensações, que nunca couberam em formas convencionais de amar, nos proporciona esse reencontro com a estesia através de seu corpo existencializado, cujo olhar carrega inexoravelmente a marca da existência, da dor e do desejo, este que por sua vez, atravessa o corpo e as sensações e é condição primordial para a estesia, como nos confirma Nóbrega (2010a). A personagem evidencia o corpo como êxtase vivo de expressões e de entrega às sensações, fazendo nascer sempre novos sentidos, caminhos e trajetos para a experiência do corpo no mundo.

A noção de estesiologia expressa, como vimos na personagem posta em tela, seres animados, que fazem vibrar o tempo e o espaço que habitam, que deixam suas marcas, seus significados pela linguagem da expressão e do gesto. É esse o corpo que a estesiologia deseja revelar, um mundo novo que explode em poesia, em sensação e significação, corpo de afetos e do desejo encarnado.

Corpos possuidores da força do espanto, da pura expressão, da celebração da metamorfose, da expressão e dos gestos. Expressões que só podem vir de um corpo vivo, desenvolvido, engenhoso, do improvável, ser de explosões, turbilhões e ousadias, ser polímorfo e de dobras. O corpo da estesia configurado no cinema de Almodóvar é uma ciranda de desejos que rompe com os arranjos normativos, evidenciando que o corpo habita o espaço e o tempo por meio de um modo de ser e de estar peculiar no mundo, e atestando que somos corpos do sentir, do viver, das sensações e da criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do cinema possibilita a criação de novos horizontes de significação para a compreensão do corpo, colocando em cena um corpo sensível, uma corporeidade e uma subjetividade aberta ao mundo e ao outro capaz de criar experiências polissêmicas, maneiras de ver, de ser, de viver e de sentir. As imagens do cinema, fisionomias, gestos e movimentos arrebatam o olhar do espectador e nos dão a experiência do amor, do desejo, da expressão, do sentir, da existência humana, ampliando os horizontes e olhares sobre tais fenômenos que pode nos conduzir à novas reflexões éticas, estéticas, sexuais, sobre as condutas e metamorfoses do corpo, capazes de dar conta da polissemia de seus afetos e desejos.

Esse sentido afetivo do corpo e das experiências contadas no cinema de Almodóvar confirma a postulação Merleau-Pontyana segundo a qual o corpo é sensível exemplar, carne maciça da estesiologia. Esse cenário conceitual inaugurado por Merleau-Ponty possibilita a abertura e reflexão sobre novas paisagens existenciais, sensíveis, estéticas, epistemológicas para o corpo e sua expressão, abre novos horizontes e trajetos da experiência do corpo no mundo, com o outro, com a história e a cultura contribuindo para a ampliação dos estudos relativos à corporeidade, englobando e permitindo espaço para as experiências dos desejos, da sexualidade e da afetividade (NÓBREGA, 2014).

Essas experiências englobam e ultrapassam a prerrogativa do corpo próprio rumo a experiências da ordem do desejo, do sentir puro que liga um corpo em direção a outro corpo nas relações intercorporais e no entrelaçamento da carne com o mundo. Nessa perspectiva, personagens como Lola, ao sacudirem esses processos, confirmam o corpo como ser desejante, sensiente, expressivo da dor e do prazer, que vive, ama, sofre, aquele possuidor do poder da criação, sempre inaugurando novas possibilidades de ser e viver os desejos e a sexualidade. Ao expressar o processo de tornar-se, de recriação do corpo na sua relação com o mundo, de expressão, sensação, transformação e metamorfose da vida, faz vibrar a corporeidade, os processos subjetivos, os desejos, as vontades, as sensações e emoções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

18. ANDRIEU, B. A emersão do corpo vivo através da consciência: uma ecologização do corpo. **Holos**, Natal, v.5, 2014.
19. _____. **A Nova Filosofia do Corpo**. Tradução de Elsa Pereira. Lisboa: Instituto Piaget, 2014a.
20. CHAUI, M. **Experiência do Pensamento**: Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
21. COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
22. DUPOND, P. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
23. LANCICE, N.; NÓBREGA, T.P. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento**: Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 241-258, julho/setembro de 2010.
24. LIMA NETO, A. A.; NÓBREGA, T. P. Corpo, Cinema e Educação: Cartografias do Ver. **Holos**, ano 30, v.5, p.81-96, 2014.
25. LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
26. MERLEAU-PONTY, M. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, I. A. **Experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p.103-117.
27. _____. *Sens et non-sens*. Paris: Gallimard, 1966.
28. _____. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
29. _____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
30. _____. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
31. NÓBREGA, T. P. Corpo e natureza em Merleau-Ponty. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1175-1196, jul./set. de 2014.
32. _____. Um pé diante do outro: corpo e estesia em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, I. O. (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB

MÉTAFORAS DA ARTE PARA PENSAR A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CONDIÇÃO HUMANA

Laise AZEVEDO 1
UNIFESP/UFPPB 1. E-mail: laisepgurgel@gmail.com
Maria Conceição ALMEIDA 2
UFRN 2. E-mail: calmeida

RESUMO

Partimos das proposições de Ilya Prigogine (1986), para quem a arte é a metáfora que representa a ciência no século XX; das ideias de Edgar Morin (2004), ao enfatizar a contribuição fundamental da arte para a condição humana; e de Maurice Merleau-Ponty (1980), que credita à arte a possibilidade de um novo olhar sobre o mundo, um olhar sensível, estético. Tendo por referência esses argumentos reafirmamos a tese de que a arte pode apresentar metáforas para pensarmos a ciência, a educação e a condição humana em bases complexas e transdisciplinares. Focalizamos, em particular, as categorias de deformação e repetição. A primeira é pensada como a desordem necessária ao corpo, à ciência e à educação, lugares de metamorfoses constantes, conforme os princípios da complexidade. A segunda é tomada como um operador sem o qual não podem emergir a variação, o desvio, o novo, a invenção. Nossas metáforas surgem a partir da obra estética de dois artistas consagrados: Pina Bausch e Hans Bellmer. Entendemos que os dois artistas acionam dispositivos que dialogam com o manifesto de Merleau-Ponty ao buscar na “aisthesis” possibilidade de uma produção natural que é, em si própria, criadora.

PALAVRAS-CHAVE: Anagramas do corpo, Repetição, Criação, Complexidade.

MÉTAPHORES DEL'ART POUR CONSIDÉRER LA SCIENCE, L'ÉDUCATION ET LA CONDITION HUMAINE

RÉSUMÉ

Nous démarrons sur les propositions de Ilya Prigogine (1986), pour qui l'art est une métaphore qui représente la science au XXe siècle, les idées d'Edgar Morin (2004), en soulignant la contribution fondamentale de l'art à l'état humain, et Maurice Merleau-Ponty (1980), qui crédite à l'art la possibilité d'un nouveau regard sur le monde, un regard sensible, esthétique. Ayant par référence la présence de ces arguments, nous réaffirmons la thèse de que l'art peut présenter des métaphores pour considérer la science, l'éducation et la condition humaine sur des bases complexes et transdisciplinaires. Nous nous concentrons sur des catégories particulières de la déformation et de la répétition. La première est considérée comme un désordre nécessaire au corps, à la science et à l'éducation, des lieux de métamorphose constante, d'après les principes de la complexité. La seconde est appréciée comme un opérateur sans lequel la variation, l'écart, le nouveau et l'invention ne peuvent pas émerger. Nos métaphores ressortent des travaux esthétiques de deux artistes de renom: Pina Bausch et Hans Bellmer. Nous comprenons que les deux artistes déclenchent des dispositifs qui dialoguent avec le manifeste de Merleau-Ponty lorsque l'on cherche dans l'“aisthesis” la possibilité d'une production naturelle qui est en elle-même, créative.

MOTS-CLÉ: anagrammes du corps, repetition, creation, complexité.

IMPULSOS PARA COMEÇAR

No cenário atual da educação, processos como criatividade e invenção têm se tornado experiências secundárias. Parecem estar condenados à morte os germes dinamizadores da inovação e do progresso cultural e da ousadia intelectual.

Partimos desse pensamento e, nos apoiamos em Morin, ao apontar a recusa para enfrentar a complexidade. Morin nos propõe alguns desafios, como: o desafio cultural, sociológico e o cívico. Em nossa tese amplificamos esses desafios e apresentamos mais um, que atribui valor à ignorância, e a relação valiosa entre a repetição e a deformação para a criação.

Saber lidar com esses desafios se constitui numa estratégia para a proposta maior de Morin (2004) no que diz respeito a uma reforma do pensamento, que não deve ser prioritariamente programática, mas paradigmática, uma vez que concerne à nossa aptidão para organização do conhecimento.

Destacamos, também que para nos convidar a refletir sobre a educação, Morin (2004) enfatiza a contribuição fundamental da arte para a condição humana. A arte possibilita um novo olhar sobre o mundo, um olhar sensível, estético. Na mesma direção, o pensamento de Merleau-Ponty (1980) afirma a importância do papel dos artistas na educação dos sentidos.

Tendo por referência esses argumentos defendemos a tese de que a arte pode apresentar metáforas para pensarmos a ciência, a educação e a condição humana em bases complexas e transdisciplinares. Focalizamos, em particular, as categorias de deformação e repetição. A primeira é pensada como a desordem necessária ao corpo, à ciência e à educação, lugares de metamorfose constantes, conforme os princípios da complexidade. A segunda é tomada como um operador sem o qual não podem emergir a variação, o desvio, o novo, a criação. Essa categoria, partem do nosso olhar sobre as produções de Hans Bellmer e de Pina Bausch.

A metáfora do anagrama, vista em Bellmer, possibilita anunciar a necessidade do caos para gerar novas formas de pensar que considerem a reversibilidade dos sentidos, a incerteza, a dúvida e, sobretudo, pensar a educação tecida no corpo.

A metáfora da repetição, tomada a partir de Pina, é pensada como impulsionadora de novos sentidos e nos faz transitar por outras formas de compreensão da repetição que ampliam o pensar simplificado e os esquemas operacionais que racionalizam o corpo, o pensamento, a ciência e a educação. Nesse sentido, possibilita um estado de gestação de novos olhares e sentidos para a existência e para educação, ao unir sujeito e objeto em sua noção de mundo, ao englobar o refletido e o irrefletido, o visível e o invisível.

Com relação à nossa trajetória de método, acreditamos ser pertinente inicialmente fazer uma distinção entre método e metodologia, tal como propõe Edgar Morin (1996), para quem o método é entendido como disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizando suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-se apto para enfrentar o desafio da complexidade. A metodologia, por sua vez, diz respeito às “vias de aproximação da realidade” e se constitui num conjunto de técnicas e materiais para possibilitar esse objetivo.

O método não é um conjunto de receitas eficazes para chegar a um resultado previsto, ou um conjunto de regras permanentes, passíveis de serem seguidas mecanicamente, nem tão pouco refere-se a uma equivalência entre método e programa. O método do qual falamos também não é aquele sugerido por Descartes em sua busca incansável pelas certezas estabelecidas e ordenadas. No entanto, não queremos anular aqui a existência ou a aplicabilidade deste método programa, mas é possível pensarmos numa outra compreensão de método, em que a desarmonia, a perplexidade, o acaso, a estratégia, o erro, a criação, ou melhor, a reinvenção, surgem durante o caminhar. Nessa proposta, o método nunca está dado, acabado. Está em permanente construção e desconstrução.

Reconhecendo diferentes ordens do discurso científico, para nossa investigação utilizaremos o recurso da metáfora e das imagens. Assim, para compreender melhor os dois artistas escolhidos, sentimos a necessidade de buscar, para além das leituras e traduções realizadas, vídeos e entrevistas que nos ajudassem a compreender a força de seus pensamentos e ampliar nossas referências. Assim, buscamos imagens na internet e exposições dos trabalhos de Hans Bellmer, bem como recorreremos a vídeos disponibilizados no youtube com alguns trechos e coreografias completas das obras de Pina Bausch, além de utilizarmos também as publicações no jornal The New York Times.

Esse texto, constitui-se um recorte da tese de doutorado intitulada: “Anagramas do corpo, processos de repetição e representação da condição humana: um diálogo entre Hans Bellmer e Pina Bausch”.

2 HANS BELLMER: O ANARQUISTA DOS DEVANEIOS ANATÔMICOS

Bellmer nasceu em 1902 em Kitowice, uma pequena cidade da Silesia, distrito da Polônia (hoje Alemanha). De espírito revolucionário, leitor de Marx e Lenin, Bellmer é preso pelo governo exibindo pinturas de influência dadaísta.

Da primeira boneca ele faz trinta fotos, enfatizando nelas os focos e close-ups. Bellmer buscou representar a renúncia ao ideal da menina-moça inocente. Em sua imaginação trata-se de “meninas engajadas em jogos perversos, brincando de médico no sótão” (MORAES, 2006, p. 33). E, é nessa estrutura que Bellmer brinca, ou melhor, inicia seus jogos, fragmentos, re-arranjos e re-configurações. Tal escultura era feita de papel machê e gesso, com uma armação de madeira e metal (LICHTENSTEIN, 2001).

Segundo o artista, o corpo pode ser montado e desmontado como uma máquina. Esse é o primeiro esboço do jogo de anagramas propostos pelo artista, jogos indeterminados que se opõem ao espetáculo dos corpos dóceis idealizado pelo regime fascista. A menina desarticulada de Bellmer em sua suntuosa inutilidade instiga o desejo e se coaduna com o movimento dos espíritos indomáveis dos artistas que argumentavam contra a escravização do corpo. O desejo que sugere o artista é aquele encontrado nos jogos livres que dão asas a imaginação.

O conceito de máquina proposto por Bellmer não se prende a um corpo métrico, linear, ao contrário de alguns pesquisadores sobre o corpo que fazem uso do termo como metáfora para realizar suas críticas ao sistema fascista. Ele utiliza o termo fazendo alusão a algo que pode assumir formas diversas. Assim, para Bellmer, o corpo como uma máquina seria maleável e não duro e imóvel.

É interessante mencionar também uma relação entre Bellmer e Walter Benjamin por intermédio da associação entre brincadeira infantil e erótica feita por Benjamin, e, reforçamos o argumento de que tanto nos devaneios da criança quanto na fantasia do perverso está o objetivo de repetir uma experiência profunda na tentativa de resgatar a situação inicial que foi seu ponto de partida (MORAES, 2006).

As meninas desarticuladas de Bellmer participam de um jogo no qual a repetição e a vontade de deixar transparecer as entranhas compõem o cenário de uma brincadeira movida pela dinâmica da reversibilidade e da vertigem.

Em esse objeto provocante era caracterizado ao representar o oposto do corpo geometrizado, confinado a uma forma definitiva, o que caracterizaria a dinâmica da reversibilidade proposta pelo artista. Essa dinâmica aproxima-se bem da proposta do filósofo Merleau-Ponty (1999) ao propor a lógica recursiva da reversibilidade dos sentidos.

No jogo de anagramas proposto por Bellmer, em sua dinâmica arrebatadora e imprevisível, há uma incansável variação do corpo provocada pelo jogo criativo de refletir o poder do corpo (SERRES, 2004).

O segundo protótipo de bonecas de Bellmer continua com os seus jogos de brincadeiras que reafirmam à dinâmica da reversibilidade. No entanto, suas bonecas agora têm como foco o ventre, assim como o entorno desse. Multiplicam-se os cenários anatômicos, que agora têm os limites naturais rompidos, uma vez que suas criaturas podem ter dois ventres, dois pares de pernas. O artista nos propôs um jogo anagramático onde habita um corpo flexível com notável mobilidade que pode ser modificado indefinidamente, e que insiste em uma afinidade profunda entre mecânico e orgânico.

Buscando entender por que algumas partes do corpo estavam ausentes no seu imaginário, ele utilizou-se de termos psicanalíticos como a “condensação” e o “deslocamento” para desenvolver uma teoria de que várias partes do corpo podem representar ou simbolizar outras.

O objetivo de Bellmer era ilustrar que a imagem do corpo é construída ou experimentada de forma complexa e mutável, sendo atraído para a reflexão sobre a inseparabilidade entre corpo e mente.

Bellmer não representou o desmembramento do corpo das bonecas com sangue ou violência, mas sim com docilidade. Esta desconstrução e reconstrução contínuas são aparentemente pretendidas para dar às

bonecas novos significados e avivá-las.

A psicologia complexa das bonecas fotografadas por Bellmer configuram um desejo contraditório. Anagramas são segredos lingüísticos manipulados com as letras para uma palavra rearranjada no sentido de criar outra palavra com diferentes significados, com o propósito de criar no primeiro plano a flexibilidade e construtividade da língua. De fato Bellmer escreveu sobre anagrama e sua importância para a concepção das bonecas. É possível afirmar, pois, que ele arranjou e recombinau partes do corpo das bonecas para revelar, inconscientemente ou conscientemente, a condição humana, ou multiplicar os significados do corpo feminino, embora seu projeto seja mediado pelos seus desejos.

3 PINA BAUSCH: MAIS UM COPO DE VINHO?

De infância interessante, vivida em tempos difíceis, Pina nasceu em Solingen, Alemanha, e foi criada perambulando dentro do restaurante da família, local onde vive experiências importantes e decisivas para sua escolha de vida. Foi também nesse ambiente em que Pina aprendeu a observar as pessoas.

Artista das turbulências, que brinca com os desejos, frustrações e esperanças das pessoas, investiga as entranhas dos humanos em busca de suas expressões de subjetividade.

Amante do conhecer pessoas, Bausch escolhia seus bailarinos a partir do interesse de conhecê-los e diz em entrevista: “as pessoas fáceis não me interessam” (BENTIVOGLIO, 1994, p. 15).

E, Nesse movimento de construção de sua forma de pensar a dança, sente-se irritada com os questionamentos de críticos que julgam seus espetáculos a partir de 1980 como repetitivos. E diz:

não acho que sou repetitiva da maneira que eles entendem. A minha repetição, é apenas a repetição, em formas sempre diferentes (...). Os que me acusam de ser repetitiva não compreendem nem vêem, talvez sejam cegos. Há sempre muitíssimas coisas que sucedem em cada espetáculo. Talvez aqueles que dizem que me repito devessem comprar óculos (BENTIVOGLIO, 1994, p. 17).

Irreverente, antenada com o mundo, Pina Bausch nos propõe outra forma de pensar a repetição, e julga que a repetição é inerente a vida, uma vez que em seus projetos o tema do amor, que se repete com tantos contornos diferentes, faz parte de sua tentativa de entender a vida, as pessoas, a humanidade.

Suas produções não operam pelo programa, seus espetáculos nascem pouco a pouco, abertos às mudanças que envolvem o entorno, as pessoas e a própria vida. Assim, não segue uma metodologia que determina passo a passo etapas pré-estabelecidas: as relações, as imagens e os gestos dos espetáculos adquirem uma lógica interior no percurso da produção criativa, avare de causalidade, com vários pontos de partida e chegada.

O ritual coletivo celebrado ao fim de todas as noites depois do ensaio deixa claro a personalidade de Pina que, mesmo sempre fugindo dos contatos verbais fora do trabalho, vive afetos intensos emocionalmente ao lado de seus bailarinos e das pessoas envolvidas nas produções. Noctívaga apaixonada, nunca quer voltar para casa, e mesmo quando todos estão exaustos, ela insiste em ficar mais um pouco, mencionando sempre a celebre frase: Mas um copo de vinho? Pina parece sempre querer mais um pouco.

Em Pina, a repetição permite uma dança da alma que liberta não só o corpo para viver novas formas, mas a própria dança com suas normas e estereótipos e vocabulários impostos

4 COMO POEIRAS AO VENTO: CIÊNCIA, ARTE, EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE

Partimos refletindo que a ideia de poeira inicialmente pode parecer algo fadado ao esquecimento e em desmoronamento, mas se pensarmos a poeira como um possível anagrama, do qual os pequenos grãos se fazem, se desfazem e se re-fazem ininterruptamente, poderíamos pensar que essa ideia de poeira pode se configurar uma valiosa metáfora para reflexão da ciência, do homem e da sociedade.

Sobre a metáfora, o filme “O escafandro e a borboleta” muito nos instigou à reflexão sobre o valor dessa figura de linguagem. Impulsionados pelas imagens desse filme, pensamos ser assim que a metáfora atua, entre a dureza e a profundidade do escafandro, e a leveza e sutileza da borboleta.

A imagem do escafandro nos faz refletir a necessidade da dureza para a existência da leveza, e nos mostra assim, como propuseram Deleuze e Guatarri (1992), a necessidade de mergulhar profundo, do compromisso com o estado da arte, das raízes do território necessários à ciência. É preciso estar com os olhos injetados de sangue para criar algo novo.

Imbuídos de uma concepção de ciência que opera a construção do conhecimento por analogia, indispensável ao pensamento criador, apostamos, em nossa tese, em uma ciência mais sensível, articulada à arte e à vida. Uma ciência que opera o diálogo entre a leveza e dureza, o norte e sul, a profundidade e a superfície, a sabedoria e a ignorância. Uma ciência na qual as forças dos conceitos são como poeiras ao vento, e não um encarceramento de ideias.

A ciência operou durante muito tempo por uma analítica pela via dos conceitos, pela repetição, pela cristalização das coisas. Por outro lado, é característica da arte a criação. Acreditamos, contudo, que a arte supera uma das limitações que é regra da ciência, a cristalização das coisas, por apresentar esse caráter de emergência. Poderíamos pensar numa ciência mais sensível, ao aproximarmos mais a arte e a ciência, como nos propôs Prigogine com sua metáfora da obra de arte proposta por para o século XX.

Também acreditando no diálogo possível entre a arte e a ciência, Edgar Morin (2001) comenta que é possível a compreensão da complexidade humana através da literatura, a poesia nos ensinando a qualidade poética da vida. Ampliando essa compreensão em “A cabeça bem-feita”, Morin (2003) aproxima-se do romance e do cinema como escolas da vida.

Também destacamos as proposições de Merleau-Ponty (2004), ao criticar as filosofias francesas e seu pensamento utilitarista e prático, questionando a objetividade que sedimenta as pesquisas científicas e que pressupõe uma separação entre sujeito-objeto.

Acreditamos que para pensarmos em uma ciência que seja mais criativa, ela deve ser contaminada pelo espanto da arte. Então, poderemos ensaiar novos mapas afetivos para uma ciência complexa, que saiba lidar com a imprevisibilidade da emergência, que dialogue várias dimensões da matéria, do sujeito, do conhecimento e da cultura.

É preciso saber a proporção ideal do vento para espalhar a poeira, a fim de que novos anagramas de possibilidades se formem. Nesse diapasão, é pertinente dizer que a velocidade de ação dos ventos não é permanente e sim bastante variável, e esse pode, em alguns momentos do processo, ser agente de transporte dos grãos e em outro momento de decomposição. O que dá à poeira possibilidade de assumir visibilidades diversas. Há ainda o momento de suspensão da poeira, que pode permanecer dessa forma por longos períodos em face ao fluxo turbulento da velocidade do vento. Assim, há na poeira um estado de agitação, como a entropia da termodinâmica. Pensando nesse estado, também podemos refletir que a ideia de poeira é uma metáfora que nos ajuda a compreender o pensamento metafórico, bem como a própria vida.

Dentro desse pensamento, as bonecas de Bellmer se prestam a um jogo de perversão, são como palavras, constituintes móveis, anagramas, e nesse jogo há um diálogo entre o universo do humor e da crueldade. É do caos da obsessão e das tensões inconscientes que Bellmer da à luz sua magia e semeia sua cena de esquartejamento. Mas o sentido que reverbera desse despedaçamento não é o de finitude, e sim de uma morte que celebra a vida. Morin (1973) corrobora essa postura e articula-se ao pensamento de Heráclito: “Viver de morte, morrer de vida”, para desenvolver suas incursões, e tece a ideia de que morte e vida se auto-alimentam e, ao mesmo tempo, são como inimigas irreconciliáveis.

Pina também corrobora esse pensamento por meio de seus espetáculos. Destacamos, também, que para esta, a repetição, é um instrumento estético construtor de significados, que leva à criação e não à reprodução mecânica. Em vários momentos de suas obras vemos gestos cotidianos ganharem, através do uso da repetição, novos significados.

Assim, acreditamos que ao refletir sobre a repetição como potência de vida aberta à novidade, tal pensamento se aproxima da compreensão apresentada por Deleuze, ao se referir à repetição como diferente

da generalidade, ao demonstrar que mesmo na semelhança há uma diferença, ao propor que a repetição não se refere a acrescentar e sim a elevar à “enésima potência”.

Deleuze dá para a repetição um tom diferente da repetição mecânica, da causalidade linear, uma vez que propõe que “o evento repetido seja recriado em um sentido radical: ele (re)surge a cada momento como Novo” (DELEUZE, 1988, p. 11). Para o autor, repetir não é fazer igual.

Sobre essa interface entre a vida e seu entorno, Erwin Schrödinger, físico e filósofo austríaco, mergulhou no campo dos diálogos e estudou a vida através da física e da química, comparando-a a um cristal aperiódico, que ganha forma e tamanho de modo imprevisível (SCHRÖDINGER, 1997).

A vida é repetição, é complexidade, é diferença. Ilya Prigogine é também inspirador, ao ver na irreversibilidade uma perspectiva aberta a criação através de repetições impossíveis de se chegar ao mesmo ponto. A criação surge do ciclo de repetições.

Esse é o desafio proposto por nossas metáforas, pensar a repetição inerente à vida. “Repetir, repetir, até ficar diferente”, já nos dizia o poeta Manoel de Barros.

Poderíamos afirmar, ainda, que a reversibilidade do corpo proposta por Bellmer através de seus anagramas se aproxima da proposta de anamorfose de Lévi-Strauss ao refletir sobre o mito. Esse é repetição, mas não a repetição do igual, uma vez que carrega uma dissolução ao transformar-se no tempo e no espaço. Lévi-Strauss propõe outra forma de olhar o mito que reconcilia experiência inteligível e sensível, e abre espaço para superação de algumas dicotomias entre os saberes arcaico e moderno, entre a magia e a ciência. O mito não é pensado como um logos, e sim como algo tecido junto. Lévi-Strauss propõe então uma embriaguez de mitos para superar esse mundo desencantado, imbuído de uma civilização mecânica, pois para ele “todo mito é uma busca do tempo perdido” (WERNEK, 2002).

É por isso que podemos dizer que o universo mítico está sempre em mutação. A estrutura básica permanece, mas a célula pode variar. Esse movimento de fragmentar, bifurcar, cambiar, que ocorre no mito, é compreendido como uma anamorfose. Ao olharmos as bonecas de Bellmer, a substância carnal permanece, mas seus devaneios nos oferecem muitas variações da realidade corpórea, de tal forma que já não tem mais como saber o início, assim como nos mitos não se busca mais uma versal original, uma vez que o mito opera por supressão do tempo. A crítica que Bellmer faz ao corpo ideal abala nossas referências clássicas. Há, portanto, uma supressão no tempo como acontece no mito, o que nos permite afirmar que já não há um modelo inicial de corpo a ser seguido, e sim uma dissolução que ocorre pela dinâmica da reversibilidade.

Na medida em que Bellmer propõe a reversibilidade do corpo como a assunção de novas posições para seus órgãos, aproxima-se do conceito de irreversibilidade trabalhado por Prigogine, já que tais órgãos não retornaram às posições clássicas.

Essa reversibilidade de Bellmer tem na irreversibilidade de Prigogine uma perspectiva aberta à criação, uma vez que opera por ciclo de repetições do qual é impossível se chegar ao mesmo ponto. A irreversibilidade é fruto de uma dinâmica caótica, que vive uma entropia irreversível em um tempo unidirecional.

Nesse universo aberto à criação, Pina Bausch alerta para a animalidade do corpo em suas obras, atentando para nossa condição de natureza, de sujeitos sensíveis, interconectados com o mundo. Há na animalidade uma “ontologia selvagem”, um ser que vive em estado de liberdade, diferenciação, de criação. Na mesma direção, Merleau-Ponty aponta um corpo estesiológico, e propõe uma natureza viva, mutável, e que mantém uma relação de reciprocidade entre corpo e natureza, na medida em que a mesma explica como “o mundo e os outros se tornam nossa carne” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 273). Propõe, assim, uma natureza orgânica e que vive em estado de auto-organização.

Os corpos, sejam deformados, sejam postos em movimentos por Bellmer e Bausch são, portanto, sintomas da necessidade de revolta: uma vez que não propõem corpos escravos das grandes narrativas, eles semeiam uma perversão lógica.

Reforçamos a imagem dos artistas escolhidos para dar luz às nossas metáforas e enfatizamos o caráter transgressor de ambos, assumimos a urgência desse fluxo de criação radical na sociedade atual, marcada pela reprodução mecânica, pela cópia e pelo que Walter Benjamin denominou tempo da reprodutibilidade técnica. No entanto, mesmo com esse esforço, precisamos alertar que uma sociedade só sobrevive se souber se metamorfosear, do contrário, ela caminhará para o fim. Foi também essa busca pela transcendência que possibilitou a evolução da história da humanidade.

Por meio de um argumento sintético, defendemos a tese de que Pina Bausch e Hans Bellmer, se

insurgem definitivamente contra a trivialidade na arte e na vida. Operaram por sonhos, manifestações amorosas irreverentes, estéticas inaugurais, antiparadigmáticas e impertinentes. Numa palavra, incorporam para si o que se convencionou chamar de um pensamento complexo.

A arte pode, então, nos dar subsídios para iniciarmos a revolta aos saberes fragmentados, a ciência que separa, exclui, e compartimentaliza, pois seus dispositivos podem nos ajudar a abrir compartimentos, fomentar incertezas, promover o diálogo, reinventar o mundo. E, para isso ser possível, precisamos nos inflamar de arte, não aquela arte que parte de uma concepção de estética objetivante, mas uma arte dotada de estesia, que fala de nossa experiência íntima das coisas que é anterior a qualquer atitude objetivante. Devemos, assim como nos propõe Merleau-Ponty, buscar o logos estético conforme os gregos concebiam, “aisthesis”, possibilidade de uma produção natural que é em si própria criadora. Esse é o manifesto de Merleau-Ponty sobre a arte, recuperar os significados originais da aisthesis e da poiesis, uma vez que esse último ficou empobrecido ao ser reduzido ao fazer artístico.

Pensamos que os dois artistas trabalhados em nossa tese, através das categorias dos anagramas do corpo e da repetição, acionam dispositivos que dialogam com o manifesto de Merleau-Ponty, uma vez que Bausch e Bellmer falam da vida, e assim exploram temas relacionados às relações humanas, à perversão, à dominação, à inocência, à proliferação das diversas formas de violência atreladas à cultura do medo, à cultura do narcisismo, às relações de poder, à exploração da mulher, à desconstrução de papéis masculinos e femininos e da necessidade de amor. Falam, portanto, da condição humana e, nessas reflexões sobre a vida, propõem um manifesto da arte para ciência e para a educação. Reivindicam uma ciência e uma educação que considerem o conhecimento como corpóreo, na pele; que tenham na deformação a necessidade de abrir-se ao diferente, ao novo; que considerem a magia, a dança, a poesia, a pintura, a escultura como conhecimento; que olhem na repetição uma potência geradora e não uma reprodução; que reconheçam as interfaces entre ciência e arte, natureza e cultura, animalidade e humanidade. Uma ciência e uma educação que se abram à reversibilidade do corpo e à irreversibilidade da vida; que repensem a relação entre morte e vida. Uma ciência e uma educação que não se considerem desvinculadas da vida e donas de uma verdade absoluta, pois sua produção é apenas uma representação possível de uma forma de olhar a vida: nada está fixo. Uma ciência e uma educação que considerem na potência da ignorância, um estado embrionário da criação.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

33. BENTIVOGLIO, Leonetta. O teatro de Pina Bausch. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1994.
34. DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Lisboa: Relógio d'Água, 1988.
35. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
36. LICHTENSTEIN, Therese. Behind closed doors: The art of Hans Bellmer. Hardcover: University of California Press, 2001.
37. MERLEAU-PONTY, Maurice. A dúvida de Cézane. In: CHAUÍ, M. (Org.). Textos selecionados: Merleau-Ponty. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
38. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Tradução 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
39. MERLEAU-PONTY, Maurice. A natureza. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
40. MERLEAU-PONTY, M. Conversas - 1948. Tradução Fábio Landa, Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
41. MORAES, Eliane Robert. Os devaneios anatômicos de Hans Bellmer. In: Christine Greiner; Claudia Amorim (Org.). Leituras do sexo. São Paulo: Annablume, 2006.
42. MORIN, Edgar. O paradigma perdido: a natureza humana. Lisboa: publicações Europa-América, 1973.
43. MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: publicações Europa-América, 1996.
44. MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
45. MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raul Domingo. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana, Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
46. MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.
47. SERRES, Michel. Variações sobre o corpo. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
48. SCHRÖDINGER, Erwin. O que é vida? o aspecto físico da célula viva seguido de mente. São Paulo: UNESP, 1997.
49. WERNECK, Mariza. Claude Lévi-Strauss e as anamorfozes do mito. Revista Margem, n.16, p. 51-63, dez., 2002.

Robério Nunes MAIA

Graduando em Psicologia pela UNIFACEX – Natal/RN e Licenciando em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras/PB. E-mail: roberiohc@hotmail.com

Avelino Aldo de LIMA NETO

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mestre em Filosofia pela UFRN e Doutor em Educação pela UFRN e pela Université Paul

Valéry – Montpellier III.
E-mail: avelino.lima@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente texto é um recorte do trabalho de conclusão de curso da licenciatura em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras/PB. Apresenta-se, aqui, uma crítica à produção do conhecimento médico e à construção de uma racionalidade biomédica. Para tanto, partimos da perspectiva de análise elaborada por Foucault em *O Nascimento da Clínica* (1693), explorando, sobretudo, o conceito de corpo aí apresentado. Nesta ocasião, expomos uma revisão bibliográfica que leva em consideração comentadores que desenvolveram os argumentos foucaultianos, tais como Machado (2007), Ortega & Zorzanelli (2010), Rago & Funari (2008) e Santos (2010). Inicialmente, situamos a obra em questão no itinerário da obra de Foucault, no contexto da arqueologia. Em seguida, enfatizamos a emergência de um olhar médico sobre o corpo, bem como as implicações políticas daí advindas. Por fim, especificamos o lugar do corpo – e a visibilidade enfocada por Foucault em *O Nascimento da Clínica* – no processo conhecido por medicalização da vida. Assim, foi possível perceber o corpo como campo da investigação qualitativa da doença como também elemento da realidade biopolítica, que possibilita formas de controle como também mudança de articulação biopolítica do poder sobre o corpo.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, medicalização, biopolítica.

CORPS ET MÉDICALISATION DE LA VIE : UNE PERSPECTIVE CRITIQUE FOUCAULDIENNE

RÉSUMÉ

Ce texte est un extrait d'un travail de conclusion d'une licence en philosophie à la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres de Cajazeiras / PB. Nous présentons ici une critique à la production de la connaissance médicale et à la construction d'une rationalité biomédicale. À cette fin, nous partons du point de vue de l'analyse élaborée par Foucault dans *La Naissance de la clinique* (1963). Nous y demeurons en particulier sur le concept de corps. Dans le présente occasion, nous exposons une revue de la littérature qui prend en compte les commentateurs qui ont développé les arguments de l'Foucault, comme Machado (2007), Ortega & Zorzanelli (2010), Rago & Funari (2008) et Santos (2010). D'abord, nous situons l'ouvrage en question dans l'itinéraire de l'œuvre de Foucault, dans le contexte de l'archéologie. Ensuite, nous insistons sur l'émergence d'un regard médical sur le corps, ainsi que les implications politiques qui en découlent. Enfin, nous rendons plus précis le lieu du corps - et de la visibilité porté par Foucault dans *La Naissance de la clinique* – dans le processus connu sous le nom médicalisation de la vie. De ce fait, il était possible de percevoir le corps comme un champ de recherche qualitative de la maladie ainsi que l'élément de la réalité biopolitique qui permet des formes de contrôle ainsi bien que de changement de l'articulation biopolitique du pouvoir sur le corps.

MOTS-CLÉS : Corps, medicalization, biopolitique.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo, de natureza teórica e bibliográfica, parte de uma análise da obra *O Nascimento da Clínica* (1963), de Michel Foucault. O trabalho objetiva trazer a construção do conceito de corpo na obra, e, por meio dele, buscar uma compreensão da biopolítica nas práticas medicalizadoras. Do corpo submetido a uma racionalidade biomédica emerge a medicalização da vida do homem como também da sociedade, estabelecendo normas de conduta, prescrição e proscrição de comportamentos, criando estreitos liames entre os indivíduos e os saberes produzidos pela medicina. A problemática aí estudada, portanto, anuncia a realidade de um corpo dividido entre subjetivo e o objetivo – realidade na qual se inscreve o olhar médico e a visibilidade dele oriunda.

A partir da configuração do corpo que adocece, a medicina passará por uma transformação e organização do conhecimento, configurando-se como ciência. Usando o método arqueológico iniciado na *História da Loucura* – método este que pretende esclarecer a produção de um tipo de conhecimento a partir das formações discursivas –, Foucault explora o lugar que o olhar e a linguagem ocupam nas formas de visibilidade dadas ao corpo, de um espaço ideal para um espaço real. Para Machado (2007), o olhar e a linguagem relacionar-se-ão diretamente com o nascimento dessa formação discursiva.

Foucault enfatiza a transformação da relação entre o visível e o invisível, uma passagem de um espaço taxonômico para um espaço corpóreo, dando um novo lugar ao corpo doente no espaço social e fazendo deste corpo a espacialização da doença. Anteriormente, a medicina clássica tinha a doença como essência abstrata; na medicina clínica, um saber sobre o corpo é trazido como um saber sobre o indivíduo, inserindo intervenções sobre a singularidade do corpo. Assim nasceu uma medicina do espaço social; a doença como problema político e o médico como autoridade do saber. Neste sentido, o século XVIII é marcado pelo nascimento de uma medicina moderna, passando a descrever o que estava abaixo do limiar do visível e do enunciável: o corpo passa a ser visto como espaço da experiência sensível, domínio empírico do conhecimento médico.

2. A SOBERANIA DO OLHAR SOBRE O CORPO

A análise arqueológica feita por Foucault apresenta a medicina como aquela que muda, pelo corpo, a noção de conhecimento. Através do que pode ser visto e dito, demarca-se um novo espaço epistêmico. Para Machado (2007), a medicina faz uma passagem do espaço de representação a um espaço objetivo, atravessando o espaço da configuração da doença, atingindo o espaço de localização da doença: o corpo individual. Emerge, aí, uma nova linguagem a partir do domínio do objeto da medicina. Nesse sentido, a história arqueológica trazida por Foucault, segundo Machado (2007), tem o cuidado de distinguir os vários sentidos que o nome de clínica traz: a “protoclínica” do século XVIII, a “clínica” do final do século XVIII e a “anátomo-clínica” do século XIX.

O final do século XIX apresentará uma clínica com a anatomia patológica. Ela traz um olhar que torna visível a identificação do espaço de configuração e localização da doença, que passa pela descoberta do olhar de profundidade, do tornar visível o que era invisível, identificando o espaço de configuração com o espaço de localização. Assim, o corpo constituído como espaço, no qual se é possível desenhar e localizar as suas diferentes formas, volumes, superfícies e caminhos, compondo um estado sólido e visível, constituindo-se como histórico e transitório, como apresenta Foucault (2011, p. 01): “a coincidência exata do corpo da doença como o corpo do homem doente é um dado histórico e transitório”.

O corpo passa a ser campo qualitativo da investigação da doença, e a medicina se encarregará de ordenar as manifestações qualitativas: “a percepção da doença no doente supõe, portanto, um olhar qualitativo” (Foucault, 2011, p. 13). Nesse novo contexto, o olhar médico não é direcionado para séries nem grupos. Restitui-se ao doente a capacidade de sentir a doença, deixando que as qualidades dessa experiência atravessem livremente o corpo. Este não é mais limitado a um espaço orgânico portador de características nosológicas e patológicas invasoras da vida. O corpo do doente não dá razões para o olhar médico aí se demorar: cabe a ele apenas descrever as formas da doença, para assim restituir aquilo que lhe é visível e enunciável. Faz-se do corpo objeto de classificação e estruturação de um saber que se instala como campo de controle e especialização da doença no corpo. Este torna-se, assim, espaço de espetáculo e estruturação de um poder (Foucault, 2011, p. 16).

2.1 A submissão do corpo a uma consciência política médica

Com o advento do capitalismo, o corpo é visto como força de produção e de trabalho, trazendo ele sobre ele investimentos políticos e sociais. Para Foucault (1979, p.80), “foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica”. Olhar o corpo como realidade biopolítica é atentar aos processos de investimentos políticos no corpo pelos mecanismos de poder, que passarão pelo corpo e se estenderão aos fenômenos sociais da população. As relações de poder aí circunscritas possibilitarão novas formas de controle do corpo, do espaço e do tempo.

Percebe-se, portanto, que a institucionalização do saber médico no domínio das práticas e de políticas de controle fogem à percepção do doente em sua singularidade e migram para uma consciência coletiva, em que os acontecimentos se cruzam e um saber sistêmico se constrói. A partir de então, agrupam-se informações e difunde-se a medicina para que a doença não se propague. Para Foucault (2011, p. 32), a forma do saber médico não é mais o patológico, mas uma consciência médica generalizada, difusa no espaço e no tempo, ligada a cada existência individual, mas também à vida coletiva da nação. Nasce, desse modo, uma medicina social.

A formação dessa outra medicina passou por um processo de estruturação em vários países da Europa, tais como Alemanha, França e Inglaterra. A medicina social é apresentada como uma forma normativa e medicalizadora do corpo, que surge como dispositivo social e objetivo do poder político, com uma meta: elevar o nível de saúde do corpo social em seu conjunto. Aí estão implicados o bem-estar físico, a saúde perfeita e a longevidade. Segundo Foucault (1979, p. 198), os traços biológicos de uma população se tornam elementos pertinentes para uma gestão econômica, e organizam dispositivos que asseguram a utilidade do corpo, seja o corpo dos indivíduos ou corpo da população.

A intervenção política da medicina no corpo social estabelece normas de conduta, fazendo dos indivíduos dependentes destes saberes. A medicalização do corpo representa, por conseguinte, uma apropriação da vida do homem pelo discurso e pelas práticas do saber médico, visando uma gestão da vida de toda uma população. As práticas de poder sobre os indivíduos e o discurso normatizador do Estado e da Medicina passam a ocupar, no mundo urbano-industrial a gestão da vida como também da morte dos corpos (Rago; Funari, 2008, p. 19). A ascensão do poder médico e sua crescente busca de gestão da vida da população, associados a um discurso científico sobre o corpo e a doença, aumentam cada vez mais suas formas e práticas de governo do corpo, dando ao homem moderno um modelo a ser seguido, como também a figura positiva da saúde, da virtude e da felicidade, fundando-os em uma condição durável de felicidade que está a serviço do Estado (Foucault, 2011).

A influência decisiva do discurso científico médico na constituição das práticas de poder sobre o corpo molda o papel da medicina clínica e sua função fundamental na sujeição e direção dos indivíduos. A clínica não só está voltada para uma coerência científica, mas para utilidade social e política da nova organização médica. Amplia-se o seu ensino teórico, não se fechando ao primeiro grau do empirismo, nem reduzindo seu conhecimento por um ceticismo metódico. Ela passará a se definir na experiência prática, feita a partir do próprio doente, insistindo-se na necessidade de ligar o saber particular a um sistema geral de conhecimento. Para Foucault (2011, p. 78), “a medicina só se define como saber múltiplo da natureza e conhecimento do homem em sociedade.”

A mediação do saber, as suas formas de conhecimentos particulares e gerais, abre espaço para crescente classificação e configuração do corpo na sua estrutura anatômica e patológica, centralizando o poder nos processos do corpo biológico, que passam a servir como campo de intervenção política, mediante aspectos de controles reguladores. Para Ortega & Zorzanelli (2010), a biopolítica consiste num mecanismo de regulação do nascimento e da mortalidade, do nível de saúde, da duração da vida, da longevidade e de todas as condições que podem fazer um corpo variar, seja individual ou coletivamente. Os efeitos da biopolítica passam pela formação do conhecimento, pelas formas de controle como também das resistências.

Na atualidade, as novas configurações diagnósticas produzem no corpo novos fenômenos patológicos, e fazem desse espaço um crescente ambiente para se medicalizar a vida. Estão imersos neste espaço de controle a crescente indústria do clientelismo, em que as pessoas são levadas a consumir os mais diversos produtos que a indústria médica e farmacêutica coloca à disposição dos usuários. Estes são levados a reproduzir normas e padrões de saúde e de vida, orientando comportamentos e definindo o que está dentro e o que está fora da norma. Move-se, assim, uma necessidade de agir sobre o corpo, na tentativa de encontrar meios que

tornem visível o interior do corpo, por meio de uma exploração e inserção de novas tecnologias de controle e instrumentalização das técnicas que auxiliam na aplicabilidade do saber médico (Faure, 2009).

3. O LUGAR DO CORPO NA MEDICALIZAÇÃO DA VIDA

A cultura ocidental, tomada por uma racionalidade biomédica, aprofunda seu conhecimento do corpo na dissecação de cadáveres. Esforça-se, por meio da autópsia e dissecação, para tornar visível o interior do corpo humano. Na observação dos sintomas e na anatomia patológica, constitui-se uma medicina anatomoclínica. Para Santos (2010), a abertura dos cadáveres possibilitou a descoberta da verdade da doença oculta no corpo, fundamentando a ciência médica em um olhar da observação detalhada, na percepção, do corpo como material exclusivo do conhecimento médico. Um olhar que para Foucault (2011, p. 181), “envolve mais do que a palavra ‘olhar’”.

É um olhar que possui o poder de decidir e intervir no corpo, que vê além do que está exposto, desvelando o que se fazia necessário para a descoberta do diagnóstico, da evolução e do tratamento da doença ao caminho da cura. Busca-se sempre a maneira de ver a possibilidade de vida. Segundo Ortega & Zorzaneli (2010), os médicos, movidos pela necessidade do agir, tentavam encontrar meios de tornar visível o interior do corpo, sem esperar mais pela morte do paciente para compreender a doença. O desenvolvimento da cultura da dissecação abre caminho para o valor da evidência visual, e a visualização passa a ser meio da objetivação dos conhecimentos na tradição biomédica ocidental.

Fundada em um conhecimento especializado e técnico, a medicina passou a tratar especificidades: um órgão, uma disfunção e não mais uma pessoa nem mesmo o corpo do doente. Expandiu-se, assim, o conhecimento sobre o organismo e o aperfeiçoamento de tratamentos, modificando a maneira de os indivíduos e a sociedade lidarem com o corpo. Para Faure (2009), o movimento científico e organização institucional se juntam para dar à observação um lugar de destaque na medicina, em que o corpo é explorado e analisado de maneira mais fina e aprofundada. Buscam-se meios de tornar visível o interior do corpo humano, com utilização mais sistemática de instrumentos que penetram em suas cavidades, como por exemplo o uso dos *speculum* e, mais à frente, do estetoscópio. Estes instrumentos procurarão e encontrarão meios de aperfeiçoar a escuta do corpo. O termômetro, por sua vez, modifica a compreensão da febre como doença. Ela passa a ser vista, sabemo-lo, como uma simples testemunha de diferentes estados patológicos. Há também o triunfo do *Raio X*, que ajudará na apreensão mais refinada e especializada do corpo.

A apreensão visual do corpo leva a novas formas de possibilidades diagnósticas, pois antes o contato físico entre médico e paciente estava baseado no relato do paciente de sua própria história. Com o surgimento de instrumentos de visualização do corpo, a ênfase volta-se à visão e ameaça o uso dos sentidos, em especial o tato e a audição, pois era mais difícil reconhecer uma doença a partir do som, o som parecia estar mais sujeitos à distorção subjetiva e a mediação humana. Na visão se tem uma certa objetividade, neutralidade e verdade científica sobre o corpo e a doença.

Foucault (2011) apresenta o estetoscópio como elemento de uma distância solidificada, o qual transmite acontecimentos profundos e invisíveis ao longo de um eixo meio tátil, meio auditivo, daquilo que não se pode ver e que se mostra na distância do que não se deve ver. Para Ortega (2005), o corpo passa a ser apreendido na dimensão visual, mediante as novas tecnologias de imageamento, em que a visão ganha espaço hegemônico e o tato e a audição passam por um declínio e um distanciamento do contato direto médico-paciente, para formas indiretas de relação médico-paciente, mediadas por máquinas e aparelhos cada vez mais sofisticados.

As técnicas de visualização corporal, segundo Ortega & Zorzaneli (2010), tendem a ultrapassar a esfera biomédica, difundindo-se pelo imaginário social de cada uma das épocas. A partir da década de 1950 assistimos a uma ascensão de inovações tecnológicas como ultrassonografia, tomografia computadorizada, ressonância magnética e a tomografia por emissão de pósitrons. Essas novas modalidades de visualização do corpo, se apresentam como continuação de um dar a ver o interior do corpo, iniciado tecnologicamente pelos raios X. Direcionamo-nos, a partir de então, à expansão da visibilidade médica por meio da tecnologia do processo de construção do diagnóstico.

O corpo objeto, construído a partir da concepção anatomofisiológica, e compreendido à luz do discurso médico-científico, idealiza a noção de saúde. Emerge uma construção normativa que faz da doença e da enfermidade um desvio em relação às normas socioculturais. Assim, se a saúde não vai bem, passa-se a violar uma norma, isto é, faz-se da saúde a única possibilidade aceitável de existência no corpo social, e a enfermidade

é o seu desvio. Desta forma, o discurso médico insere nas práticas de cuidado do corpo estratégias de combate as doenças e as enfermidades, restabelecendo a ordem de um corpo perfeito, em que o sujeito passa a ser um agente de autocontrole.

Este discurso afirmará que também cabe os indivíduos uma autoconsciência do ser saudável, fazendo da saúde perfeita o meio e finalidade de suas ações. Vive-se para estar em boa saúde, e vice-versa. Ortega & Zorzanelli (2010) destacam que a mudança da articulação biopolítica do poder sobre o corpo se relaciona também a uma nova configuração no papel do Estado. Este abandona a gestão do indivíduo e agora o indivíduo passa a ser responsável por sua saúde. Esse deslocamento de autogestão da saúde passa a ser um regime de construção do eu: o sujeito torna-se responsável pela saúde e doença do corpo, fazendo da vida um empreendedorismo de sucesso, do qual ninguém pode sair fracassado, mas sempre feliz.

Quanto à tal responsabilidade, vemos na atualidade o crescimento da indústria da saúde, por meios das redes privadas de planos de saúde, dos grandes hospitais e das clínicas privadas. Esses modos de mercantilização dos serviços de saúde – bem com os de segurança social e de educação – demonstram que as reformulações neoliberais introduzem formas de gerenciamento inspirados no setor privado e marcam um declínio do Estado no bem-estar social, deslocando para o indivíduo - inserido nas dinâmicas do capital – a gestão de si mesmo.

Hoje, as tecnologias da visibilidade do corpo estão inseridas em um paradigma da saúde perfeita, colocando a saúde como valor prioritário. Ortega & Zorzanelli (2010, p. 74) salientam: “As várias tecnologias do corpo, tanto químicas quanto mecânicas, têm contribuído para produção dessa utopia.” Cresce uma linguagem de gestão da própria saúde, reproduzindo a linguagem médica inteiramente tomada por uma descrição diagnóstica. Ainda para esses comentadores, o homem pós-moderno está fundado em um modelo ideal de sujeito. Neste modelo, os parâmetros de medida e valor da vida estão regrados por um certo higienismo, materializados por meio da biologização da política, que insere diferentes formas de corporalidades nas práticas de constituição de si mesmo, na concretude do corpo próprio. Referimo-nos à necessidade de obter a melhor forma física, mais longevidade ou prolongamento da juventude

Soma-se a essas práticas a submissão do corpo a uma incansável vigilância por meio das tecnologias visuais, cada vez mais desenvolvidas. Elas alteram nossas possibilidades perceptivas, sensoriais e motoras; revelam potencialidades que ainda não conhecemos nos nossos corpos; criam formas híbridas de corporeidade, como por exemplo, corpos esculpidos e protético e a crescente indústria do transplante e as influências das redes sociais que remodelam as novas configurações de relações humanas como também suas privacidades, essas formas híbridas modifica a maneira de como nos vemos e transformando a maneira de avaliar e experimentar o que é normal ou não. Ortega & Zorzanelli (2010) ainda nos lembram as tecnologias de imageamento do interior do corpo tornaram-se decisivas para os processos diagnósticos, o que contribuiu para uma diminuição do valor do relato subjetivo. O uso dessas novas tecnologias disseminaram a expectativa de que todas as condições patológicas podem ser explicadas por fatores biológicos. O subjetivo/interior foi substituído pelo objetivo/exterior: uma objetividade triunfalista do corpo, uma visibilidade absoluta perpassa o cotidiano dos indivíduos, os quais estão imersos e preocupados no viver mais e melhor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência médica insere-se na cultura e cria uma cultura do como descremos ou definimos o humano. Levando em consideração o estudo da arqueologia do olhar em *O Nascimento da Clínica*, não se pode negar que pouco ou nada resta ser tornado visível pela medicina; todavia, continua necessário pensar o que torna o discurso possível no plano do percebido, bem como o lugar da espacialidade corporal nesse discurso, haja vista que é no corpo que se encontra a finitude na relação do homem com a verdade médica. É nessa relação que nascem as várias reflexões em torno do corpo doente, da cura, do olhar e do ensino médico. Ainda é aí que reside a apreensão objetiva do corpo como elemento de oposição à nossa experiência subjetiva. É no corpo que a estruturação de um saber se instala como espaço de inscrição e exercício do poder biopolítico. As formas de controle retiram a percepção do doente e fazem prevalecer a consciência médica generalizada, ditando práticas de manutenção da saúde perfeita e nos incumbindo a comportamentos de autovigilância, inserindo-nos cada vez mais em uma cultura do corpo medicalizado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

50. FAURE, Oliveira. O olhar dos médicos. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 2. p. 13-55.
51. FOUCAULT, Miche. **O nascimento da clínica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
52. FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In:_____. **Microfísica do poder**. 26.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979. p. 79-98.
53. MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
54. ORTEGA, Francisco.; ZORZANELLI, R. T. **O corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
55. RAGO, Margareth; FUNARI, Pedro Paulo A. (Orgs). Antigos e modernos: cidadania e poder médico em questão. In:_____. **Subjetividades antigas e modernas**. São Paulo: Annablume, 2008. p. 15-27.
56. SANTOS, Marta Alexandrina de Almeida. Foucault e o nascimento da clínica. In: BALDINO, José Maria; ALMEIDA, M. Z.C. M. (Orgs). **Educação e Realidade Contemporânea**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 69-74.

UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE O AIKIDO: REFLEXÕES SOBRE CORPO E CUIDADO DE SI

Marcel Alves FRANCO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: macfranco1@gmail.com

Maria Isabel Brandão de Souza MENDES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: isabelbsm1@gmail.com

RESUMO

Este trabalho se caracteriza como um estudo de campo de abordagem qualitativa e caráter fenomenológico. A temática da pesquisa se situa no universo das artes marciais, especificadamente no Aikido e em duas noções da filosofia francesa: o corpo próprio, de Merleau-Ponty e cuidado de si, de Michel Foucault. O objetivo foi identificar a percepção de corpo e as implicações do autoconhecimento e cuidado de si a partir de praticantes de Aikido. Percebemos uma ligação entre a noção do corpo próprio, através das experiências perceptivas, como também com o cuidado de si por tratar de técnicas organizadas, com ritos e princípios filosóficos que apontam a necessidade do homem resgatar a atenção para si e sua relação para os outros e a natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Aikido, Fenomenologia, Corpo, Cuidado de si.

A PHENOMENOLOGICAL STUDY ABOUT AIKIDO: REFLEXIONS ABOUT BODY AND CARE OF THE SELF

ABSTRACT

This work is characterized as a qualitative approach to field study and phenomenological character. The theme of the research lies in the universe of martial arts, specifically in Aikido and two notions of French philosophy: the own body, from Merleau-Ponty and care of the self, from Michel Foucault. The objective was to identify the perception of the body and the implications of self-knowledge and care of the self from Aikido practitioners. We realized a link between the notion of the own body, through the perceptual experiences, also with the care of the self for trying to organized techniques, rituals and philosophical principles that points the necessity of man rescue the attention to themselves and their relationship to others and nature.

KEYWORDS: Aikido, Phenomenology, Body, Self-care.

1. INTRODUÇÃO

Um dos principais recursos para apreender a dinâmica dos treinos do Aikido são a observação e, principalmente, a vivência. Por parte dos alunos, iniciantes ou graduados, estes são sempre solicitados pelo *sensei* (instrutor ou mestre) a experimentar as técnicas durante o treinamento e por repetidas vezes.

Com o avançar do tempo e apropriação das técnicas, há a mudança do gesto puramente técnico para uma relação intercorpórea mais sensível, que se torna mais evidente na relação entre *Uke* e *Nague* – que respectivamente significam: aquele que recebe a técnica e quem executa a técnica.

O desenvolvimento desta sensibilidade manifesta-se a partir da transformação de movimentos brutos, rústicos, em gestos plásticos e esteticamente harmoniosos entre os envolvidos, que por vezes apresentam projeções ou imobilizações, afastando ou neutralizando o conflito.

É importante refletir ainda sobre como o corpo é visto no Aikido. Na interpretação de Domingos Júnior (2013, p. 77) acerca de como Morihei Ueshiba, fundador do Aikido, percebia o corpo, este assegura: “Para Ueshiba, o corpo é sagrado, é um santuário vivo, também é um corpo que desliza entre a forma e não forma das técnicas; é um corpo bambu, enraizado e flexível para as diferentes situações que emergem nos horizontes do caminho”.

Tudo no Aikido é vivenciado pelo corpo, é experiência perceptiva. Esta é sempre requisitada e estimulada na forma de movimentação do corpo para os mistérios da técnica e para o estabelecimento de uma relação entre os princípios filosóficos, o outro e o mundo.

2. OS PRINCÍPIOS DO AIKIDO

A expressão japonesa Aikido representa: “‘Ai’ () que pode ser traduzido como ‘harmonia’ ou ‘amor’, ‘Ki’ () que significa ‘energia’, e ‘Do’ (), uma contração do vocábulo chinês Tao, que tem o sentido de ‘caminho’ ou ‘via’” (PRADO, 2012, p. 2). Segundo Stevens (2005), entretanto, em seu aspecto filosófico e espiritual, Morihei Ueshiba, o fundador, considera que o universo muito nos ensina acerca do Aikido. Sobre isso o autor relata:

O próprio universo está sempre nos ensinando o Aikidô, mas nós falhamos na sua percepção. Todas as pessoas pensam apenas em si mesmas, e essa é a razão de haver tanta contenda e discórdia neste mundo. Se pudessemos apenas manter o nosso coração puro, tudo ficaria bem. Não pense que o divino está aqui, dentro e ao redor de nós. O propósito do Aikidô é lembrar-nos que estamos em estado de graça (STEVENS, 2005, p. 90).

Para Morihei Ueshiba, o Aikido era um *Budo*, um caminho de elevação e que poderia levar os seres humanos para a harmonia entre si e a natureza. Segundo Stevens (2005, p. 90), Morihei Ueshiba descreve que não existem oponentes nem inimigos no verdadeiro *budo*, deve-se voltar as energias para se unirem todas as coisas, além disso, o “budô verdadeiro é uma função do amor. O caminho de um Guerreiro não é destruir e matar, mas alimentar a vida, continuar a criar. O amor é a divindade que realmente pode nos proteger”.

Neste sentido, para o fundador, além de pregar a não-violência, é necessária uma atitude para com o amor, a grande força que pode reger o caminho das pessoas em favor da vida.

Nos tempos antigos, um espadachim deixaria um inimigo retalhar a superfície de sua pele para poder cortar a carne do seu inimigo; às vezes ele até sacrificaria a própria carne para poder chegar aos ossos do inimigo.

No Aikidô, essa é uma atitude inaceitável. Nós queremos que atacantes e defensores saiam ilesos. Em vez de se arriscar a ser injusto para obter a vitória, você deve aprender a lidar com o seu parceiro. Controle um oponente colocando-se a salvo em lugar seguro (STEVENS, 2005, p. 90-91).

Percebe-se que apesar de ser considerada arte marcial, o Aikido não visa a violência, ou ferir o outro. Pelo contrário, utiliza-se desta dinâmica da marcialidade entre atacante e ser atacado para desenvolver o caráter das pessoas e apontar uma outra possibilidade de ação diante de situações conflituosas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aplicação do questionário foi realizada via *internet*, utilizamos da *Web 2.0*, do recurso *Google Questionários* criado pela empresa *Google*. Para Junior, Lisbôa e Coutinho (2011, p. 18) a *Web 2.0* veio para “revolucionar a forma como os utilizadores lidam com a informação”.

Estes autores realizaram uma pesquisa acerca dos recursos da *Google* como ferramenta educacional. Segundo eles, a “*Google*, por apresentar uma série de aplicativos de forma gratuita, poderá, dependendo de como forem utilizados, propiciar uma aprendizagem ao longo da vida, permitindo vislumbrar mundos distantes e também conhecer e interagir com diversas culturas” (JUNIOR; LISBÔA; COUTINHO, 2011, p. 39).

O *Google Questionários*, na menção destes autores, possibilita construir questões de múltipla-escolha ou abertas que funciona como a troca de *e-mail*, porém de maneira mais simplificada.

Ao construir o questionário, o pesquisador pode incluir questões de identificação dos sujeitos pesquisados ou não, permite restringir a quantidade de respostas, tempo estimado em que o questionário poderá ser acessado, se uma mesma pessoa pode responder mais de uma vez, editar sua resposta ou não.

Considerando que nossa pesquisa trata-se de um estudo de campo de cunho fenomenológico, devemos ressaltar que não nos ateremos à quantidade de pessoas que o retornaram. Neste sentido, os números serão apresentados no teor informativo, devendo ser levado em conta, principalmente, as expressões manifestadas na escrita dos praticantes de Aikido, segundo a descrição de suas próprias experiências.

Dessa forma, nosso questionário permitiu a edição das respostas, porém, cada pessoa pesquisada poderia encaminhar apenas uma única vez. Não utilizamos da identificação dos sujeitos e nos atemos a como entendem o Aikido, como o corpo é percebido nesta prática e o que implica o autoconhecimento e cuidado de si.

A saber, o questionário foi enviado a 25 escolas de Aikido brasileiras via recurso da *internet*, *e-mail* e redes sociais. Foram retornados 25 questionários, dentre eles 20 de praticantes homens, 5 de mulheres e 1 não identificou-se. O tempo de prática variava de 6 meses a 20 anos.

Suas ocupações são diversas, correspondendo às áreas da Contabilidade, Administração, Educação Física, Direito, Medicina, Enfermagem, Militar, Engenharia Elétrica, da Computação e Civil, Ciências da Computação, Turismo, Escolares, Motorista, Analista de Sistema, Banco, Relações Internacionais, História e Psicologia.

O trato com os questionários foi realizado a partir da perspectiva fenomenológica, ou seja, na qual utiliza-se da própria descrição do sujeito para evidenciar o fenômeno estudado e as possibilidades de relações com as áreas do conhecimento, sendo, em nosso caso, a filosofia francesa de Merleau-Ponty e Michel Foucault.

4. O AIKIDO NO RELATO DOS PRATICANTES

Os motivos que essas pessoas deram para procurar o Aikido e a sua motivação variam desde a indicação de outra pessoa, afinidade por artes marciais, melhorar a saúde, defesa pessoal, aspectos filosóficos, necessidade de atividade física, assistiram documentários ou filmes, técnicas úteis em sua profissão, admiração pela cultura japonesa.

Na descrição do que seria o Aikido houve perspectivas de vários contextos, tais como: histórico, espiritual, filosófico, social, pessoal e místico.

Para o âmbito histórico obtivemos, por exemplo, as seguintes respostas:

O aikido é uma arte marcial japonesa recente, desenvolvida ao longo do século XX por Morihei Ueshiba e seus seguidores. Assim como outros *gendai budo* (artes marciais japonesas modernas), seu propósito não é somente o de defesa pessoal,

mas proporcionar auto-aperfeiçoamento e bem-estar aos seus praticantes através da prática constante (Questionário 22).

Uma arte marcial poderosa que sobreviveu a proibições e guerras, se reformulou contraditoriamente mantendo suas tradições. Excelente no propósito de conduzir o corpo e a mente numa mesma direção (Questionário 2).

Nos termos espirituais uma das falas que mais nos chamou atenção foi de uma pessoa cuja profissão era motorista e praticava há seis meses. Em sua fala dizia: “Eu não queria aprender a derrubar as pessoas ou dar torções... essa é a menor das lições do Aikidô. O Aikido tem por princípio o autoconhecimento sua conexão com o universo... essa foi minha motivação o lado espiritual do Aikido” (Questionário 13).

Na descrição desse mesmo sujeito acerca do Aikido, este o compreende como “a luz da minha vida...meu princípio de evolução” (*idem*). Várias foram as repostas que concordam com esta definição, podemos citar as seguintes definições do que é Aikido: “É a real interação de energias interagindo no corpo material e espiritual harmonizando com a mente, tornando-nos uno” (Questionário 5), “capaz de se relacionar com o mundo” (Questionário 5), “mais do que uma arte marcial. É um estilo de vida” (Questionário 8), “União de mente e corpo. Sincronismo com o universo. Melhoria como ser humano e integrado à natureza” (Questionário 15).

Em se tratar de corpo material e espiritual, estilo de vida e melhoria como ser humano, auto-aperfeiçoamento, podemos estabelecer uma relação com cuidado de si, mais especificadamente no tocante às ideias de Gregório de Nícia, em Foucault (1997, p. 12), ressaltando o cuidado de si como um conhecer a si mesmo, no entanto como uma atividade da alma: “para encontrar a esfinge que Deus imprimiu em nossa alma e que o corpo recobriu de mancha, é preciso ‘cuidar de si mesmo’, acender a luz da razão e explorar todos os cantos da alma” Foucault (1997, p. 120).

No contexto social identificamos: “Aikido é uma arte marcial para toda a vida, que trabalha a mente e o corpo, e que tem o principal objetivo de se harmonizar com as pessoas” (Questionário 4), “Arte marcial que propõe ao praticante participar no mundo de forma harmônica e positiva” (Questionário 7), “Compromisso, amizade e paz de espírito” (Questionário 11), “A arte do equilíbrio emocional e do conhecimento de si mesmo... respeito e atenção ao próximo” (Questionário 23), “É uma arte marcial que prepara que prepara não só o corpo, mas também o espírito e a mente. Tendo como objetivo formar cidadãos” (Questionário 25).

A partir das análises de Foucault (1997; 2010) constatamos o cuidado de si como uma prática constante, um preceito de vida valorizado na Grécia e em Roma. Sua atividade, se relacionarmos com a ideia de harmonia entre as pessoas, de formar cidadãos a partir do conhecimento de si, seria por si mesma considerada um privilégio, “marca da superioridade social”, transpondo e difundindo seu ideal ao contexto social. Segundo o autor, o cuidado de si se destaca como uma forma de atividade, apesar de princípio filosófico. Sendo, dessa maneira, o cuidado de si discutido perante outras questões como a ética, a moral, a liberdade, o jogo de poder e de verdade e da própria relação entre a vida e a morte.

No aspecto filosófico descrevem:

Ai – harmonia

Ki – Energia

Do – Caminho

Aikido é o caminho da energia em harmonia. Além de uma arte marcial (de alta complexidade, exigindo um nível de raciocínio lógico muito amplo), o Aikido torna-se parte da vida do praticante. Sua filosofia passa a ser dominante no dia a dia, tornando o praticante equilibrado, aumentando seu nível de concentração e prevenindo uma série de lesões e doenças. Aikido visa a solução de conflitos. Sejam eles internos ou externos. É a arte da não violência que usa a energia do parceiro, redirecionando-a

e, através da técnica correta, imobilizando/neutralizando a agressão. Porém a maior das batalhas travadas no Aikido não é contra um oponente. No Aikido, nosso maior inimigo somos nós mesmos. E vivemos sob o princípio conhecido como “*Massakatsu Agatsu*”: Vencer a si mesmo (Questionário 24).

Quando relacionamos o Aikido com o termo de *epimeleia*, que caracteriza o cuidado de si como uma ocupação, uma forma de trabalho regulado que demanda prosseguimentos e objetivos, que essa arte marcial também foi construída de forma regida por princípios religiosos/espirituais, por assim dizer, filosóficos.

Neste sentido, podemos perceber o Aikido com possíveis aproximações com o cuidado de si da filosofia antiga, em outras palavras, “ao mesmo tempo, como um dever e como uma técnica, uma obrigação fundamental e um conjunto de procedimentos cuidadosamente elaborados” (FOUCAULT, 1997, p. 122).

Para interpretações que indicam desenvolvimento pessoal, os seguintes questionários apresentam: “Aikido pra mim, é tudo de bom, me ajuda a superar meus obstáculos e a estar sempre em busca de novos conhecimentos” (Questionário 1), “o Aikido é uma das formas que a pessoa pode se autoconhecer ao se estudar com disciplina e determinação, nos tatamis de um Dojo, diversas técnicas com auxílio de outras pessoas, buscando a harmonia e segurança de todos” (Questionário 9), “Aikido é uma arte que te ensina a entender sobre o seu próprio corpo, mente e alma, com o intuito de te disciplinar no dia-a-dia com base em respeito, amizade e aprendizado” (Questionário 20).

Eu acredito que seja uma arte do movimento e do controle do corpo, criando a capacidade da pessoa de conhecer os seus limites e de aumentar suas capacidades, sendo assim, eu acredito que a pessoa que pratica essa arte marcial possa ver que o limite que ela achava que tinha na realidade não era o certo e poderia fazer muito mais (Questionário 6).

O Aikido, como toda arte marcial, trabalha o corpo, a disciplina, a percepção e o respeito, mas desenvolve o espírito na medida em que trabalha o autoconhecimento, o autocontrole e o crescimento individual, sustentado na harmonização da sua própria energia com a energia do outro em cada movimento. Por isso, muitas vezes é descrito como um caminho de autoconhecimento (Questionário 10).

Aqui, podemos encontrar outra aproximação com a noção de cuidado de si. Neste ponto de discussão do caráter pessoal do Aikido percebemos uma relação ao conjunto de práticas denominadas de *epimeleia heautou* (FOUCAULT, 1997; 2010).

Neste conjunto de práticas, que configuram o princípio de “ocupar-se de si”, “cuidar de si mesmo”, primeiramente vê-se por meio de Sócrates, propõe aos cidadãos ocuparem-se de si mesmos, das próprias cidades, devendo esses se preocupar com a virtude e com a alma. E como apontam as respostas, o Aikido está envolvido com uma prática de autoconhecimento, de disciplina, trabalho corporal para refinamento do espírito, crescimento individual com objetivo de promoção coletiva no que condiz a questões de segurança, amizade, aprendizado e respeito.

Outras respostas apontam para o lado místico de sua prática: “o Aikido parece realmente uma coisa mágica. De qualquer forma as definições nunca serão completas e a pessoa somente praticando é que conseguirá entender o que é o Aikido” (Questionário 16), “Um caminho para aprendermos a dominar nossa própria energia, e a sentir e conduzir a energia das pessoas a nossa volta, através de uma arte marcial” (Questionário 18).

Desse modo, partindo dos relatos, percebemos a aproximação com o Aikido o qual Morihei Ueshiba defendia. No entanto, devemos também dar atenção ao fato de serem culturas diferenciadas e isso influencia consideravelmente a forma como o compreendem e o praticam, apesar de ser perceptível o esforço de se manter a tradição cultural do fundador.

5. A PERCEPÇÃO DO CORPO E AS IMPLICAÇÕES DO AUTOCONHECIMENTO E CUIDADO

DE SI NO AIKIDO

Unanimemente todos os questionários apontaram de forma positiva quanto o Aikido possibilitar um autoconhecimento e um cuidado de si. Quanto a sua percepção acerca do corpo, obtivemos respostas que, por vezes, se demonstram semelhantes, outras trazendo alguns elementos diferenciados, outras com colocações, tais como: “Ainda não tenho resposta pra isso” (Questionário 13).

Segundo Domingos Júnior (2013, p. 80), devemos dar atenção aos ensinamentos do fundador quanto os objetivos do Aikido, pois, busca “ensinar ao guerreiro como unir mente e corpo num espírito de valentia, devendo polir o próprio *ki* [energia] e moldar seu espírito dentro do domínio da vida e da morte”.

Observemos, segundo alguns dos questionários coletados, como o corpo é percebido no Aikido: “De forma relaxada e em perfeita sintonia com fluxo de energia” (Questionário 1), “É o meio pelo qual o espírito do guerreiro se expressa!” (Questionário 2), “Como instrumento para se relacionar com o próximo e com o ambiente, sentir se vivo” (Questionário 3), “De forma integral” (Questionário 7), “O corpo é percebido desde o posicionamento até a movimentação, desde o entendimento, cuidado e adequação da sua própria movimentação até a movimentação do outro” (Questionário 10).

No Aikido, a experiência do corpo próprio é primordial. Na fenomenologia, considera-se os sentidos humanos, a visão, a motricidade, a sexualidade para além de “funções”. A aproximação da fenomenologia com o Aikido pode ser feita a partir da natureza do corpo, não dissociando seu aspecto biológico, do simbolismo, da subjetividade, que caracteriza e constitui a cultura entre os seres humanos, pois, segundo Merleau-Ponty (2011, p. 268-269) “todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único”, o corpo.

Se tomado o referencial da fenomenologia de Merleau-Ponty, podemos perceber similaridades quanto o corpo (próprio) permitir a relação com o mundo e com os outros. Não sendo uma coisa nem uma ideia que desenvolvemos “de fora”. Sobre esta perspectiva, a Nóbrega (2000, p. 100) assegura:

[...] o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora. Esta é, de modo geral, a concepção de corpo de Merleau-Ponty. O trajeto da concepção de corpo não é linear e apresenta-se sob diferentes aspectos no decorrer da obra deste filósofo. Da perspectiva do corpo sujeito, como crítica ao modelo maquínico do corpo objeto (fragmento do mundo mecânico), à perspectiva da corporeidade, fundada no corpo em movimento, configurando a linguagem sensível, confirmam-se as dificuldades do pensamento causal, da dialética cristalizada e da consciência para traduzir a complexidade dos processos corporais do ser humano em movimento, ao mesmo tempo que anuncia novos arranjos para o conhecimento do ser e da experiência humana, como o sentido estético (NÓBREGA, 2000, p. 100).

Portanto, exemplos de respostas que consideramos relacionar corpo, experiência e conhecimento, serão descritas a seguir:

No treino de Aikido, se pode dizer que o corpo ocupa lugar central. Embora no treino de Aikido possam existir explicações, o núcleo do *keiko* (treino) não está nas palavras – está na experiência do corpo que aplica e que recebe as técnicas dos colegas e dos *sensei*. No Aikido, o corpo é experimentado de forma distinta de nosso dia-a-dia ocidental, que tende a apagar a presença do corpo: no tatame, é preciso senti-lo na duração do instante, estar sempre atento e perceptivo com os movimentos do parceiro de treino, seja para uma projeção vigorosa e honesta, seja para uma queda suave; ou seja, os valores e técnicas do Aikido não são passados de boca a boca como em uma aula universitária – mas de corpo a corpo (Questionário 22).

Como um todo. Procuramos harmonizar nosso corpo através da postura, harmonizamos-nos como o solo através de uma técnica específica para quedas (*ukemi*) e com nossos parceiros de treinos através dos conceitos de *taijutsu* (técnicas de defesa). O corpo se molda à prática, isto refletido na postura, respiração, caminhada, uso e controle consciente e inconsciente da força física, forma de sentar e levantar, etc. (Questionário 24).

Recordando que para a fenomenologia, o corpo próprio, presença sensível e intencional, permite a relação com o mundo e com os outros, consciência encarnada no mundo que é capaz de reaprendê-lo incessantemente. Podemos considerar que o Aikido corrobora com esta perspectiva, pois, como vimos nas respostas dadas, o corpo ocupa lugar central, nos harmonizando com as coisas e as pessoas, aprendendo não somente técnicas, mas, principalmente a sermos sensíveis quanto ao nosso corpo e o movimento que realizamos e promovemos nos outros e onde vivemos.

No entanto, foi possível também identificar algumas respostas próximas à perspectiva de corpo da visão fragmentada, maquina ou de modo inferior à alma, que são as colocações cartesianas, tão criticadas por Merleau-Ponty.

No meu caso como ainda estou desenvolvendo as minhas habilidades eu consigo sentir mais o corpo quando estou recebendo alguma intenção de golpe ou movimento onde o meu corpo tem que reagir a aquele estímulo, quando tenho a oportunidade de praticar esses movimentos com alguém que tenha uma experiência maior, consigo sentir toda a intenção e a resposta automática do meu corpo (Questionário 6).

O corpo é o meio pelo qual o Aikido manifesta, no plano em que vivemos, as intenções da mente, animada pelo espírito (Questionário 8).

De acordo com Matthews (2010, p. 27), a fenomenologia de Merleau-Ponty consiste “em voltar a pedra basal, à experiência humana direta, pondo de lado quaisquer ideias preconcebidas derivadas de nossas teorias científicas ou de filosofias que se apoiam nessas teorias científicas e tentam dar-lhes um *status* metafísico”. A tarefa da fenomenologia, portanto, é revelar o mundo vivido antes do significado, o mundo em que coexistimos. Um mundo onde são manifestadas e escritas nossas histórias e projetos.

Questionamos, portanto, as implicações do autoconhecimento e do cuidado de si no cotidiano dos praticantes de Aikido a fim de perceber possibilidades de apropriação no âmbito da Educação Física. Neste aspecto, observemos as seguintes questões:

“Estar sempre se redescobrimo e buscando melhorar como pessoa” (Questionário 1), “Descobrir e superar os limites do corpo, de suas emoções, de como você reage e invoca reações ao seu redor” (Questionário 3), “[...] obtemos mais qualidade de vida, bem estar e conseguimos nos harmonizar com as pessoas e o meio em que vivemos”. (Questionário 4), “Nos dá mais confiança, visão mais ampla da situação, percepção de fatos ou ações que possam ocorrer e ainda, disposição e agilidade nas tarefas executadas”. (Questionário 5), “Devido a vida corrida e os problemas rotineiros o cuidado com o próprio corpo é meio deixado de lado, eu consigo buscar um autoconhecimento quando estou praticando alguma atividade física, onde eu preciso exigir que meu corpo se movimento e suporte”. (Questionário 6), “No relacionar-se com o meio e administrar o cotidiano de forma positiva e construtiva”. (Questionário 7), “Implica em melhoria de tudo o que fazemos diariamente, pois podemos ter controle sobre nossas emoções e gestos, o que nos conduzirá a uma melhor interação com as pessoas e com o meio em que vivemos”. (Questionário 8), “Tudo. A realidade só pode ser bem vivida por aquele que sabe quem é e o que quer. A atenção voltada ao interior é o caminho para a felicidade”. (Questionário 14), “O autoconhecimento faz com que eu saiba me preservar durante os treinamentos sem reduzir, por exemplo, a honestidade dos meus ataques durante uma aula. E também com que eu busque uma vida mais equilibrada fora do *dojo*”. (Questionário 17) “Autoconhecimento é uma maneira de você buscar se adaptar aos obstáculos do dia-a-dia com o que você tem de melhor ou com o seu potencial ainda não totalmente encontrado” (Questionário 20).

Entre outras, as quais apontam:

Conhecer-se e cuidar de si são ações interligadas; só se cuida quem se conhece (até certo ponto), e portanto, tem consciência de suas falhas, de suas limitações e de como se pode trabalhar para melhorá-las. No cotidiano, posso dizer que ao me conhecer melhor e ao cuidar de mim mesmo, levo uma vida feliz (Questionário 22).

Autoconhecimento através da prática do Aikido é natural. Quando o indivíduo passa a ter autoconsciência passa a tomar decisões com mais clareza, seu bem estar é automaticamente aumentado e seu condicionamento físico é uma consequência de sua harmonização interior. Cria-se uma consciência corporal muito mais desenvolvida. Uma vez que nos percebemos de forma mais completa, o cuidado consigo mesmo e conseqüentemente com nossos parceiros (sejam eles dentro do tatame ou fora dele) aumenta exponencialmente (Questionário 25).

Os sujeitos relatam, cada um à sua maneira e forma de entender, que o autoconhecimento e o cuidado de si em seu cotidiano implicam em superação de limite, autoconsciência, controlar emoções, ser feliz, harmonizar-se, ser uma pessoa melhor, entre outras.

Com esta pesquisa pudemos perceber aproximações entre o Aikido, a fenomenologia de Merleau-Ponty e o cuidado de si de Foucault. O corpo não é instrumento, mas, pode-se dizer, que é por ele que os sujeitos se comunicam, sentem um ao outro, mobilizam projetos e podem promover técnicas e práticas, como o Aikido, que sustentam um ideal de harmonia, de cuidado de um para com o outro e a natureza.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que tanto na fenomenologia como na noção de cuidado de si encontramos pontos de ligação com o Aikido. A forma como percebemos o corpo nos faz questionar a respeito de como vem se construindo os saberes acerca do corpo na Educação Física, em que perspectiva tem se olhado para este fenômeno implica numa relação direta com o mundo e com os outros.

A premissa que o corpo é fonte de saber, parece-nos ser reforçada com os objetivos do Aikido ao visar a incorporação das Leis Naturais, utilizando das regras do *dojo*, de etiqueta, rituais, técnicas e princípios filosóficos como recursos de instrução e construção do caráter, da sensibilidade e do *budo*.

Portanto, atendendo ao objetivo ao qual nos propomos, identificamos a possibilidade de diálogo entre o Aikido, a fenomenologia e a noção de cuidado de si segundo os relatos dos praticantes. Com isso, podemos afirmar sua parcela de contribuição na ampliação dos estudos relacionados ao Aikido e conceitos filosóficos, tais como, corpo, cuidado de si e experiência vivida no âmbito da Educação Física.

Além disso, reforçamos um projeto de Educação Física enquanto atividade cultural e epistemológica na qual o corpo não é considerado apenas uma estrutura anatômica e fisiológica, mas que também o é. Assim, o sujeito é ser vivo, orgânico, que expressa sua subjetividade e se relaciona com os outros e com o mundo por seu próprio corpo.

No tocante ao Aikido, esta prática reconhece a execução de uma técnica partindo de um corpo que exprime suas intenções e modo de ser no mundo, respaldado na ideia de que ao “se conhecer”, “cuida de si”, valoriza a vida e toda essa energia dos seres humanos e da natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DOMINGOS JÚNIOR, M. F. **Por uma educação dos sentidos:** diálogo entre Merleau-Ponty e Ueshiba. (Dissertação) Mestrado em Educação do Centro de Educação Da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN: 2013.
2. FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução Andrea Daher; consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
3. _____. **Ética, sexualidade, política.** Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
4. MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty.** (Tradução de Marcus Penchel). Petrópolis – RJ: Vozes, 2010. (Série Compreender).
5. MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do pensamento moderno).
6. NÓBREGA, T. P. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte. **Princípios**, Natal: UFRN, v. 7, n. 8, p. 98-108, jan./dez., 2000.
7. PRADO, R. C. História e memórias do Aikido no Brasil: a invenção das tradições ou a tradição das invenções. XI Encontro Nacional de História Oral – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro: **Anais....** 10 a 13 de julho de 2012.
8. STEVENS, J. (Org.). **Segredos do budô:** ensinamentos dos mestres das artes marciais. Tradução Maria Teresa Quirino. São Paulo: Cultrix, 2005. (p. 89-91)
9. UESHIBA, K. **Uma vida no aikido:** biografia do fundador Morihei Ueshiba. Tradução Luiz Carlos Cintra. São Paulo: Pensamento, 2011.

O ESTESIA E SUAS CONFIGURAÇÕES EPISTÊMICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Autora: Paula Nunes CHAVES
UFRN. E-mail: paulinha_nunes3@hotmail.com
Autora: Maria Lúcia SEBASTIÃO
UFRN. E-mail: lucianobregadj@yahoo.com.br
Autora: Emanuelle Justino dos SANTOS
UFRN. E-mail: emanuellejds@hotmail.com
Autora: Ingrid Patrícia Barbosa de OLIVEIRA
UFRN. E-mail: ingrid.oliveira@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente escrito objetiva apresentar o grupo de pesquisa criado no departamento de Educação Física da UFRN no ano de 2012 intitulado ESTESIA: Grupo de pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento, compreendendo-o como possibilitador de outras formas de pensar e produzir conhecimento na Educação Física, especialmente no Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFRN, ampliando o escopo e as paisagens epistêmicas da área a partir de estudos sócio filosóficos sobre o corpo e o movimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Estesia, Corpo, Epistemologia, Educação Física.

THE AESTHESIA AND YOURS EPISTEMIC CONFIGURATIONS FOR PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This text has a goal of make a presenting of a research group created in the Department of Physical Education (UFRN) in 2012 named Aesthesia: Research Group of Body, Phenomenology and Movement, comprehending him like a possibility of others forms of thinking and construction of knowledge in Physical Education, especially in the post graduation program in Physical Education of UFRN, expanding the scope and the epistemic landscapes of the area with philosophical studies about body and human movement.

KEYWORDS: Aesthesia, Body, Epistemology, Physical Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente escrito objetiva apresentar o grupo de Pesquisa instalado e criado no departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no ano de 2012 intitulado ESTESIA: Grupo de pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento, compreendendo-o como possibilitador de outras formas de pensar e produzir conhecimento na Educação Física, especialmente no Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFRN, ampliando o escopo e as paisagens epistêmicas da área a partir de estudos sócio filosóficos sobre o corpo e o movimento humano. Ao longo do texto, apresentamos seus contextos de fundação, as atividades desenvolvidas, metodologia e âncoras teóricas que balizam seus estudos, pesquisas e atividades. Pensar na criação do Estesia é refletir sobre a própria produção de conhecimento e epistemologia da área, tendo em vista que o grupo acompanha a rede de processos, ampliações e dinâmicas da produção do conhecimento na Educação Física. Embora tenha sido institucionalizado apenas no ano de 2012, as discussões, teorizações e atividades que o constroem são bastante anteriores, datam dos anos de 1980 e 90, e refletem o processo de pluralidade epistemológica de nossa área a partir da ampliação do escopo epistêmico para além dos estudos biológicos e fisiológicos sobre o corpo a partir das aproximações com as ciências humanas, especialmente com a filosofia, a educação e a arte.

Corroboramos com Nóbrega et al (2003) quando afirmam que a reflexão epistemológica leva em conta não apenas a análise da ciência, mas também outras configurações do saber e práticas sociais que considerem o corpo e sua gestualidade, inclusive o diálogo interdisciplinar da ciência com outros conhecimentos, como a filosofia, a tradição, a arte e a educação. Esses autores recordam que foi a partir do início da década de 1970, com o diagnóstico da falta de pesquisa científica na área da Educação Física, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura, que ocorreram diversas iniciativas para atender a demanda científica desejada, especialmente, os docentes atuantes do ensino superior, que investiram nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, sobretudo no exterior.

Nessa direção, nos anos de 1980, a Educação Física teve o desafio de implementar os primeiros cursos de pós-graduação, de reformulação dos cursos de preparação profissional além de viver uma intensa reflexão de conhecimento no âmbito da escola. Tais fatos ajudaram o diálogo da Educação Física com as demais áreas acadêmicas, colaborando para a reflexão sobre sua identidade, bem como a ampliação das subáreas sociocultural e pedagógica, indo além de sua predominância na subárea biológica (NÓBREGA et al, 2003).

Para Bezerra e Mendes (2012), o referido período configurou-se como um tempo de superação e de grandes acontecimentos na área da Educação Física e não poderia ser visto como um momento de ‘crise’, pois ocorreu uma transposição do ‘paradigma’ das ciências naturais em prol das ciências humanas. Sabe-se, nessa direção, que “a pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil teve início em 1977, na USP, com a criação do mestrado na área” (FRIZZO *apud* BEZERRA; MENDES, 2012, p.6) e, no ano seguinte, surgiu o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, com o intuito de atender a necessidade de teorizar a Educação Física e de afirmar um discurso científico próprio.

Fensterseifer (2006) explicita que até a década de 1980 o sentido da tarefa epistemológica na Educação Física não era algo comum, entretanto esse período data o momento no qual os estudiosos dessa área começaram a transformar suas ideias a partir dos questionamentos advindos da Filosofia, da Sociologia, entre outras ciências humanas. Eles descobriram que a Educação Física tem uma história relacionada com a história social, econômica e política do mundo humano como um todo. Com isso, foi possível a tomada de uma atitude mais corajosa e coerente da Educação Física através do estabelecimento de determinadas condições para a produção de verdade e razão com o intuito de alcançar a mudança de seu status para o de ciência.

Nóbrega et al (2003) afirmam que, na década de 1990, ocorreu a busca da identidade acadêmica da Educação Física, de suas matrizes teóricas e delimitação científica. Os questionamentos e dificuldades em torno de suas metodologias, questões pedagógicas e sociais, problemas de estudo, especialmente de seu principal objeto científico, o movimento humano, estavam ligadas a demanda em organizar-se como área de conhecimento, não necessariamente científica. Nesse sentido, Fensterseifer (2006, p.34), não se preocupa em afirmar se a Educação Física se configura como ciência ou não, porém, mais do que isso destaca a importância de atentarmos para o caráter processual de sua atividade epistemológica, porque essa tarefa filosófica se configura como espaço contextualizado de produção dos saberes, de racionalidades e conhecimento científico. A atividade epistemológica permite reconhecer que os métodos das diferentes ciências produzem verdades infinitas. Tal visão é ponto fundamental para o reconhecimento da provisoriedade e falibilidade dos conhecimentos, que são elaborados e validados na atmosfera aberta de discussão, da linguagem, da criação de novos sentidos e dos questionamentos sobre os mesmos com a comunidade científica e a sociedade.

Nessa direção, Fensterseifer (2006) aponta a necessidade de pensar a atividade epistemológica da área, refutando a produção de ‘verdade’ unívoca como tarefa da epistemologia. O autor reconhece que a substancialidade da Epistemologia não está mais ligada à noção de uma tarefa concluída ou impossível, mas

sim está relacionada ao seu próprio e efetivo exercício por parte daqueles que a fazem e estão dispostos a discutir sua atividade e sua presença nos diferentes espaços que a habitam (FENSTERSEIFER, 2006, p.31). Assim, como a dinâmica que percebemos no processo de desenvolvimento das pesquisas, atividades científicas, culturais, debates de estudos, leituras de livros, entre outras práticas sociais realizadas pelo grupo Estesia da UFRN.

A partir do questionamento e desconstrução da equação Verdade=Razão=Ciência, preferindo a designação atividade epistemológica em detrimento de epistemologia, o autor defende que a mesma é um exercício, um processo vivo que engloba a inauguração de temáticas, releituras e olhares com outras lentes tendo em vista a historicidade e reflexividade do conhecimento. A partir dessa compreensão é possível abarcar outra concepção de conhecimento e de verdade científica, a do corpo, com suas verdades inacabadas e plurais (FENSTERSEIFER, 2006).

Nóbrega (2006), caminhando nessa direção de pensar o conhecimento inacabado partindo da corporeidade, aponta para essas outras configurações do saber para além da cientificidade positiva, que se relacionam com a filosofia, a arte e a educação, entendendo o corpo como campo de saberes polimorfos e de pesquisas que transbordam o campo biológico, e tencionam para a dimensão do sensível enquanto nova forma de compreender o mundo e o corpo na sua dimensão poética, inaugurando outros arranjos para o conhecimento da Educação Física a partir do logos estético e do questionamento das dicotomias tradicionais.

É nesse contexto de pluralidade epistemológica e inacabamento do conhecimento e dos diversos olhares sobre o corpo que o Estesia se insere tendo como fundamento principal a fenomenologia do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. O Estesia é um desmembramento do GEPEC (Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento) que desde 2001 já vinha desenvolvendo pesquisas sobre os aspectos sócio filosóficos, estéticos e educativos da Educação Física.

2. ALGUMAS PAISAGENS METODOLÓGICAS E TEÓRICAS DO ESTESIA

O método que baliza e transversaliza a maioria dos estudos e pesquisas do grupo é a atitude fenomenológica do francês Merleau-Ponty (1999). Ao adotar a fenomenologia como referência metodológica, considera-se primordialmente a experiência vivida do corpo e o mundo vivido como referência para o conhecimento. Além disso, abarca-se outras técnicas como a descrição dos fenômenos, a redução fenomenológica, a interpretação e compreensão dos fenômenos, bem como a variação imaginativa.

O método fenomenológico considera como pontos de referência a subjetividade encarnada, o mundo e a experiência vivida, a descrição e interpretações dos fenômenos nas suas mais variadas significações, concebendo o corpo como local de conhecimento e saber nos seus diversos sentidos e modos de ser no mundo. A partir de sua fenomenologia, Merleau-Ponty inaugura uma nova forma de pensar o corpo e o conhecimento, refutando os dualismos e as reduções da filosofia tradicional, fundando suas noções de corpo próprio e, posteriormente, a noção de corpo estesiológico, ou seja, da Estesia e das sensações que dá nome ao grupo aqui apresentado.

A compreensão de estesiologia do corpo em nossos estudos é pensado como ciência dos sentidos, a partir do mover do corpo e de seus inúmeros sentidos e significados de acordo com a linguagem, com a história, com o gesto, com o esquema corporal. É a partir do conceito de carne que Merleau-Ponty inaugura nos cursos sobre a natureza a noção de corpo estesiológico ou das sensações, um corpo que é a sede dos afetos. Nóbrega (2010), inspirada no filósofo, aponta que a estesiologia emerge da vida e do desejo enquanto proposta que revela e propicia uma compreensão erótica da vida da ordem do viver, do sentir e do desejar.

A autora, ancorada em Merleau-Ponty, nos adverte que a noção de estesiologia possibilita o encontro com experiências como a do amor, do desejo, do prazer, da vida, dos afetos, do riso, do trágico que envolvem a ciranda da existência, que por sua vez, é primordialmente corpórea. A estesia do corpo se configura na linguagem, nos gestos que expressam condutas e sensações corporais que são vividas, experienciadas, experimentadas e, essa experiência se transforma em poesia exprimida pelo corpo, que é sensação, expressão, criação (NÓBREGA, 2010).

Para entender o que seria Estesia do corpo, devemos compreender as sensações corporais que são vividas, experimentadas, como forma existencial do corpo sensível que nos atravessa. Segundo Nóbrega (2010, p. 95), a estesia “é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro”. É pela estesia do corpo que é possível compreender a experiência vivida em suas múltiplas significações, ou seja, a estesiologia se configura como uma ciência dos sentidos, que percebe o corpo como um sujeito “poroso, com orifícios, passagens; um corpo que é também a indivisão do meu corpo e dos outros corpos: tu e eu, nós” (Ibidem, p. 100). O grupo de pesquisadores do Estesia evidencia, em seus investimentos investigativos, a subjetividade do corpo imbricada ao processo de produção de conhecimento científico da Educação Física

através do prisma das ciências humanas, das quais se destacam os estudos filosóficos, artísticos, antropológicos e sociais do corpo e do movimento humano.

Diante dessa ideia, esses estudos e reflexões filosóficas compõem parte dos estudos da Educação Física como forma de produzir conhecimento para a área e configurar o saber das práticas sociais que considera o corpo e sua gestualidade, inclusive o diálogo com a corporeidade, a sexualidade, bem como abordagens científicas relativas às noções de corpo-próprio, esquema corporal e motricidade. Nesse sentido, abrir-se à estesia, ao quiasma corpo-mundo, ao corpo em movimento e ao conhecimento sensível torna-se central em nossas pesquisas no grupo Estesia.

A compreensão de corpo, nessa direção, ganha novos contornos na Educação Física, em particular a partir dos estudos sócio-filosóficos no grupo Estesia inseridos no Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFRN, abrindo espaço para pesquisas que refutam a determinação biológica do corpo, e englobam a experiência do mesmo na interação consigo, com o outro e com o mundo.

Para além da atitude fenomenológica e da compreensão ampliada da experiência e do saber do corpo, existe uma forte utilização nas pesquisas do grupo do cinema enquanto possibilitadora de novos olhares para os objetos de pesquisa a partir da visibilidade dos corpos e de seus comportamentos e gestos em tela. Compreendemos a partir de Nóbrega (2008, p.397) que “a obra de arte amplifica o enigma da visibilidade e apresenta elementos significativos para compreender a relação do sujeito e do objeto, pois a visão depende do movimento [...]”. Olhares que se cruzam diante de uma obra e ultrapassam o visível, e nos colocam em contato com símbolos, com a sexualidade, com o corpo e o movimento, com a imaginação, nos oferecendo novas possibilidades de pensar o corpo, auxiliando na reflexão sobre os paradoxos e complexidades da existência encarnada no mundo.

A percepção desses corpos cinematográficos que podem ser estranhos, doentes, sedutores, impressionantes, bem como a história narrada, sempre nos leva a pensar e a ampliar nosso olhar, tendo em vista que a obra “pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia” (Merleau-Ponty, 1999, p.19). No entanto, esse processo somente torna-se possível por meio da percepção, isso porque “é mediante a percepção que podemos compreender a significação do cinema: um filme não é pensado e, sim, percebido” (MERLEAU-PONTY, 1983, p.115). Ancorados no pensamento do autor supracitado, entendendo que o filme deve ser examinado como um objeto a se perceber, não podemos conceber essa operação como um processo puramente físico-fisiológico.

A arte cinematográfica é, nesse sentido, como nos afirma Merleau-Ponty (1983) capaz de nos mostrar as condutas e comportamentos do homem, seu sentir e sua expressão estampados no rosto, nos gestos, no corpo. E isso só é possível parafraseando Nóbrega (2013) porque o cinema, ao colocar a câmera em movimento proporciona a restauração da corporeidade e da sensação de realidade, enfatizando as atitudes corporais e emoções dos personagens que ganham relevo e movimento na obra.

3. ESTRUTURA E ATIVIDADES DO ESTESIA

O Estesia é composto pelo laboratório VER -Laboratório Visibilidade do Corpo e da Cultura de Movimento – criado em 2009 por um projeto financiado pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Laboratório VER está instalado no Departamento de Educação Física da UFRN e integra o Estesia, começando a funcionar em abril de 2010, contando com apoio financeiro do CNPq para a compra de equipamentos necessários ao desenvolvimento de pesquisas que consideravam a visibilidade do corpo e da cultura de movimento.

Anteriormente à sua criação, outras pesquisas relacionadas à visibilidade e às imagens foram desenvolvidas com apoio do Ministério da Educação/ Paidéia e do Ministério da Cultura, como é o caso da produção de documentários sobre a cultura de movimento; jogos educativos e a memória da capoeira na cidade de Natal. Além desse material, diversos vídeos foram produzidos por estudantes do curso de Educação Física na disciplina Corpo e Cultura de Movimento sobre as práticas corporais na cidade de Natal/RN, bem como outros trabalhos realizados no programa de pós-graduação em Educação e em Educação Física da UFRN, nos níveis de mestrado e de doutorado. Essas produções contribuíram para a criação do Laboratório VER como um espaço de pesquisa que contribui para o arquivo, a produção, a análise e a divulgação de imagens sobre o corpo e a cultura de movimento. Em novembro de 2013, as novas instalações do Laboratório VER foram inauguradas: o Auditório VER, que comporta 80 pessoas; uma mediateca; e uma sala com tecnologias adaptadas para a produção e a manipulação de imagens.



Figura 1: Solenidade de inauguração do Auditório VER – Novembro de 2013.

Fonte: Acervo do grupo

Esses acontecimentos impulsionaram a criação do Estesia – Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento. Com todas essas movimentações o objetivo sempre foi a mobilização e realização envolvendo as possibilidades de novos conhecimentos, por exemplo, através da realização das três edições do Colóquio Internacional Corpo e Cultura de Movimento.

Os trabalhos do Estesia, presentemente, desenvolvem-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN, na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Pesquisa, Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento. Esse universo reúne 23 estudantes (entre iniciação científica, mestrado e doutorado) e 13 pesquisadores (entre membros nacionais e colaboradores internacionais), em três linhas de pesquisa: Corpo, Estética e Movimento Humano; Corpo, Expressividade e Movimento Humano; e Filosofias do Corpo e do Movimento Humano.

A linha de pesquisa Corpo, Estética e Movimento Humano vêm tratando dos estudos sobre estética, sensibilidade e afecções do corpo, além de dar visibilidade do corpo na cultura de movimento, trabalhando também com aspectos relacionados ao corpo e a cidade, corpo e cinema, corpo e arte e estudos sobre a dança. A segunda linha de pesquisa Corpo, expressividade e movimento humano trata dos estudos sobre expressividade, processos de criação em dança, atividades rítmicas e expressivas, corpo e cultura e ensino de dança. E a terceira linha de pesquisa Filosofias do corpo e do movimento humano engloba estudos sobre a corporeidade e o movimento humano, Fenomenologia do corpo e do gesto, corpo, estética, filosofia e estesiologia.

Dentro dessas linhas de pesquisas encontramos projetos de pesquisas que as ancoram. Um deles é o projeto de pesquisa “Manifestações culturais e simbólicas da cultura afro-brasileira”, tratando-se de uma investigação sobre a cultura afro-brasileira, expressa nas danças, na religiosidade e nas simbologias, de um povo que mesmo com inúmeras repressões sofridas, vibraram, produziram e teceram cultura em seus corpos, revelando horizontes significativos de ser, de conviver e de pensar a vida.

Outro projeto de pesquisa “A dança como carta do visível, do corpo e do movimento humano”, inscreve-se no quadro teórico da fenomenologia, especificamente no que se refere à compreensão de corpo no pensamento do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Interroga-se sobre como as ideias de corpo em suas últimas obras encontraram ressonância no pensamento contemporâneo. Nesse projeto percorre-se espaços de pensamento e o movimento das ideias como possibilidade de discutir aspectos filosóficos da relação corpo-mundo. Além de desdobrar a reflexão para o conhecimento do corpo, notadamente no que diz respeito à dança como figura de expressão da cultura de movimento. Busca-se articular a compreensão fenomenológica de corpo ao estudo do gesto em dança, como possibilidade de se pensar a estética e a poética do corpo, da dança e do movimento humano.

Para pensar nas experiências do movimento o grupo de pesquisa também desenvolve o projeto de pesquisa “Experiências do movimento e a formação do professor de dança”, esse projeto tem como objetivo as experiências do movimento como referências para a formação do professor de dança. Compreende-se a experiência a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), como modo de ser no mundo e delimitam-se para a investigação as experiências relacionadas à cultura de movimento, em geral, e a dança, em particular. O projeto “Dança da cidade arquivos e registros da cena da dança teatral em Natal” visa recuperar a história e memória da dança em Natal, tendo como objetivo analisar a memória da dança no município. O método de pesquisa fundamenta-se na fenomenologia, em particular no pensamento filosófico de Merleau-Ponty (1999). Além de todos esses projetos, o grupo Estesia também desenvolveu no ano de 2014 o projeto de extensão

Bibliotecas de Ideias. Suas atividades aconteceram durante o segundo semestre de 2014 na sala do Grupo Estesia, no Departamento de Educação Física da UFRN. O projeto foi promovido pelo Laboratório VER e a programação gratuita foi composta por exposições de autores no campo da Educação Física, visando à formação acadêmica de estudantes da graduação e da pós-graduação. Entre as atividades previstas para o projeto, foram propostas: exposição mensal das obras, espaços de leitura, consulta do acervo de livros do Estesia e mesa-redonda com pesquisadores acerca de determinada temática ou autor, cuja obra é emblemática para o campo da Educação Física.

Este projeto oficializou uma prática que já ocorre desde a criação do Laboratório VER no ano de 2010, ampliada com a criação do Grupo de Pesquisa Estesia, em 2012, por meio da catalogação dos livros e da organização de um acervo bibliográfico cujos assuntos principais são a Educação Física e os estudos do corpo e da cultura de movimento. Tal acervo, atualmente composto por mais de 1.500 títulos, com esse projeto, tornou-se aberto para toda a comunidade universitária para além dos membros do Estesia.

O público alvo incluiu graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores da Educação Física de Natal e região, viabilizando oportunidades de aprendizado e sistematização de fontes acadêmicas sobre os estudos do corpo e da cultura de movimento. A programação iniciou-se no dia 18 de setembro com a primeira sessão, apresentando o autor Jean Le Bouch, na segunda sessão, ocorrida no dia 30 de outubro tivemos apresentação sobre Elenor Kunz e, por fim, no dia 27 de novembro foi promovida a última sessão do projeto com a apresentação da autora Carmen Lúcia Soares.

Além do biblioteca de ideias, desenvolvemos em 2014 o cinestesia, que consiste em um projeto de extensão realizado pelo Grupo no Auditório do Laboratório VER, no Departamento de Educação Física da UFRN. O projeto se realiza a partir de encontros destinados a fomentar e discutir temas diversos nos quais as conexões entre o corpo, a expressividade, a estética e o movimento humano se fazem presentes.

A cada encontro há apreciação de um filme e após, uma discussão sobre a temática apresentada. Os filmes fazem parte das pesquisas realizadas pelos membros do grupo a nível de mestrado e doutorado. Em 2014, foram apreciadas e discutidas as seguintes obras cinematográficas: *Invictus* (2009); *Primavera, versão, outono, inverno... Primavera* (2003); *Vermelho como o céu* (2006); *Bodas de sangue* (1981); *A pele que habito* (2011) e *O Garoto* (1921). No ano de 2015, o cronograma inclui os filmes *Elza e Fred* (2005); *Tudo sobre minha mãe* (1999); *O grande ditador* (1940) e *O Sorriso de Monalisa* (2003).

Além dos projetos de extensão e pesquisas operacionalizadas pelo grupo, destacamos outras atividades desenvolvidas pelo Estesia, a saber: o arquivo de imagens do corpo, de práticas corporais e da cultura de movimento seja por meio de registros fotográficos ou cinematográficos; depoimentos orais, escritos; a confecção de fichas de análise fílmica; análises coreológicas; produção de vídeos, sessões de cinema, exposições fotográficas focando a temática do corpo e da cultura de movimento e a construção de um acervo bibliográfico com material nas áreas de Educação Física, Educação, Filosofia, entre outras áreas de conhecimento.

Cabe ainda ressaltar que o grupo constituiu e constitui ainda inúmeras parcerias acadêmicas com diversas instituições nacionais e internacionais, dentre elas destacamos a *Université de Montpllier* (França), por meio de um acordo de cooperação firmado através do Professor Jacques Gleyse, atualmente orientador de uma cotutela de tese de um dos estudantes do Estesia. Tal parceria é devidamente assinada e registrada no Setor de relação Internacionais da UFRN, para desenvolvimento de pesquisa e intercâmbios científicos e culturais. Destacamos também o Intercâmbio com a *École Normale Supérieure de Paris* através de contatos e projetos em andamento com a professora Dra. Claude Imbert, do departamento de Filosofia; a parceria com a *Université Paris Descartes* (França), por meio de projetos comuns e publicações com o professor Dr. Bernard Andrieu, pesquisador do departamento de *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, ligado ao Laboratório *Techniques et Enjeux du Corps*.

A Universidade Federal da Paraíba também faz parte da nossa rede de pesquisa, representada através do professor Dr. Iraquitan Caminha e do grupo por ele coordenado: LAISTHESIS – Laboratório de Estudos sobre Corpo, Estética e Sociedade e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Percepção. Elencamos ainda a parceria com a Universidade Estadual de Campinas por meio da professora Dra. Carmem Lúcia Soares; o intercâmbio com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, através de orientações de mestrado e doutorado de seus professores, bem como por meio do apoio do IFRN a projetos e eventos do Estesia. Por fim, estabelecemos parceria com o Grupo Parafolclórico da UFRN em atividades de extensão, direção artística e cultural e com o Grupo Estandarte de Teatro na elaboração cênica e estudos sobre o gesto e o corpo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste escrito consideramos as atividades de pesquisa, ensino e extensão realizadas pelo Estesia como de extrema relevância para a atividade epistemológica da Educação Física, bem como para o reconhecimento

e legitimação de sua pluralidade epistêmica. O grupo surge e se consolida a partir da necessidade de uma base específica para sustentar a linha sócio-filosófica de estudos sobre o corpo e o movimento humano que compõem o mestrado em Educação Física da UFRN.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte desponta, nessa direção, como um novo espaço de construção e diálogo dos conhecimentos da Educação Física, constituindo-se como porta para o processo de descentralização do conhecimento em Educação Física nas regiões Sul e Sudeste do país, bem como enquanto espaço de epistemes plurais. Todavia, esse processo de ampliação da produção do conhecimento necessita ser contínuo por parte de seus integrantes, sejam eles discentes, docentes, ou egressos em prol do desenvolvimento acadêmico e social da área.

Na Educação Física, a atividade epistemológica e seus registros tem suma importância para analisarmos e entendermos sua densidade histórica, bem como para a configuração de inúmeras aberturas e criação de novos sentidos que podem ser elaborados a partir da resignificação dos conceitos e temas que norteiam as discussões da área, reconhecendo o modo como estão sendo produzidas outras reflexões relacionadas com a temática do corpo e do movimento humano além de identificar que caminhos ainda não foram percorridos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

57. FENSTERSEIFER, Paulo E. Atividade epistemológica e educação física. In: NÓGREGA, Terezinha P. da (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora universitária-UFPB, 2006. p.29-37.
58. BEZERRA, H. P. de O.; MENDES, M. I. B. de S. A produção do conhecimento e a pós-graduação em educação física: dialogando com o programa de pós-graduação em educação física da UFRN. **Educação Física em Revista**, v.6, n.1, jan/abr, 2012. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/viewArticle/3051>. Acessado em: 10 ago 2014.
59. MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Phenomenologie de la perception. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
60. MERLEAU-PONTY, M. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, I. A. **Experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p.103-117.
61. NÓBREGA, T. P. O corpo e o movimento expressivo no cinema. In: NÓBREGA, T.P. **Aspectos sociofilosóficos da Educação Física**. Material didático da Sedis. Natal: SEDIS, 2013.
62. NÓBREGA, T. P. da, et al. Educação Física e epistemologia: a produção do conhecimento nos congressos brasileiros de ciências do esporte. **Revista brasileira de ciências do esporte**, 2003, v.24, n.2, pp.173-185. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/365>. Acessado em: 09 ago 2014.
63. NÓBREGA, T.P. Corpo e epistemologia. In: NÓGREGA, Terezinha P. da (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora universitária-UFPB, 2006. p.29-37.
64. NÓBREGA, T.P. **Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Livraria da física, 2010.
65. NÓBREGA, T. P. Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade. **Revista Cronos**, Natal/RN, v.9, n.2, p.333-403. Jul./dez., 2008.

LEITURA DA VISUALIDADE COMO REVERSIBILIDADE DA CARNE: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA

Adeilza GOMES DA SILVA BEZERRA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: arteilza@hotmail.com
Bolsista CAPES

RESUMO

A diversidade e a velocidade das informações circuladas na sociedade atual requer de nós um redimensionamento do ser que somos. Os sentidos precisam ser reabilitados para um novo mundo, havendo a urgência de uma nova percepção e de uma nova sensibilidade. Ler a visualidade, portanto, é uma experiência a ser ressignificada e reinventada para a construção de novas formas de olhares. Diante deste argumento, objetivamos discutir a respeito de leitura da visualidade como reversibilidade da carne: uma experiência estesiológica. Trata-se de um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Especificamente, neste artigo, abordamos a experiência da leitura baseada nos pressupostos teóricos de Merleau-Ponty (2009; 2013). Inserida no campo da abordagem fenomenológica merleau-pontyana, estabelecemos diálogos entre leitura da visualidade e as noções de corpo, carne e estesia. Apreende-se desse estudo que a experiência de leitura é estesiológica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Visualidade, Fenomenologia, Estesiologia.

LECTURE DE LA VISUALITÉ EN TANT QUE RÉVERSIBILITÉ DE LA CHAIR : UNE EXPÉRIENCE ESTHÉSIOLOGIQUE

RÉSUMÉ

La diversité et la vitesse des informations diffusées dans la société actuelle nous sollicite une reconfiguration de l'être qu'on est. Les sens ont besoin d'être réhabilités vers un nouveau monde, l'urgence d'une nouvelle perception et d'une nouvelle sensibilité est donc nécessaire. Lire la visualité est par conséquent une expérience à être ressignifiée et réinventée pour la construction de nouvelles formes de regards. En considérant cet argument, on a pour objectif de discuter la lecture de la visualité en tant que réversibilité de la chair : une expérience esthésiologique. Il s'agit d'un extrait de la recherche de Doctorat en Éducation qui est en cours dans le Programme de Post-Licence en Éducation, à l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte, Brésil. On a particulièrement abordé dans cet article l'expérience de lecture basée sur les apports théoriques de Merleau-Ponty (2009 ; 2013). Établie dans le domaine de l'approche phénoménologique merleau-pontyenne, on propose des dialogues entre lecture de la visualité et les notions de corps, chair et esthésie. On a saisi de l'étude que l'expérience de lecture est esthésiologique.

MOTS-CLÉS : Lecture, Visualité, Phénoménologie, Esthésiologie.

IMAGENS PRIMEIRAS

A diversidade e a velocidade das informações circuladas na sociedade atual requer de nós um redimensionamento do ser que somos. Os sentidos precisam ser reabilitados para um novo mundo, havendo a urgência de uma nova percepção e de uma nova sensibilidade. Nessa sociedade, cada vez mais, as práticas sociais e as vivências cotidianas no universo da cultura e da natureza estão imersas na visualidade. Por essas vivências e práticas, crianças, adolescentes, jovens e adultos convivem cotidianamente com as imagens sejam estas oriundas de material impresso, audiovisual, ambiente virtual e/ou natural, produzidas em distintos contextos e gêneros discursivos, circuladas em diferentes mídias e práticas sociais e culturais do olhar.

Desde criança, imersos nessa cultura visual, produzimos e consumimos imagens com as quais convivemos e nos movemos, dimensões do nosso modo de ver, ser e agir no mundo. Urge que leiamos e compreendamos as vivências, as manifestações e os artefatos das culturas visuais, incluindo-se os objetos artísticos/estéticos. Visualidade essa, promotora de inclusão ou de exclusão, mediadora dos discursos e das posições dos sujeitos que contribuem para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos. É preciso compreender o papel que a visualidade tem na construção de olhares e de sentidos sobre quem olha e sobre a realidade que se olha. Ler a visualidade, portanto, é uma experiência a ser ressignificada e reinventada para a construção de novas formas de olhares.

Considerando esta emergência, propomos particularmente neste artigo discutir a respeito da leitura da visualidade como reversibilidade da carne. Para tanto, fundamentamos nossas reflexões na noção de carne tal qual está concebida nos escritos merleau-pontyanos por meio das obras *O visível e o invisível* (2009) e *O olho e o espírito* (2013). Trata-se de um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação que se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil, cuja metodologia insere-se no campo da abordagem fenomenológica.

Para desenvolvimento de nossos argumentos tendo em vista corresponder ao objetivo proposto, apresentamos o corpo como campo de experiência, ressaltando-se as concepções de carne e estesia. Ao mesmo tempo tecemos diálogos entre fenomenologia, corpo, leitura e reversibilidade. Posteriormente – para ilustração – por meio das narrativas de Paulo Freire, nas quais ele revive e recria a experiência de ler vivida na infância, anunciamos a leitura da visualidade como experiência estesiológica.

DO CORPO COMO CAMPO DE EXPERIÊNCIA À LEITURA COMO EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA: UMA COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA

As reflexões de Merleau-Ponty vai de encontro aos saberes produzidos pela ciência do corpo que o esquadriha, o determina, o fragmenta e o molda com olhos anatómicos voltando-se para esse corpo e produzindo conhecimento com fins apenas objetivo. Enquanto os estudiosos de anatomia e fisiologia querem explicar como funciona o corpo, os estudos de Merleau-Ponty se afasta dessa leitura e quer entrar justamente em contato com o modo como as pessoas o experimentam. O que está em jogo é o modo da pessoa perceber-se e perceber o corpo como si mesmo e não como ele funciona. O corpo não é instrumento funcional, ele é um campo de experiência e de sensações.

Eu não vivo, nem sobrevivo sem o corpo. Sendo minha condição de vida e de conhecimento, ele é condição primordial da minha existência. Ao produzir continuamente sentidos, o corpo me insere ativamente no interior de um espaço social e cultural dado. O corpo não é somente biológico, ele é também social, histórico, afetivo e sinérgico, possuidor de dupla referência. “Nosso corpo, como uma folha de papel, é um ser de duas faces, de um lado coisa entre as coisas e, de outro, aquilo que as vê e toca” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 133). Esta dupla referência do corpo nos fala de uma reversibilidade que é própria do ser carnal.

Merleau-Ponty na obra “O visível e o invisível” (2009) nos instiga a aprender a ver como atos perceptivos, reversibilidade do visível e do tangível que se abre para a intercorporeidade do ser, estendendo-se para além das coisas que tocamos e vemos. Ao evidenciar a relação entre a mão que apalpa e a mão apalpada, ele anuncia o sentir como aderência carnal que se movimenta do sensível ao sentido e do sentido ao sensível. Isso decorre, segundo este filósofo, “[...] porque minhas duas mãos fazem parte do mesmo corpo, porque este se move no mundo, porque me ouço por fora e por dentro; sinto, quantas vezes quiser, a transição e metamorfose de uma das experiências na outra, tudo se passa como se a dobradiça entre elas, sólida e inabalável, permanecesse irremediavelmente oculta para mim” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 143). Esse

entrelaçamento desvela a relação que o corpo vidente-visto instaura consigo, com o outro e com o mundo da cultura e da natureza por meio do olhar implicado na reversibilidade da carne.

Trata-se da carne como enovelamento do visível sobre o corpo vidente, do tangível sobre o corpo tangente, elemento concreto de uma maneira de ser geral. “A carne não é matéria, não é espírito, não é substância” afirma Merleau-Ponty (2009).

Merleau-Ponty introduz o conceito de carne do mundo para mostrar que há uma espécie de anterioridade de algo sobre a visão, que não é descritível em termos objetivos, pois que toda manifestação visível é membrura de um mesmo Ser. Pelo conceito de carne, Merleau-Ponty considera o sensível no duplo sentido daquilo que se sente e daquele que sente, segundo a perspectiva de uma reversibilidade do sentir e do sentido em que se atestam a diferença irreduzível e sua mútua implicação. [...] a carne é realmente aquilo que afeta a si próprio, apenas sendo afetado por outro, ou seja, ela é uma espécie de envolvente-envolvido, que contém aquilo que o contém (CAMINHA, 2009, p. 345)

Por esse entendimento de carne, significa dizer que eu não somente afeto o mundo mas também sou afetada por ele. Eu não somente o vejo mas me vejo e sou vista por esse mundo. Eu não somente o toco mas também me toco e sou tocada pelas coisas. Nesse movimento, a carne é uma “espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua”. Ela é o princípio de indivisão e estofamento comum a todos os seres. Na experiência perceptiva, entre aquele que percebe e o percebido, pode-se conceber o ser carnal como ser das profundidades, de várias camadas e faces, ser de latência e apresentação de certa latência. Não se trata de uma identidade, mas uma diferenciação que se apresenta como estilo e dimensionalidade.

A ideia de leitura da visualidade como experiência estesiológica emerge dessa concepção de carne proveniente desses estudos merleau-pontyanos. Tomando como base essa compreensão de carne, ousamos pensar um movimento de um sujeito leitor que não somente vai ao texto imagético, mas um movimento no qual esse texto também afeta o leitor. Pensamos um leitor não somente atribuindo sentidos à visualidade, mas a própria leitura doando sentidos a esse sujeito leitor. A própria palavra, carne das letras e a própria imagem, carne da visualidade afetando e mexendo com esse leitor, o transformando e ao mesmo tempo mudando o mundo que o cerca.

Neste sentido, não há leitor da visualidade sem imagens. É como se um não pudesse existir sem a presença do outro. A experiência da leitura, neste caso, é estesiológica. A medida que leio eu construo e doo sentidos e sendo afetada por esses sentidos eu ressignifico, reinvento, recrio e me transformo. De acordo com Nóbrega (2010, p. 99), “a estesia é uma noção trabalhada por Merleau-Ponty em seus cursos de Collège de France. Essa noção anuncia um corpo que é capaz de sensação, mas também de expressão, de comunicação e de criação”. Sendo assim, o corpo que sente e tem capacidade de ação, move-se e ao mover-se ele lê e expressa comportamentos motores, silêncios, gestos simbólicos e culturais criando sentidos para a existência na relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Ao criar sentidos o corpo ressignifica, muda, transforma-se.

Diferentemente da noção de sensação explicada pelo intelectualismo e empirismo, a sensação em Merleau-Ponty está ligada ao conjunto de relações, das memórias, das experiências de vida, ou seja, experiências vividas. Trata-se do corpo estesiológico que é um corpo de sensação, capaz de abrir-se para o mundo atribuindo-lhe sentidos, ressignificando-os, criando e recriando. O corpo em movimento expressa o ser e o agir no mundo com o mundo, compreendendo que a aprendizagem é corporalizada e na produção do conhecimento há uma relação interdependente entre sentir, vida, corpo, mundo e cultura.

Do ponto de vista da fenomenologia de Merleau-Ponty, o corpo pode ser comparado à arte porque diz respeito ao inacabamento do ser. Como uma obra de arte, ele é uma expressão contínua, inacabada e a obra de arte se compara a fenomenologia por ser o inacabado de uma reflexão. Sendo a obra contemplativa tanto para quem fez, como para quem a olha, ela produz novas significações, novas informações, novas excitações, situações novas que continuam a se produzir cada vez que a olhamos e somos afetados por ela, assim como

o corpo que está continuamente construindo sentidos. Assim como a arte, o corpo jamais é apreendido por completo. Uma relação indissociável entre sujeito e objeto.

Sendo a arte expressão do potencial do ser, nela o sujeito coloca seu potencial intelectual e seu potencial de emoção. Sob o olhar da fenomenologia merleau-pontyana, percebe-se aqui que arte é qualquer tipo de manifestação do sujeito humano perante uma concepção de vida sensível, na qual ele estabelece um contato entre aquilo que ele imaginou, aquilo que ele percebe e aquilo que ele obtem da natureza e torna presente na obra de arte. Esse sujeito é um ser de dupla visibilidade que busca uma expressão perceptiva e a obra de arte amplifica o enigma do visível e do invisível. Conforme Merleau-Ponty (2013, p. 19) “O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo”. Se por um lado a arte nos possibilita olhar para além do óbvio, por outro lado o olhar habita o corpo vidente-visto e estesiológico.

Nessa perspectiva, pelo olhar vivencia-se a leitura como uma experiência sensível do corpo implicada no campo da visualidade. A imagem seja oriunda de quaisquer artefatos da cultura visual, seja um objeto artístico ou elementos provenientes da natureza, nos afeta e somos afetados por ela. A reversibilidade da carne põe a imagem pelo avesso pondo a leitura da visualidade como acontecimento do olhar sempre aberto a infinitas interpretações, ressignificações e reinvenções.

A EXPERIÊNCIA DA LEITURA: um acontecimento do olhar

Considerando os argumentos discutidos anteriormente, lembramos aqui e agora, vivências de leitura experienciadas pelo educador Paulo Freire no auge da sua infância. Na obra intitulada “A importância do ato de ler”, referente a um trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, Freire (2011) revive e recria a experiência vivida quando ainda não lia a palavra enquanto uma decifração de códigos linguísticos. Escutemos, então, este ícone da educação brasileira narrar sua aventura de leitura, denominada por ele de leitura do mundo:

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura do mundo”, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. [...] Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. [...] Os “textos”, as “palavras”, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; [...] no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; [...] no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. (FREIRE, 2011, p. 20 – 21)

A escuta sensível da narrativa de Paulo Freire permite perceber que a experiência de ler não pode ser compreendida única e exclusivamente como um ato funcional e decodificável, realizado por um sujeito separado do objeto. A experiência da leitura, nesse contexto, parte do entendimento de que “as coisas se imbricam umas nas outras porque elas estão fora uma da outra” considerando a relação entre corpo-vidente e mundo percebido implicado no campo visual. Sendo assim, o aparecimento do mundo se faz na relação entre as coisas e o corpo situado nele. Movimento de reversibilidade entre visibilidade e invisibilidade. Nesse caso, a leitura é uma experiência viva fundamentalmente uma experiência visual.

Por haver esse imbricamento entre o olhar de Paulo Freire e o mundo percebido, a casa, o quintal, os pássaros, as árvores, o vento, o céu, as flores e os frutos afetam Freire de tal maneira que sua experiência de ler tem cheiros, cores, sons, sabores, texturas, gestos, movimentos. A leitura manifesta-se como uma experiência viva e vivida. No seu mundo vivido, as coisas o tocam e doam sentidos e desse campo perceptivo ele se apropria da leitura como reversibilidade da carne. E a partir das suas experiências, afirma “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19). Nestas vivências nas quais os “textos”, as palavras” estão encarnadas na natureza, no lugar e no entorno onde o educador morava durante a infância, o corpo inteiro movido pelas sensações apreende a leitura com todos os sentidos como um acontecimento do olhar.

PARA ALÉM DA IMAGEM

Afetado pela visualidade que o cerca, o leitor começa a enxergar o mundo com outros olhares num movimento de rasgadura do ver. Por essa leitura que é abertura para o mundo e pelo fato do olhar leitor ser no mundo, a experiência de ler já é carnal e visual. O canto dos pássaros, a dança das árvores, o cheiros das flores e a música do vento são presença e ausência de textos, palavras, letras como imagens do visível e do invisível. Esta reversibilidade provoca o aparecimento de um olhar habitado no corpo, pelo qual a experiência de ver já é uma leitura. Portanto, anunciamos a ideia do ato de ler a visualidade como uma experiência primordialmente estesiológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CAMINHA, I.O. O Distante-Próximo e o Próximo Distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
2. FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
3. MERLEAU-PONTY, M. A Natureza. 2ª ed. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
4. _____. O visível e o invisível. 4ª edição. Tradução: J. Artur Gianotti e A. Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009.
5. _____. O olho e o espírito. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naif, 2013.
5. NÓBREGA, T.P. Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Editora da Livraria da Física, 2010.

CORPO E EXPRESSIVIDADE: NOTAS SOBRE O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Lúcia SEBASTIÃO
Ufrn. lucianobregadj@yahoo.com.br
Terezinha Petrucia da NÓBREGA
Ufrn. pnobrega68@gmail.com
Rosie Marie Nascimento de Medeiros
Ufrn. marie.medeiros@gmail.com

RESUMO

O cinema e sua linguagem conquistam a sociedade, ele tem o caráter mágico de poder levar as pessoas a imaginar cada cena, com sua iluminação, ângulos, planos, focos, expressões corporais. Nesse sentido, o nosso objetivo é trabalhar as percepções do corpo e do movimento a partir de apreciações de obras cinematográficas e configurar horizontes de compreensão do conhecimento estético na Educação Física. Portanto, para essa investigação temos como referência metodológica, a atitude fenomenológica proposta pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty. Assim incorporamos a experiência vivida, a redução e a intencionalidade do movimento. E por fim, compreendemos a noção de corpo próprio, em que o movimento é enraizado no mundo, pensando na intencionalidade voltada para ação.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, cinema, imagem corporal, fenomenologia e Educação Física.

BODY AND EXPRESSION: NOTES ABOUT THE KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The cinema and your language were spread in society, he has the magical attribute of power to make people imagine each scene, illumination, angles, plans, focus and body language. In this direction, this text has the goal of establish relations the body perceptions the motion through appreciation of films, configuring horizons of knowledge and aesthetic meanings in physical education. Therefore, for this research we use as a methodological reference, the phenomenological attitude proposed by the philosopher Maurice Merleau-Ponty. In this way, we incorporate the lived experience, the reduction and the intentionality of the movement. Finally, we understand, the notion of body-own, where the movement is rooted in the world, thinking about the intentionality related to action.

KEYWORDS: body, cinema, body image, phenomenology and physical education.

1. INTRODUÇÃO

O cinema e sua linguagem conquistam a sociedade, ele tem o caráter mágico de poder levar as pessoas a imaginar cada cena, com sua iluminação, ângulos, planos, focos, expressões corporais, pode até levar ao fetiche, a um sonho erótico. Cada movimento que a câmera faz é um convite aos nossos olhos e ao nosso corpo para percorrer cada cena, seja em câmera lenta ou rápida. Portanto, o cinema é uma arte que leva o corpo ao devaneio, à magia e assim nos faz perceber as relações do sujeito com o mundo de um modo amplo e criativo.

Percebemos que no cinema existe uma linguagem que traz um sentido para o público capaz de reverberar emoções em cada corpo, como nos confirma Merleau-Ponty (2004, p. 73) “A linguagem significa quando, em vez de copiar pensamento, deixa-se desfazer e refazer por ele. Traz seu sentido como o rastro de um passo significa o movimento e o esforço de um corpo”.

Dessa maneira, é preciso decifrar as palavras, os gestos, as linguagens, as movimentações que cada cena pode trazer para compreender a expressão corporal, seja um filme mudo ou falado, o corpo sempre vai ter uma forma de se comunicar com o público, uma linguagem através de imagens, planos, iluminação, blocos de espaços, tempo e principalmente pelo movimento. Nessa direção Viegas (2013) afirma:

O cinema tem potência o que outras artes, como a pintura ou a fotografia, apenas podem sugerir: o movimento, que no cinema corresponde ao movimento concreto automático. (VIEGAS, 2013, p. 83).

2. METODOLOGIA

Nesse sentido, para essa investigação temos como referência metodológica, a atitude fenomenológica proposta pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty. Assim incorporamos a experiência vivida, a redução e a intencionalidade do movimento. Considerando, enquanto resultado de nossa experiência no mundo, o mundo vivido. Sobre a fenomenologia Merleau-Ponty (1999) afirma:

É o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1).

Na fenomenologia é preciso destacar a redução enquanto caminho de busca e ampliação para a pesquisa, nesse sentido, para Merleau-Ponty (1999), é preciso romper com nossa familiaridade para uma melhor compreensão.

É porque somos do começo ao fim relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebermo-nos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade, ou ainda colocá-lo fora de jogo. Não porque se renuncie às certezas do senso comum e da atitude natural – elas, são, ao contrário, o tema constante da filosofia -, mas porque, justamente enquanto pressupostos de todo pensamento, elas são “evidentes”, passam despercebidas e porque, para despertá-las e fazê-las aparecer, precisamos abster-nos delas por um instante. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10).

Percebemos em nossas leituras que a fenomenologia não tem o objetivo de explicar ou analisar, mas sim de descrever a partir de uma experiência minha, pensando no espaço e tempo vivido de cada corpo. Diante disso Merleau-Ponty (1999) aponta que:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

Nesse sentido, essa experiência com o mundo fenomenológico nos leva a pensar não de forma isolada, mas de forma que existe a relação do corpo com os objetos, e com outros corpos, ou seja, uma relação com o mundo, sobre isso Merleau-Ponty (1999, p.19) afirma, “o mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a função do ser; a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia, mas, assim como a arte, é

a realização de uma verdade”.

A partir da obra de Charles Chaplin iremos observar e descrever o que nos faz sentido pensando nas percepções do corpo e do movimento na Educação Física, diante disso, as categorias a ser estudadas são: Corpo, movimento e Expressividade e com isso tecer um diálogo com a atitude fenomenológica no cinema de Charles Chaplin.

Para contextualizar a nossa escrita partimos do filme Tempos Modernos (1936) de Charles Chaplin, um filme que retrata a sociedade capitalista que começava a se desenhar na Europa a partir do século XVIII, mas precisamente após a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra. Esse filme vem tratando da busca desenfreada pelo lucro e é criticada de forma irônica por um dos maiores gênios que o cinema conheceu ao longo da história.

A descrição do filme Tempos Modernos (1936) nos mostra o corpo como instrumento de trabalho. No decorrer das cenas percebemos os danos corporais que o trabalho excessivo causa sobre o corpo. Nesse sentido, o corpo é visto como uma máquina de produção com fins lucrativos, deixando de lado as percepções sensoriais, afetivas, emocionais, ou melhor, dizer, deixando de lado as expressões existentes em um corpo significativo, um corpo próprio.

É pensando em compreender o corpo no pensamento fenomenológico que iremos descrever a cena como nos mostra na Imagem 1. Nessa cena percebemos um rebanho de ovelhas brancas e apenas uma delas tem a cor preta, certamente essa imagem nos mostra uma ovelha que sobressai a um rebanho de ovelhas comuns e da mesma cor, talvez essa ovelha preta representasse o próprio Carlito.



Imagem 1: Rebanho de ovelhas.

Logo, a cena do rebanho de ovelhas é misturada com a Imagem 2 dos operários entrando na fábrica, como se fossem animais ou robôs. Essa é uma cena que nos mostra o corpo preso a uma sociedade, um corpo andando como robô, manipulado, numa mesma sintonia, movimentando-se para entrar em seu ambiente de trabalho, que, por sua vez, leva o corpo à exaustão, ou seja, esse corpo máquina, desprovido de sensibilidade criticado por Chaplin, pode ser visto ainda nos dias de hoje.



Imagem 2: Operários entrando na fábrica.

A cena acima é um retrato de uma sociedade que vive para o capitalismo, com o objetivo apenas de produzir, sem ao menos se preocupar com o corpo, o espaço e o tempo que gasta quando estão ou não em horário de serviço, e vivendo apenas para trabalhar e servir. Todos entram na fábrica e se deparam com máquinas enormes, cada um caminha em direção ao seu posto, enquanto um dos funcionários dá início a mais um dia de trabalho árduo, cansativo e exaustivo.

Por outro lado, em busca de um olhar fenomenológico para pensar o corpo, não devemos pensar que o corpo é dividido em partes como uma máquina e que essas partes são separadas uma das outras, mas sim envolvidas, formando um sistema, cujas partes não se apresentam a nós como órgãos isolados e responsáveis por funções, se nosso corpo está no mundo é por uma junção de suas partes, justamente por ser espacial e temporal não devemos considerar o corpo simplesmente como um objeto. Devemos pensar e considerar o poder que o corpo tem de criar e recriar, tendo em vista que há uma intencionalidade no gesto, uma expressividade que devemos trabalhar na Educação Física e que ultrapassa o pensamento biológico e anatômico deixando espaço para o corpo expressivo entrar de forma renovadora, pois o corpo passa a se movimentar de forma expressiva com inúmeras linguagens corporais a fim de contribuir com os movimentos intencionais de forma sensível.

Na Imagem 3 observamos o presidente da fábrica sentado em sua mesa de trabalho, montando um quebra-cabeça e lendo seu jornal, ao mesmo tempo em que monta o quebra-cabeça ele fiscaliza seus funcionários em um monitor instalado em sua sala com o objetivo de controlar todos os movimentos corporais, e assim ele vai controlando a máquina, controlando o corpo, e exigindo que seus funcionários trabalhem como máquinas, como robôs, aprisionados ao tempo, ao espaço, às regras e à um processo mecanicista de causa e efeito.

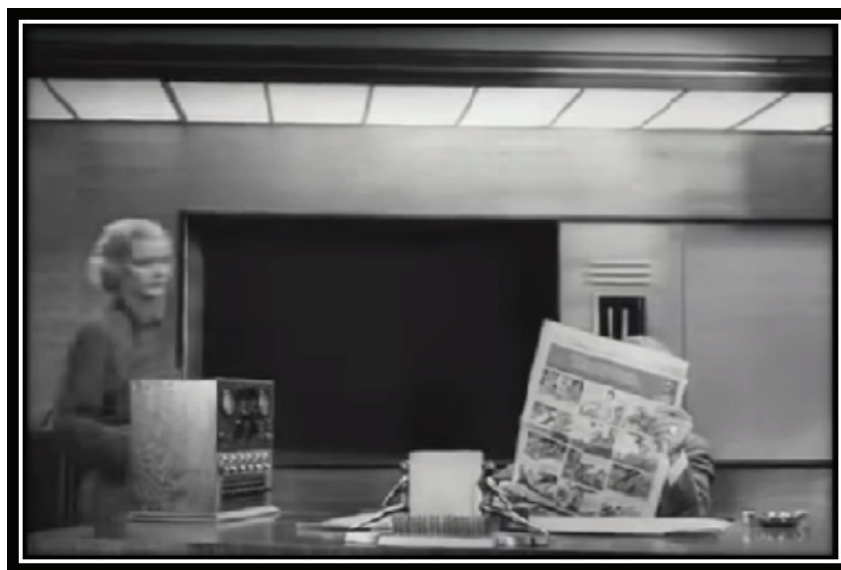


Imagem 03: Presidente da fábrica sentada em sua mesa.

Nesse espaço e tempo o presidente pede para aumentar a velocidade da máquina e os trabalhadores têm que continuar trabalhando no mesmo ritmo que a máquina, o corpo tende a trabalhar cada vez mais rápido, no mesmo ritmo feito soldados, em um só tempo e espaço. Porém, essa não é a ideia de corpo que devemos

pensar na Educação Física avançada, devemos ampliar nossos pensamentos no sentido de perceber que esse trabalho corporal, essas amarras no corpo devem ser libertadas, o corpo deve se expressar, portanto, é preciso considerar a intencionalidade do corpo em suas possíveis relações com o meio, como uma rede de significados. Nessa direção, podemos assim dizer que o corpo é belo, com possíveis interpretações, por isso que o nosso interesse é ampliar o conhecimento pensando no corpo expressivo e na intencionalidade corporal.

É nesse vai e vem que iremos continuar nossos pensamentos diante do corpo posto por Chaplin mediante nossos pensamentos fenomenológicos. O filme continua com o patrão pedindo para aumentar a velocidade da máquina cada vez mais. Conforme o pedido do patrão a velocidade da máquina aumenta demasiadamente exigindo esforços que o corpo não consegue acompanhar, pois o corpo não é um mero objeto, não é mero organismo, mas corpo vivido, corpo próprio, diante disso devemos levar em consideração a própria experiência vivida que revela muito sobre o corpo como veículo de interação no mundo. O corpo ao comunicar-se com o mundo forma uma unidade de atividades expressivas que diferencia o corpo objeto do corpo sujeito, a partir do corpo é que percebemos o mundo.

Para entender melhor o que seria corpo objeto iremos mergulhar na Imagem 4 que nos mostra um diálogo do corpo objeto, numa perspectiva dualista e objetiva do corpo máquina. Um corpo que está apenas executando movimentos, a máquina estabelece quais partes do corpo deve estar em movimento, além de estabelecer as partes do corpo a ser movimentada ela também manipula o tempo que o corpo deve executar tal tarefa. Nessa cena percebemos que Chaplin está aprisionando seus movimentos aos movimentos da máquina, se deixando levar como um objeto. Visando refletir a definição de objeto Merleau-Ponty (1999) afirma:

A definição do objeto, nós o vimos, é a de que ele existe partes extra partes e que, por conseguinte, só admite entre suas partes ou entre si mesmo e os outros objetos relações exteriores e mecânicas, seja no sentido estrito de um movimento recebido e transmitido, seja no sentido amplo de uma relação de função e variável (MERLEAU-PONTY, 1999, p.111).



Imagem 4: Chaplin trabalhando na máquina.

Nesse sentido, a nossa discussão em cima das cenas do filme se prolonga com algumas cenas, por exemplo, a imagem abaixo, nos faz pensar sobre o corpo visto como objeto, uma cena que se restringe apenas no movimento recebido e transmitido entre o corpo e a máquina.

Sendo assim, queremos destacar na Imagem 4 um pensamento mecanicista diante de um corpo usado como máquina posto por Chaplin, um corpo que é visto e muitas vezes trabalhado de forma dicotômica, compreensão essa que prevalece em algumas discussões pensando em nossa sociedade. Sabemos que o corpo não pode ser trabalhado de forma separada ou fragmentada, nem tão pouco de forma escrava como Chaplin mostra no filme Tempos Modernos (1936).

Com o propósito de continuar a nossa discussão chamo a sua atenção para Imagem 5, pois a julgo interessante a ser descrita pensando na imagem corporal.



Imagem 5: Um corpo descontrolado e desorganizado.

Para tentar romper com essa mecanização Chaplin irá perceber como o seu corpo se apresenta ao sair da máquina. Na cena acima percebemos um corpo descontrolado, desorganizado, um corpo que realmente representa uma máquina, capaz de realizar aquele único e exclusivo movimento, Chaplin sai da máquina apertando as porcas, repetindo o mesmo movimento de quando estava na máquina, mas, o personagem num determinado momento percebe que esses movimentos repetitivos precisam ser modificados e esse é o poder que o corpo tem, sempre renovando seus movimentos, sua postura e sua imagem corporal.

Chaplin deixa de se apresentar de forma mecânica e tende a se apresentar numa linguagem expressiva, o corpo enfim se desprende do movimento mecanizado, e recria no movimento sensível um corpo sujeito e perceptivo, capaz de realizar movimentos inesperados de forma que seu corpo seja percebido de maneira diferente da máquina.

Nesse sentido, a imagem corporal é percebida através do conceito de percepção. Portanto, a imagem corporal é a maneira como as pessoas se percebem, é pensando nisso que em nossas reflexões filosóficas percebemos que Chaplin não se vê como uma máquina.

Para ampliar o significado de imagem corporal trazemos o conceito de imagem corporal apresentado no *Dicionário crítico de Educação Física* (2005).

A imagem corporal é a maneira como as pessoas se percebem e é igualmente importante a maneira como elas pensam que os outros as veem. É significativamente influenciada e moldada pelas circunstâncias da vida, atribuir-se a este entendimento o fato de a imagem corporal ser socialmente determinada pelos valores e padrões de corpo que a sociedade preconiza (MELO, 2005, p. 175).

Refletindo sobre a imagem corporal e a maneira como eu percebo meu corpo dentro de um contexto social, no pensamento de Shilder (1999, p.7): “entende-se por imagem corporal a figuração de nosso corpo formada em nossa mente; ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós”. Nesse sentido, a imagem corporal é a imagem tridimensional que todos têm de si mesmo, nesse aspecto tridimensional temos os aspectos psicológicos, sociológicos e fisiológicos.

3. CONCLUSÃO

Entendemos que o filme *Tempos Modernos* (1936) norteador da nossa pesquisa traz o conceito de movimento ligado à filosofia de Merleau-Ponty, o qual pensa no movimento intencional. Nesse sentido, o próprio movimento do corpo aquele movimento que proteja as significações de dentro para fora faz com que nossos sentidos sejam colocados diante dele.

Sendo assim a noção de corpo que trazemos segundo Merleau-Ponty é a noção de corpo próprio, em que o movimento é enraizado no mundo, pensando na intencionalidade voltada para ação, com o objetivo de ultrapassar as perspectivas que analisam o corpo como objeto, ou coisa. Merleau-Ponty não concorda com a conexão direta entre estímulo e resposta, nem com a concepção de corpo partes extra partes.

Explicar ou compreender o corpo é tarefa árdua tendo em vista as inúmeras significações do corpo, e é

por isso que mergulho na filosofia de Merleau-Ponty, pois o filósofo consegue distorcer um pouco as inúmeras inquietações de um corpo, corpo este que está aberto ao mundo, experimentando situações sem que seja necessário rotular ele como objeto.

Manter esse diálogo é buscar um olhar fenomenológico para a Educação Física e o desdobramento partindo de apreciações conflituosas de um corpo objeto, e se amarrando em concepções de um corpo sujeito de acordo com a fenomenologia. Se o nosso corpo está no mundo, desde que ele é espacial e temporal não devemos considerá-lo um objeto simplesmente, não se pode esquecer que nosso corpo é um emaranhado de expressões, movimentos, desejos, sentimentos, que nos faz existir no mundo. O nosso corpo não é um corpo fragmentado onde se encontra no espaço, nós somos possuidores desse nosso corpo.

Certamente trazer essa discussão para a Educação Física como o corpo é mostrado nesse filme é de extrema importância, tendo em vista que existe na área uma visão reducionista, dualista, ou melhor, dizendo, um corpo fragmentado, sendo explicado apenas por partes. A partir da abertura rumo a um diálogo com inúmeros conceitos, porém sem pretender mostrar quem está certo ou errado, desejamos refletir e compreender que o corpo possui condições próprias com movimentos sensíveis e um arranjo para os movimentos significativos pensando no corpo sujeito da filosofia, e é por isso que nos debruçamos sobre a *Fenomenologia da Percepção* (1999) do filósofo Merleau-Ponty para entender alguns conceitos.

Esse convite às imagens nos faz pensar, sobretudo, nos enigmas do corpo, do movimento, na percepção que temos do corpo pensando no cinema, portanto, afirmamos que o cinema nos dá o movimento. Nóbrega (2014, p.86) afirma “o cinema nos dá a conduta, os comportamentos, as fisionomias que nos abrem um campo de estudo sobre a expressividade do corpo de modo amplo e criativo”.

Assim, compreendemos que o cinema não é um emaranhado de cenas, e que ao final somando as cenas podemos dizer que é arte cinematográfica, de acordo com Nóbrega (2014, p. 87) “uma imagem cinematográfica é um alinhamento de certas relações do mundo diante de nós, do nosso olhar”, esse alinhamento é um conjunto de imagens que devemos apreciar, e apreciar com inúmeras interpretações.

Chegamos à conclusão diante das discussões sobre o corpo em Merleau-Ponty e as cenas analisadas que Chaplin no filme *Tempos Moderno* (1936) nos faz entender a passagem do conceito de corpo objeto para o corpo sujeito, a partir da intencionalidade do corpo e a relação com o meio, enquanto atividade expressiva. Diante disso Merleau-Ponty (1999, p.15) afirma: “Podemos agora chegar à noção de intencionalidade, frequentemente citada como a descoberta principal da fenomenologia, enquanto ela só é compreensível pela redução”.

Pelo movimento intencional do corpo finalizamos o nosso texto trazendo cenas do filme *Tempos Modernos* (1936) com o objetivo de buscar compreender a fenomenologia, trilhando novos caminhos ao longo da Educação Física pensando na arte do cinema.

5. referências bibliográficas

1. GONZÁLES, Fernando Jaime, FENSTERSEIFER, Paulo, Evaldo. **Dicionário Crítico de educação física**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – 424 p. (Coleção educação física).
2. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas, 1948**. Organização e notas de Stéphanie Ménasé; tradução Fabio Landra, Eva Landra: revisão da tradução Marina Appenzeller. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
3. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2ª ed. São Paulo; Martins Fontes, 1999.
4. MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
5. NETO, Avelino Lima. **Corpo, cinema e educação: cartografias do Ver**. HOLOS, Ano 30, vol. 5, p. 81-97 2014.
6. SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. Tradução Rosane Wertman; revisão técnica Núbio Negrão. – 3ªed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Psicologia e Pedagogia)
7. VIEGAS, Suzana. **O que nos faz pensar? Heidegger, Deleuze e a filosofia do cinema**. 11ª edição, 2013.

Grupo de Discussão 02

Artes e Sensações do Corpo

CORPO, PERCEPÇÃO E CULTURA DE MOVIMENTO NO CINEMA

Raphael Ramos de Oliveira Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail:
ph.ramos21@gmail.com

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail:
pnobrega68@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se configura como o resultado da dissertação de mestrado apresentado pelo programa de Pós- Graduação em Educação Física – UFRN, e parte do ensejo de identificar e descrever as expressões do corpo e do movimento possibilitadas pela percepção cinestésica que temos das imagens fílmicas, relacionando-as com a compreensão de cultura de movimento, bem como apontar horizontes para o conhecimento estético da educação física, tendo em vista a íntima relação entre corpo, percepção e expressividade. O método de pesquisa utilizado parte do pensamento fenomenológico do filósofo francês Merleau-ponty, e como técnica de pesquisa utilizamos nesse estudo a variação imaginativa como estratégia fenomenológica. Assim, realizamos uma apreciação estética de algumas obras do cineasta Carlos Saura (Bodas de sangue, Ibéria, Tango, Fados), por meio de uma Ficha de filmes em que descrevemos alguns aspectos técnicos do cinema, relacionando-os com a compreensão de corpo e da cultura de movimento. Reconhecemos nos filmes em questão aspectos deveras significativos para que possamos pensar sobre o conhecimento sensível da Educação Física em face à experiência corpórea, ao esquema corporal, às fisionomias, às atitudes do corpo presentes no tempo e espaço, cujas imagens em movimento ampliam a nossa forma de ver e de perceber o corpo em movimento para além da vida comum.

Palavras-chave: Corpo. Percepção. Cultura de movimento. Fenomenologia. Cinema.

LE CORPS, LA PERCEPTION ET LA CULTURE DE MOUVEMENT DANS LE CINEMA

RÉSUMÉ

Ce travail prend forme sous l'effet de la dissertation présentée par le programme d'études supérieures en éducation physique – UFRN et nous partons de l'opportunité d'identifier et de décrire les expressions du corps et du mouvement rendues possibles par la perception kinesthésique que nous avons des images filmiques. Celles-ci seront associées à la compréhension de culture du mouvement dans un effort d'ouvrir de nouveaux horizons à la connaissance esthétique en Éducation Physique, tout en considérant la relation intime entre corps, perception et expressivité. La méthode de recherche choisie a son point de départ dans la pensée phénoménologique du philosophe français Merleau-Ponty et la technique de recherche de la variation imaginative comme une stratégie phénoménologique. Ainsi, nous réalisons l'appréciation esthétique de quelques oeuvres du réalisateur Carlos Saura (Bodas de Sangue, IBÉRIA, Tango, Fados), par l'intermédiaire d'une Fiche de films sur laquelle nous décrivons certains aspects techniques, en les associant à la compréhension du corps et à la culture du mouvement. Nous reconnaissons dans ces films, des aspects significatifs sur lesquels nous puissions réfléchir à propos de la connaissance sensible en Éducation Physique face à l'expérience corporelle, au schéma corporel, aux physionomies, aux attitudes du corps pris dans l'espace-temps, dont les images en mouvement élargissent notre façon de voir et de percevoir le corps en mouvement au-delà de la vie quotidienne.

1. INTRODUÇÃO

Pensar na experiência do cinema levando-se em conta as relações existentes na cotidianidade dos sujeitos permite-nos percorrer diferentes apontamentos sobre os seus significados. Nesse percurso, o cinema se configura mais do que um instrumento para diversão e lazer, influenciando diretamente a vida dos indivíduos por aquilo que o visível e o invisível de suas imagens móveis evidenciam na sua experiência perceptiva (MERLEAU-PONTY, 1983).

O intento de assistir a um filme vai desde querer ter um momento de lazer, entretenimento, encontro entre amigos, namorados, familiares, até mesmo para se ter um momento de reflexão, dentre muitos outros interesses que fazem diariamente com que várias pessoas invistam um pouco do seu tempo nas grandes salas de shoppings, em casa, ou mesmo nos espaços acadêmicos, para percorrer com o olhar as imagens móveis da cinematografia.

Segundo Baecque (2008), o cinema já é por definição um veículo que torna visível para nós as diferentes feições do corpo, de forma que o registro dos corpos cria para nós outros modos de compreender os espaços e as expressões corporais, além de oferecer outros caminhos imaginativos feitos pelas sensações, identidades, pelas sucessivas mudanças desses corpos que vão surgindo nas grandes telas. Sobre isso, o autor afirma que:

‘A própria matéria do filme é o registro de uma construção espacial e de expressões corporais’¹. Registrar, com o auxílio de uma câmera, corpos que se relacionam em um espaço, eis a definição dessa organização formal chamada cinema. [...] Tal representação oferece um novo horizonte imaginário, feito de fantasmas, de identificações, pedagogia, temores, de adesões às representações do corpo e a suas sucessivas mutações (BAECQUE, 2008, p. 481).

A matéria fílmica constitui-se como um fenômeno afetivo e encontra na dimensão sensível do corpo os caminhos para a produção de novos sentidos, em que no entrecho cinematográfico se encontra uma linguagem sensível que faz vibrar o encontro da sensibilidade com a razão, do imaginário com o real (MERLEAU-PONTY, 1983). Sobre isso, o autor aponta que o ritmo cinematográfico encontra uma relação íntima com o corpo, por aquilo que a sequência das imagens cinematográficas tem em comum com a cinestesia de nossa percepção.

Corroborando com esse pensamento, Xavier (2007) afirma que as sucessões das imagens criam novas possibilidades de significações diante de cada percepção que temos delas, compreendendo os filmes como um fenômeno que possibilitam uma abertura sensível ao nosso olhar. Cada ato do olhar corresponde a novas criações de significações das coisas, ultrapassando o próprio sentido comum delas.

Partindo da compreensão de o cinema ser uma arte que se abre aos nossos sentidos, numa linguagem sensível que sempre está em movimento - visto que diferentes percepções produzem diversas significações sobre uma mesma coisa -, a arte cinematográfica nos permite abrir as portas

¹ A parte da citação em apóstrofe refere-se a um trecho de Eric Rohmer, redator-chefe dos Cahiers du Cinema, citado pelo autor.

para outros horizontes de significações relacionados à expressividade do corpo e do movimento, além de uma percepção estética da vida cotidiana.

Para Merleau-Ponty (1983), o cinema propõe um realismo que nos permite pensar sobre os sentimentos, as fisionomias, as condutas humanas - os quais se tornam visíveis nos gestos, no olhar, no comportamento dos personagens, possuindo também uma realidade tangível presente nas suas imagens; ele nos possibilita uma abertura para os mistérios existentes no mundo que nos permite ver, sentir e entrelaçar a nossa experiência vivida, bem como refletir sobre os conceitos fundamentais referentes à arte, à estética, às expressões do corpo e da motricidade.

Seguindo esse pensar, reconhecemos uma articulação íntima entre corpo, movimento e cinema, sobretudo quando tomamos a noção de esquema corporal de Merleau-Ponty (1999), a qual aponta que a animação do corpo se estende para além da maquinaria anatômica e fisiológica, encarnando-se também nas relações com a sensibilidade, com o imaginário, ancorando o corpo em situação perante o mundo, pois o exercício do olhar as imagens cinematográficas nos possibilitam outras maneiras de ser e estar no mundo.

Para tanto, partimos do ensejo de identificar e descrever as expressões do corpo e do movimento possibilitadas pela percepção cinestésica que temos das imagens fílmicas, relacionando-as com a compreensão de cultura de movimento, bem como apontar horizontes para o conhecimento estético da educação física, tendo em vista a íntima relação entre corpo, percepção e expressividade.

Partimos do olhar fenomenológico do filósofo Merleau-Ponty, reconhecendo que antes mesmo de se configurar como um método, a fenomenologia refere-se a uma atitude perante o mundo. Ou seja, é na ação do corpo, este sempre presente e atual, que pomos os sentidos referentes a nossa experiência vivida em dinamicidade, de modo que as essências se encontram incrustadas na existência corporal (MERLEAU-PONTY, 1999). Destarte, cabe então por meio desse prisma descrever o fenômeno pela maneira como ele se manifesta ao nosso olhar, e não por um pensamento distanciado de que dele poderíamos vir a ter. E é assim que pretendemos, nesse estudo, compreender o olhar quando lançado as imagens móveis da cinematografia, na intenção de querer refletir e interpretar de uma maneira sensível tal fenômeno.

Nisso, a redução fenomenológica proposta por Merleau-Ponty (1999) torna-se uma noção fundamental para esse estudo. Segundo o filósofo, a redução não se configura por uma visão simplista, mas sim de reduzir para poder então criar outros nós de significações. Trata-se de um afastamento do fenômeno, nunca completo, para poder compreendê-lo por outros prismas, ou melhor, assim o é pois “distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10).

Dentro da trajetória da redução fenomenológica, partimos da variação imaginativa como estratégia para reconhecermos nas imagens fílmicas o entrelaçar entre o pensamento e ato. “Para a pesquisa qualitativa que trabalha com o fenômeno situado, a imaginação é uma afirmação que é simultaneamente uma expressão ser-no-mundo” (BICUDO & MARTINS, 2003, p. 79). Nesse processo, a imaginação suscitada pelas imagens fílmicas não se configura como um simples ato mental, mas encontram também entrelaçada nos processos corporais.

Nisso, vemos então a importância advinda dos filmes do cineasta espanhol Carlos Saura que trazem a dança em seu contexto, como os filmes pesquisados nesse estudo (Ibéria, Tango, Bodas de Sangue e Fados), como um material sensível para a realização desse trabalho, uma vez que a dança evidenciada nas tramas não são apresentadas pelo viés da técnica, e sim pelo da cultura de movimento e da subjetividade a um só tempo.

1. CORPO, PERCEPÇÃO E MOVIMENTO NO CINEMA

Antes mesmo de pensar diretamente nessa relação entre o corpo, a percepção e o movimento no cinema, busquemos primeiramente pensemos na compreensão de esquema corporal, reconhecendo já no nosso olhar mais do que simples objetos para a captação de luz externa.

Para Merleau-Ponty (1999), a compreensão de esquema corporal aponta ainda para uma proposição de corpo que vai além de um puro materialismo, referindo-se a um corpo ativo que não se encontra destacado das coisas do mundo, mas que expressa a sua maneira de ser e estar no mundo, englobando ao seu movimento o espaço e o tempo e todas as coisas em seu entorno, em cada atitude realizada entrega o sentido nascente do sensível exemplar, de um corpo que tanto é sujeito como também é objeto de sua existência. É por esse prisma que o autor aponta também o corpo como uma obra de arte, em que o ato expressivo não se diferencia de sua expressão.

Em sua reflexão sobre o corpo como obra de arte – proposição do filósofo Merleau-Ponty -, Nóbrega (2010) nos traz uma reflexão deveras interessante ao afirmar o sensível como detentor de um poder de decifração da realidade constitutiva do ser e do conhecimento, que motiva a compreensão de corporeidade fundada na estesia do corpo, marcada pela reversibilidade dos sentidos, ampliando a nossa comunicação com o mundo e com os outros pelos nossos sentidos libertos.

Ao que se refere ao cinema, Merleau-Ponty afirma que encontramos no exercício do olhar os caminhos que ancoram a expressividade do corpo com a experiência que temos no cinema pois a experiência perceptiva que temos das imagens amplifica a nossa percepção sobre as coisas do mundo, e ainda reconfigura a nossa motricidade pela cinestesia de nossa percepção no encontro com a dinamicidade das imagens animadas. Por esse ponto, compreende-se que as imagens do cinema embora figure no nosso campo visual assim como qualquer outra coisa percebida, ela tem uma maneira particular de se apresentar aos nossos olhos pelo fato de a cada instante reconfigurar no ato expressivo do nosso olhar novos caminhos motrizes e perceptivos que não se resumem a pura reflexão da obra fílmica.

Para Morin (1997), o movimento imagético do cinema restitui a corporalidade das coisas do mundo, no instante em que passamos a participar afetivamente delas, despertando uma dimensão estética em que o nosso imaginário se concretiza nas coisas, e por essa razão o movimento existente nas imagens cinematográficas oferece uma dimensão onírica que permite uma identificação intensa com o movimento da vida.

Seguindo esse pensar, Metz (1972) afirma que a experiência do movimento proposto pelas imagens fílmicas

Desencadeia no espectador um processo ao mesmo tempo perceptivo e afetivo de participação. [...] Os objetos e os personagens que o filme apresenta aparecem somente como efígie, mas o movimento que os anima não é uma efígie de movimento, ele aparece realmente (METZ, 1972, p. 21).

É por meio do movimento imagético do cinema que podemos nos identificar com os personagens, estabelecer a todo instante relações entre a vida comum e a vida criada pela arte cinematográfica. O cinema nos possibilita uma empatia, em que sonho e realidade se apresentam em meio a uma complementaridade sensível, afetiva. Temos, então, uma nova forma de perceber os fatos do cotidiano, mas também de ver e perceber o corpo, os movimentos dos personagens cinematográficos para além de um “ser de luz”.

Para Merleau-Ponty (2004), a nossa visão não se faz reduzida a um mero pensamento que temos das coisas, e sim por meio de uma visibilidade secreta que o nosso esquema corporal faz reverberar além de nossa localização. Habitamos as coisas que nos cercam, pois somos feitos da mesma carne do mundo – mesma matéria –, de modo que o nosso olhar nos permite tocar aquilo o que vemos a distância pelos movimentos intencionais de nossos olhos, de nosso corpo, onde visível e invisível, real e imaginário constituem uma propriedade indivisa do nosso ser total, ele

mesmo visível e móvel.

Visível e móvel, o corpo se dirige a um espaço, pois as coisas que nele se encontram estão incrustadas no campo de sua visão. Não cabe aqui dizer, pois, que o filme se mostra a mim pelo meu pensamento; não entendemos, portanto, os enigmas imersos no invisível que nele se encontram por um ato estritamente mental, mas, antes, conhecemo-los porque nossa visão se tenciona em sua direção e suas imagens se expandem ao nosso olhar.

As relações entre o cinema, o corpo e o movimento presentes nas imagens cinematográficas se mostram imbricadas e nos permitem compreender outras formas de se perceber o real, sobretudo, por um corpo, um olhar fenomênico que agrega o todo em suas partes.

Merleau-ponty (1983) afirma que encontramos na relação entre o cinema e a vida comum dos sujeitos possibilidades outras de se perceber o real, pois não é a ideia das coisas do mundo que tal arte nos oferece, mas sim a conformidade que permite com que nos reconheçamos como ser no mundo pela visibilidade das condutas, das atitudes do corpo que as imagens animadas nos oferecem. Isso fica mais claro ao observarmos o seguinte trecho do autor:

Eis porque a expressão humana pode ser tão arrebatadora no cinema: este não nos proporciona os pensamentos do homem, como o fez o romance durante muito tempo; dá-nos a sua conduta ou o seu comportamento, e nos oferece esse modo peculiar de estar no mundo, de lidar com as coisas e com os seus semelhantes, que permanece, para nós, visível nos gestos, no olhar, na mímica, definindo com clareza cada pessoa que conhecemos (MERLEAU-PONTY, 1983, p. 116).

Carbone (2013), tendo como referência o pensamento de Merleau-ponty, sobre o cinema, aponta que o próprio filósofo parte do ensejo de pesquisar tal arte considerando aquilo que nela existe de comum acordo com a nossa percepção. Segundo o autor, isso se dá pelo fato de que a percepção que temos do mundo se confunde e se amplia quando em contato com a forma das coisas vistas nas imagens animadas do cinema. E isso não ocorre por meio de uma perspectiva analítica, mas pelo caráter sintético da experiência perceptiva de nos oferecer tais imagens de uma maneira plena pelo próprio movimento de suas sequências. Sobre isso, temos que:

[...] nossa percepção espontânea não é analítica, mas sintética, e é precisamente por isso que se pode considerá-la como sendo de natureza cinematográfica. Com efeito, em seu caráter sintético estão trabalhando dinâmicas que são essenciais para nos dar a unidade de uma forma percebida do mesmo modo que aquela de uma sequência cinematográfica: longe de serem 'artificiosas', como Bergson tende a considerá-las, elas contribuem então para a verdade de nossas percepções (CARBONE, 2013, p.104).

Há uma percepção fundamental, ou melhor, toda e qualquer percepção humana se ancora nas bases sensíveis do corpo para encontrar e dar sentido àquilo que está diante do nosso olhar. Contudo, o que faz do cinema com suas imagens móveis ser um fenômeno especial para nós é o fato de ele não somente se figurar como um instrumento produtor de luz, imagem e som, mas também que excede o que há na tela para nos fazer ver o quanto aquilo que nos mostra parece ser tão familiar a nós. Nessa perspectiva, a cinematografia nos possibilita ver e ampliar a compreensão de que aquilo que vemos numa imagem é mais do que o simulacro das coisas da vida, sendo, pois, a própria vida no seu sentido nascente em que o sujeito que percebe se confunde com o surgir móveis das imagens pelo sentido cinestésico da percepção.

Foi a partir de então que encontramos nos filmes de Carlos Saura um caminho para que possamos então pensar sobre tais questões referentes ao corpo, a percepção e o movimento no cinema, sobretudo pela originalidade estética evidenciada nas tramas analisadas para esse estudo.

1.1 A MÁGICA DANÇA DE CARLOS SAURA

Ao assistir aos filmes do cineasta espanhol para este estudo, passamos a desbravar um mundo admirável e encantador, em que o imaginário e o real se tornam visíveis para nós. A dança, a música, os personagens e as técnicas cinematográficas evidenciadas na trama se misturam de uma maneira deveras íntima, despertando em suas imagens diversos sentidos, pondo a nossa percepção em constante movimento.

Em nossa pesquisa, vimos nos filmes do cineasta espanhol que o espaço do corpo e do cenário se misturam, transfiguram-se na medida em que os personagens, juntamente com a câmera, dançam. O espaço ganha vida, e pensar nesse espaço vivo requer que pensemos também numa relação em que sujeito e objeto se encontrem interligados, sem que haja uma sobreposição de um em detrimento do outro.

O espaço e o tempo percebido nos filmes transcorrem intimamente pelos movimentos do corpo, ou melhor, parecem descer ao corpo, tornando-o fluido ao nosso olhar, como se ele fosse ausente de uma matéria física, que se desdobra à medida que vivencia, relaciona-se com os elementos do cenário e com a câmera, oferecendo uma nova estrutura de vivenciar e se fazer presente no mundo, como pudemos ver, de forma mais contundente, em cenas como “Rondeña” e “Fado menor do Porto”. Nas cenas, o movimento já realizado passa a ganhar uma outra forma, uma nova visibilidade, que une ao presente um passado e o por vir.

As fisionomias, os comportamentos dos personagens entregam a experiência do outrem. A relação que um personagem estabelece com o outro, com o espaço, o tempo, configuram-se de uma maneira particular no esquema corporal de cada espectador, numa comunicação por meio das sensações que os sentidos libertos a ele entrega. Mesmo nas cenas que as posturas, as atitudes do corpo desempenham um modo de perceber os gestos de um corpo sem vida, como na cena “Militar” do filme *Tango*, e da “Homenagem a Alfredo Marceneiro”, *Fados*, tais corpos não expressam outra coisa senão o sabor de se sentir vivos.

É partindo dessas interações que acreditamos que o cinema, no seu escopo, ainda ofereça outros subsídios que acompanham elementos significativos para pensar sobre a Educação Física para além da reflexão, ou melhor, para que possamos compreender melhor como tal reflexão se enraíza na dimensão sensível do corpo e do movimento, e nos permite ainda alargar o nosso pensamento sobre a cultura de movimento, por meio do cinema.

2. CINEMA E CULTURA DE MOVIMENTO

A noção de cultura de movimento proposta em nossa pesquisa é norteadada pela compreensão de um conhecimento aberto, que não se reduz a conteúdos como os jogos, esporte, ginástica, dança e etc, mas que perpassa também por outros momentos de nossa existência, em que corpo, história, natureza e cultura se interligam (MENDES, 2002).

Segundo Mendes (2002), o corpo corresponde a um ser biocultural, que encontra presente no seu movimento um sentido de copertença com sua história, com os outros, unindo o individual e o coletivo, e pondo os significados referentes à cultura em constante dinamicidade, ao passo que os sujeitos se movimentam. Nisso, o corpo não se movimenta pelo puro objetivismo, mas compreendendo-o como um ser relacional, pois “a cultura de movimento refere-se às relações existentes entre os movimentos e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura” (MENDES, 2002, p. 19).

O ato de ver uma imagem requer de nós mais do que uma simples atitude isolada, não havendo, na verdade, a mínima possibilidade de isso ocorrer. As imagens móveis da cinematografia ou de outros instrumentos que apresentam corpos em movimento feitos de sombra e luz, sem uma carne palpável, não evidenciam a experiência de um corpo cuja função seria a de transportar um ser pensante para a elas dar sentido, mas é ele também a sua própria fonte de novas significações

que encontra na mobilidade das imagens a base para o seu movimentar.

De acordo com Sant'anna (2000), as imagens não sugerem apenas um simples modo de ver o corpo em movimento; elas implicam mudanças proeminentes na própria maneira de os sujeitos verem, despertando, por meio do olhar, novas possibilidades de criação e percepção sobre o seu próprio corpo e o seu movimento. Isso fica mais evidente quando tomamos de empréstimo um trecho da própria autora, quando, ao se referir às mudanças que os avanços tecnológicos possibilitam à percepção do corpo em movimento, afirma:

O olhar também se modifica, pois na medida em que os aparelhos fotográficos evoluem, passam a exigir do olho humano novas precisões e maneiras originais de focalizar [...]. Por conseguinte, a percepção dos movimentos físicos não dependerá, somente, daquilo que é visto no momento da ação, mas da contemplação de suas imagens, captadas a partir de diferentes pontos de vista (SANT'ANNA, 2000, p. 5).

Pôr-se a ver requer uma mobilização, empregar o corpo em uma dada circunstância cujo sujeito da ação é ele próprio. No exercício do olhar, encontram-se presentes não os olhos maquinais de um autômato, mas os olhos sensíveis da experiência perceptiva. Assim, ao emprestar o nosso corpo – o qual também nós somos – a desposar uma imagem de um corpo em movimento, encontramos nelas as nossas vivências, nossos afetos, em que cada ação desempenhada por esse corpo imagético desperta em nós um novo percurso, uma criação original de movimento, uma nova técnica de olhar.

E isso ficou evidente ao analisarmos os filmes de Carlos Saura, pois o corpo dança, e ao dançar entrega ao nosso olhar uma intenção de significar para além de uma visão reducionista do viver comum. Ao filmar os corpos dançantes, o cineasta espanhol transfigura não só as linearidades de suas formas, como os misturam ao espaço, ao tempo, a todos os elementos fílmicos que passam a se encontrar imersos nesses corpos, sem que, por vezes, possamos encontrar algum ponto de indiscernibilidade entre eles.

É seguindo esse pensar que vemos o cinema como um “professor”, um educador para as dimensões sensíveis do corpo, encontrando na experiência perceptiva que temos de suas imagens móveis os ensinamentos para outras descobertas do corpo em movimento, fazendo saltar o invisível de seus movimentos aos nossos olhos pela linguagem indireta que é, e, assim, participando intimamente de nossa gestualidade. Nesse sentido, o cinema nos oportuniza outras formas de compreensão da realidade pelos horizontes que são abertos na conformação sensível de nosso esquema corporal. Isso amplia a visibilidade e a expressividade do corpo. NETO e NÓBREGA (2015) afirmam:

Essa dimensão perceptiva da imagem em movimento no cinema propicia novas maneiras de ver o mundo, criando novos regimes de visibilidade e de expressão para o corpo, [...] os usos e investimentos do corpo, as fisionomias, o esquema corporal, a gestualidade e outros aspectos relacionados ao movimento e à cultura (NETO e NÓBREGA, 2015, p. 92).

É por esse prisma, portanto, que encontramos nos filmes de Saura uma configuração sensível que nos permite ver um entrelaçar sensível entre a dança, o cinema e o esquema corporal, pois a percepção estética de tais películas nos faz compreender que os nossos olhos tomam as imagens fílmicas como um par, deixam ser guiados por elas pelo próprio querer do corpo, para poder, então, nos fazer vagar em outro tempo, outro espaço.

Nesse sentido, ao que se refere à Educação Física, a cinematografia proporciona às várias dimensões existentes na área o convite sensível para alargar as possibilidades de compreensão sobre a corporeidade e a motricidade, de forma que a linguagem silenciosa que o movimento de suas imagens comporta nos dá subsídios para ampliar o pensamento sobre os diversos temas que a abrange, por um pensar sempre recomeçado a cada ato perceptivo, além de fomentar a criação de novas formas de usos do corpo, de movimentar-se. Assim, a cinematografia não se configura como um simples instrumento mecânico para a reprodução de imagens para a diversão. Pelo contrário, é uma ferramenta sensível muito significativa para a Educação Física, uma vez que por meio dela o nosso corpo aprende novos esquemas perceptivos e cinestésicos.

3. CONCLUSÃO

Perceber as imagens filmicas, portanto, requer a crença de que nossos olhos são mais do que lentes impassíveis para um espírito. São eles a estrutura viva que nos faz acreditar que a nossa percepção submerge de toda a nossa história, de toda a nossa existência, trazendo em cada gesto, em cada olhar, em cada atitude do corpo a força motriz dos nossos afetos, de nossas emoções, encontrando nesta força a sua medida completiva – a mesma que encontramos na carne do mundo – e que rege a sua intenção de significar para além das relações dicotômicas entre o corpo e a mente, entre a natureza e cultura, entre o sujeito e o objeto da percepção.

O cinema nos oferece, logo, um outro olhar sobre aquilo que compreendemos se tratar da cultura de movimento como um conhecimento liberto para os saberes sobre o corpo e a motricidade humana, um outro modo de olharmos para aquilo que compreende a Educação Física, em suas mais variadas perspectivas.

Acreditamos, por fim, que o cinema tenha ainda muito a contribuir aos diversos domínios e estudos da área da Educação Física que traga em sua proposta uma perspectiva sensível do corpo e de sua expressividade, pois aponta caminhos para que nós também nos recriemos pela sua linguagem criadora, que desperta a dimensão poética do corpo para fazer deste uma obra de arte. Sobre isso, basta sabermos que no último escurecer da tela, que indica com as poucas letras o seu término, nunca podemos dizer se tratar verdadeiramente de um fato já consumado, mas sempre de um fato a ser percebido: ele sempre continua a rodar nas salas escuras do nosso corpo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAECQUE, A. **Telas: o corpo no cinema**. In: CORBAIN, A; COURTINE, J-J; VIGARELLO, G (orgs.). História do corpo: as mutações do olhar: o século XX. Petrópolis: Vozes, 2008. p.481-507.

BICUDO, M. A. V; MARTINS, J. A **Pesquisa qualitativa em psicologia**. Centauro, 2003.

CARBONE, M. **O Filósofo e o cineasta: Merleau-Ponty e o pensamento do cinema**. Tradução de Ana Taís Martins Portanova Barros. Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS v. 19, n.2 – Jul./Dez. 2013.

DELEUZE, G. **A Imagem-Tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MENDES, M. I. B. **Corpo e Cultura de Movimento: cenários epistêmicos e educativos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de estudos e Pesquisas em Educação, Ciência e Tecnologia. Natal: 2002. 137 p.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **O cinema e a nova psicologia**. In: XAVIER, I. A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 103-117.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

_____. **Visível e invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

NETO, A. L; NÓBREGA, T. P. **CORPO, CINEMA E EDUCAÇÃO: CARTOGRAFIAS DO VER. HOLOS**,

Natal,RN, v.5,2014. Disponível em:

< <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/2530>>. Acesso em: 19 jul., 2015.

NÓBREGA, T. P. **Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Livraria da física, 2010.

SANT'ANNA, D. B. **Entre o corpo e a técnica: antigas e novas concepções. Motrivivência**, UFSC, Florianópolis, SC, n^o 15, ago. 2000. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/5585/5373>>. Acesso em: 20 jul, 2015.

XAVIER, I. **Cinema: revelação e engano**. IN NOVAES, A. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CIRANDA: DA TRADIÇÃO À CONTEMPORANEIDADE

Renata OTELO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: renatacelina@hotmail.com

Marcílio VIEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: marciliov26@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo são escritas da pesquisa que temos realizado no curso de Mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no qual temos como elemento do estudo, as rodas de Ciranda que são puxadas pela cirandeira Lia de Itamaracá, desde tempos mais remotos, em que se dançava à beira mar junto a comunidade da localidade, e suas modificações enquanto movimentação e público participante, tendo em vista o fluxo turístico que se deu nesse espaço e o que tem acontecido no contexto atual, em que a cirandeira tem se apresentado em palcos que extrapolam a espacialidade primeira e chega a diferentes palcos através de convites feitos em todo Brasil e exterior. Temos como objetivo fundante identificar os elementos dessa dança e suas modificações a partir do corpo contemporâneo e como essa escrita de movimentos tem se delineado nas rodas de Ciranda no tempo presente. A pesquisa parte do olhar fenomenológico de Merleau Ponty sobre o corpo, sua relação com o mundo e com as coisas do mundo, e temos a fenomenologia como método, por acreditar que ao partir do mundo vivido da pesquisadora, da cirandeira e dos brincantes de Ciranda teremos nesta expressão reflexões sobre como se dá o envolvimento com esse mundo e sua compreensão. Dessa forma, temos entendido que a Ciranda tem passado por transformações que são reflexo da sociedade urbana e do corpo moderno que trás seu conhecimento à roda e ressignifica o fenômeno nos fazendo perceber que a tradição não se encontra cristalizada, e sim, que a cada nova brincadeira dançada temos um novo campo subjetivo aberto que permite uma nova movimentação dos brincantes, que é o tem ocorrido no fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Ciranda, Lia de Itamaracá, corpo, brincantes, fenomenologia.

CIRANDA: TRADITION TO CONTEMPORARY ABSTRACT

O abstract do trabalho será precedido pelo subtítulo This article is written from the research we have done in the course of Master in Performing Arts at the Federal University of Rio Grande do Norte in which we study how the element the Ciranda wheels that are pulled by Cirandeira Lia de Itamaracá, since ancient times, that was danced by the sea in the community of the town, and its modifications while moving and participating public, in view of the tourist flow that occurred in that space and what has happened in the current context, in which the Cirandeira has performed in stages that go beyond the first spatiality and reaches different stages through calls made throughout Brazil and abroad. We have as foundational to identify the elements of dance and its amendments from the contemporary body and how this written motion has been outlined in Ciranda

KEYWORDS: Ciranda, Lia de Itamaracá, body, brincantes, phenomenology.

wheels at the present time. The research of the phenomenological gaze Merleau Ponty on the body, its relationship with the world and the things of the world, and we phenomenology as a method, believing that when he left the world lived the researcher, the Cirandeira and brincantes of Ciranda we have this expression reflections on how is the involvement with this world and its understanding. Thus, we have understood that the Ciranda has undergone transformations that are a reflection of urban society and the modern body that brings his

um, dois, três: vai começar! ciranda de lia de itamaracá!

O presente artigo é resultado dos estudos que temos realizado no curso de pós-graduação em Artes Cênicas no nível de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no qual nos interessa a Ciranda de Lia de Itamaracá e os brincantes que participam das apresentações nas rodas que se formam para celebrar, festejar a vida.

A Ciranda aparece na cultura brasileira enquanto dança que se insere nos fazeres da expressão cultural; nesta pesquisa damos ênfase a sua popularidade no Estado de Pernambuco, em especial as rodas que eram puxadas pela cirandeira Lia de Itamaracá, na Ilha de Itamaracá situada na Praia de Jaguaribe-PE, e sua atual configuração ao se estender aos terreiros vizinhos em que o fenômeno é vivenciado numa projeção que já alcança todo o país.

A pesquisa parte do olhar fenomenológico de Merleau Ponty sobre o corpo, sua relação com o mundo e com as coisas do mundo, e da fenomenologia como método neste percurso, por acreditar que ao partir do mundo vivido da pesquisadora, da cirandeira e dos brincantes de Ciranda teremos nesta expressão reflexões sobre como se dá o envolvimento com esse mundo e sua compreensão.

girando na roda: a escrita do corpo cirandeiro

A Ciranda é uma dança de roda muito popular na cultura brasileira, no entanto, em Pernambuco, ela assumiu um caráter particular por se apresentar como dança de roda de adultos que é ritmada pela batida da percussão com instrumentos como o ganzá e o tarol (CASCUDO, 1992). Em outras palavras, é a “ciranda, cirandinha”, mas ela aqui aparece como possibilidade de festejo e celebração, em uma roupagem ‘adultizada’ e com essas novas nuances, se espalha pelo Brasil.

Se trata de uma dança de círculo, quem tem sua essência numa técnica milenar que vem perpassando as gerações, conforme nos descreve Cascudo:

Os portugueses e os africanos trouxeram as suas danças de roda, mas os indígenas também tinham as suas. Nenhuma novidade maior porque a informação sobre as danças de roda é milenar. A primeira dança humana, expressão religiosa instintiva, a oração inicial pelo ritmo, deve ter sido em roda, dançada ao redor de um ídolo. Desde o Paleolítico observam-se os vestígios das pegadas em círculo em cavernas na França e na Espanha. O movimento teria sido simples e uniforme, possivelmente com o sacerdote no centro, dirigindo o culto e animando o compasso. À volta das informes esculturas simbolizando bisões e renas, teriam dançado os caçadores suplicando a presa abundante e fácil e os tiros certos das lanças e dos dardos de pontas e de pedra lascada (CASCUDO, 1992. p. 592).

A dança em rodas aparece em estudos antropológicos, educacionais, históricos, artísticos e neles entendemos que se trata de uma estrutura que está presente na prática de diversos povos e em diferentes funções. D’Amorim e Araújo (2003), por exemplo, contextualizam esse registro desde as primeiras civilizações, presente nas primeiras manifestações em danças e rituais do homem pré-histórico “[...] em volta de um símbolo de caráter mágico de um deus, de um animal sagrado, de um objeto representativo, em volta do qual um grupo se movimenta” (D’AMORIM; ARAÚJO, 2003, p. 118). Também na sociedade egípcia essa estrutura

se faz presente, e era utilizada para interpretar os astros. Se concebia que o ritmo do universo se dava no fluxo da roda, assim como dançavam em torno de um altar que representaria o sol, com o propósito de exemplificar o movimento dos dias e dos anos.

Configurando esta prática como um desenho coreográfico e estrutural presente em diversas civilizações que atravessou o tempo e se perpetua na contemporaneidade, identificamos esse elemento como umas das principais características da dança da Ciranda. Observando as danças circulares de forma geral, a disposição dos participantes em círculo mantém a proximidade dos brincantes, o toque, o corpo e a energia do outro circula, observa e se permite observar, troca. Esses aspectos estão presentes também nessa dança e se renova a cada nova brincadeira.

Na pesquisa apresentamos a Ciranda como dança circular que embora abarque consigo um histórico praieiro e interiorano, está presente na contemporaneidade e que tem se apresentado no Brasil com maior popularidade por volta das décadas de 70, sobretudo com a projeção da Cirandeira Lia de Itamaracá de Pernambuco, e que tem passado por constantes modificações nos lugares em que tem acontecido enquanto apresentação artística popular.

A pesquisadora Teller (2009), ao tratar das Ciranda de Lia de Itamaracá, nos apresenta a descrição desta dança como vinda do litoral pernambucano, embora no Brasil a conheçamos mais enquanto brincadeira infantill, sendo em Pernambuco e disseminada no país com características específicas:

A ciranda é dança democrática pois engloba todos os sexos, idades e compleição social e não há limite quanto ao número de pessoas. Começa com uma roda pequena que vai aumentando e se abre para uma outra no interior. Os dançadores dão-se as mãos e balançam o corpo na medida que fazem o movimento (TELLER, 2009, p.22).

Concordando com a autora, ao participar das rodas de Ciranda nos anos de 2010, 2014 e 2015, percebemos que essa descrição da formação da roda durante as apresentações permanecem se dando com características similares. As apresentações da cirandeira, Lia de Itamaracá, acontece geralmente em espaços públicos, em eventos de cunho cultural e os participantes se dão as mãos formando rodas de dança com uma variedade de corpos dos sujeitos participantes, por se tratar de pessoas com variadas idades, tipos físicos, formação, raça e classe social. A diversidade dos brincantes se dá ainda por se tratar de uma expressão que não está fixa numa comunidade, conforme já fora em tempos passados em que havia uma frequência dessa dança na Praia de Jaguaribe que está localizada na Ilha de Itamaracá, Pernambuco, local em que até os dias atuais a cirandeira reside.

Ultrapassando seu significado primeiro de brincadeira infantil, a Ciranda consegue abarcar diferentes grupos que se aproximam e participam da roda dançante. O público vai dando forma e volume, pois entram e se tornam parte da dança. Outrora tínhamos brincantes da beira-mar como pescadores, donas de casas, comerciantes locais, por exemplo, e percebemos que esse corpo brincante foi assumindo outras formas e hoje temos um corpo cada vez mais moderno, tecnologicamente alfabetizado, contemporâneo e globalizado que se identifica com a marcação do surdo, da caixa de tarol e se envolve no dar as mãos e por-se à dançar. Falamos aqui das modificações que o fenômeno tem passado e que atravessa as alterações da movimentação da roda se resignificando num processo que aparece naturalmente por ser a dança uma forma de espelho social, o que faz transparecer suas alteridades.

Se antes encontramos o sujeito brincante que dança para se afirmar, por ser um sujeito comunitário e reproduzir sua cultura, vemos que o brincante contemporâneo se dar à roda por outros motivos. Motivos estes que vão do lazer à curiosidade do que veem e se sentem convidados a entrar e experimentar.

É ao sentir o toque do trompete, a batida da percussão que percebemos durante as apresentações de Lia nas quais participamos, alguns participantes que começam a se mobilizar em pequenos grupos e formar um pequeno círculo brincante. Não demora muito e os observadores ao lado vão aos poucos se inserindo e acompanhando a movimentação do grupo. O número de pessoas que se põe em dança varia nos lugares em que Lia se apresenta; participamos de rodas com cerca de dez pessoas assim como em rodas com cerca de 100 brincantes. Esse quantitativo se dá pela popularidade do evento em que Lia de Itamaracá se apresenta, portanto, não há um número de participantes máximo ou mínimo. Quando as rodas ganha uma grande proporção, os participantes fazem seu desdobramento deslocando parte dessa roda grande para o centro, ou seja, formando uma roda menor dentro da maior. Essa multiplicação da roda pode acontecer várias vezes e em algumas apresentações, vimos que a menor de todas as rodas formadas ao centro é a roda de crianças, que dançam geralmente com auxílio de um adulto.

Os brincantes tem um fluxo de entradas e saídas do círculo que varia em cada sujeito, a partir do corpo que se é. Há aqueles que permanecem todo o tempo da apresentação, se dando à dança, se envolvendo na energia que é trocada com as mãos e sequer sentem o tempo passar. Há os que mesclam sua participação com instantes dentro do círculo e horas fora, como observador e há ainda os que não se inserem e dançam acompanhando o ritmo das canções de maneira mais isolada.

O que chama nossa atenção é a conquista que Lia faz ao corpo com sua voz, tocando nossa pele por ela e provocando uma sensação de encontro e familiaridade com o outro que acabo de receber ou ser recebido pelo toque das mãos na roda que se forma. Coexiste aí uma conexão entre aquela que canta com aqueles que dançam; ela dança em seu canto e eles cantam em sua dança; há, portanto, um encontro uma relação entre os elementos que se imbricam na experiência do fenômeno.

É pensar ainda na roda que se forma por investimentos externos que são feitos com tal propósito: reunir e provocar um corpo dançador; assim, ao ouvir a música se entende o convite e se entra na roda, não sendo, portanto, uma sensação que se estabeleça ‘de dentro para fora’, mas no sentido inverso. Somos ‘sequestrados’ pelo ritmo que, ao dizer frases, faz suas conexões e estas chegam à extensão do corpo. Este entende e dialoga com a sonoridade, estabelecendo uma relação de troca. Ouço, sinto e expresso. Uma tríade que move a roda e alimenta a tradição da Ciranda.

Enquanto dança popular, com sua musicalidade e coreografias, acreditamos ser esta dança uma manifestação que traz com este brincante seu mundo vivido, constituído a partir dos saberes da tradição e da sua corporeidade¹⁴ que são implicadas, em totalidade, no instante em que festeja.

Pensando na totalidade que se implica nessa dança, partimos das reflexões que dialogam com essa ideia e do conhecimento que advém das experiências. Nessa perspectiva, acreditamos que a concepção merleau-pontyana a respeito do corpo nos ajuda a pensar no corpo desse brincante, que na roda se comunica e se dá ao conhecimento.

Dessa forma, utilizaremos o olhar fenomenológico neste percurso, por acreditar que ao partir do mundo vivido da pesquisadora e dos brincantes de Ciranda teremos nos *fazeres da existência*¹⁵ reflexões

14 A Corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível. Assim posto, a corporeidade é considerada um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram as possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas (NOBREGA, 2010, p. 35).

15 O termo *fazeres da existência* nesse estudo refere-se às danças da tradição que significam para seus

sobre como se dá o envolvimento com esse mundo e sua compreensão. Concordando com Martins (1992) entendemos como mundo “[...] aquilo que nós percebemos, não sendo apenas aquilo que eu penso, mas o que eu vivo. Estando abertos para o mundo, estaremos em comunicação com ele, mas não o possuiremos, pois este mundo é infinito” (MARTINS, 1992, p. 61). Nesse sentido, a Ciranda é percebida por seus brincantes ou ainda, pelos observadores que se projetam em torno da(s) roda(s), com o corpo, em sua própria experiência; observamos este ritual como um processo que é tecido com diversos fios de múltiplas corporeidades que fazem acontecer a brincadeira num “já” que não é dito, é feito. É uma entrega de mãos que correspondem a um ‘aceitar’, a um ‘sim’; não pensado para ser respondido, mas que acontece na ação de dar as mãos... nesse gesto o brincante responde; o outro que recebe (as mãos), entende. E no diálogo das mãos está formada a roda. Nela a comunicação é estabelecida; do ‘eu’ para o outro, sem que haja um fim, tendo em vista que tudo que é trocado durante o ritual é contido de vários infinitos linguísticos/gestuais tais como o olhar, o canto, a energia que circula, o calor recebido e percebido pela pele, sendo estendido para além do momento, no corpo.

Assumindo como referência a fenomenologia de Merleau-Ponty e sua criticidade em relação ao corpo enquanto ser fragmentado tal qual aponta a teoria Cartesiana, Nóbrega nos esclarece que a concepção “[...] admite a perspectiva de corpo objeto, mas reforça a perspectiva do sujeito, enfatizando a possibilidade de criação de sentidos a partir da experiência vivida” (NOBREGA, 2010, p. 55). Dessa forma, a atitude fenomenológica nos ajuda olhar o fenômeno em estudo tomando como base a experiência dos sentidos na vivência da Ciranda e a existência do ser que passa pela sua maneira de ser-mundo e nele encontrar-se. Assim a fenomenologia:

Coloca-se como uma apreciação do espaço, do tempo, do mundo vivido, na tentativa de obter a descrição mais direta de nossa experiência, tal qual ela é, sem ter qualquer preocupação com a gênese psicológica desta e com as explicações casuais que os intelectuais, historiadores e sociólogos possam vir a fornecer. A fenomenologia deixa-se praticar, fazer-se e reconhecer como estilo, ou como maneira. Ela existe como movimento, antes de se tornar uma filosofia da ciência (MARTINS, 1992, p. 52).

Temos na *descrição* o intuito de narrar o fenômeno buscando aquilo que nele se mostra, se sente, observando as partes do seu todo, procurando abster-se dos ‘achismos’ particulares e obtendo na vivência das rodas de Ciranda o relato do que foi essa inserção no fenômeno procurando, conforme Martins (1992):

[...] descrevê-lo tão precisamente quanto possível, procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto, ou teorias. Busca-se exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas suas conexões intrínsecas (MARTINS, 1992, p. 56).

Assim, será parte dessa construção colocar o fenômeno entre parênteses e trazer a mostra a partir da escrita, o que o corpo escreveu no espaço, ou seja, o que por ele foi conhecido. Para tanto, essa etapa dialoga diretamente com o *mundo vivido* como referência primeira para reflexão, por isso estaremos considerando-a nessa pesquisa, tendo em vista as experiências vivenciadas pelos brincantes da Ciranda, pela cirandeira Lia

brincantes uma dimensão para além da movimentação, sendo uma forma de reafirmar-se enquanto agente da cultura do seu lugar.

de Itamaracá e pela própria pesquisadora, não se restringindo a somente analisar o fenômeno, mas inserir-se nele. Sendo assim, comungamos com o pensamento de Martins (1992) quando reflete sobre o mundo vivido: o mundo-vida do pesquisador é aqui considerado, o que o permite interrogar o mundo e os fenômenos que deseja indagar. Consiste, nessa trajetória, ir às coisas que já existem e já foram vistas, só que agora na perspectiva do olhar daquele que o observa e vivencia, o que trás novas anotações por apresentar elementos do mundo-vida que agora o formula. Ou seja, é uma trajetória que passa pelos sentidos e pelo que Merleau-Ponty (1999, 2004^a), denomina de *sensível*, sendo este o ato de sentir, o campo da sensibilidade na qual não se está para explicar o ocorrido, mas descrever a experiência vivenciada. É o espaço das sensações em que sinto e por ele no outro, sou sentido; é colocar o corpo em sensibilidade para se dar a conhecer. Conforme nos aponta Vieira (2012):

[...] o sensível é o ato de sentir; é o campo estesiológico, o quiasma, o entre. Espaço do Ser que sente e do que vai ser sentido; é o que não foi e o que não chegou, logo, a sensibilidade. É o espaço em que o corpo nos coloca em situação de Ser que sente e sempre há um espaço do que vai ser sentido. O sensível de que fala Merleau-Ponty (1999, 2004) é o ato da radicalidade, das emoções, do próprio conhecimento (VIEIRA, 2012, p.19).

Assim, o sensível se aprende ao ter nas experiências do próprio corpo os sentidos acionados, não na ordem do que é pensado no quesito da racionalidade, mas na direção de que o sentir já é pensamento, que ao se encontrar com os estímulos propõe a este corpo conhecimento.

Na proposição da Fenomenologia enquanto método, não se pretende eleger categorias antes do contato com o objeto da pesquisa, tudo parte do que o sujeito tem a descrever, a contar da experiência, a partir daí é que encontraremos as categorias, compreendidas como ‘unidades de significado’ para a metodologia fenomenológica.

Pensando na perspectiva do corpo fenomenológico em sua dimensão totalizante, sem distinguir o pensar e o agir de forma compartimentada (MERLEAU-PONY, 1994; 1999) adotamos a fenomenologia como referência metodológica por utilizar no estudo a experiência vivida e aberta a fim de compreendê-la. Esse método se propõe a pensar na experiência, reflexão, interpretação, imputação e na compreensão dos sentidos, rompendo com o princípio de racionalidade enquanto predomínio da razão como fonte soberana do conhecimento (NÓBREGA, 2010).

Temos nos inserido no universo da Ciranda a partir de vários registros, coleta informações, tais como visita a comunidade, entrevista com os participantes de diferentes gerações, entrevista com a cirandeira Lia de Itamaracá e os envolvidos em sua produção artística, coleta de materiais audiovisuais, documentários, ocorrências, conversas cotidianas, observações das apresentações da cirandeira em Pernambuco, assim como em outros Estados e participamos de apresentações artísticas¹⁶, dialogando esse acervo conseguido,

16 Em 2010, a pesquisadora esteve presente na Praça Cívica da UFRN, local em que Lia de Itamaracá se apresentou; em 2014, no Teatro Riachuelo, em Natal – RN, em participação especial no show de Carlos Zens, também foi possível dançar Ciranda ao som de Lia; No mesmo ano, a pesquisadora encontrou-se com a artista na Praia de Jaguaribe-PE, assim como também acompanhou entrevistas e documentário da artista, conforme links apresentados nas referências deste trabalho. Em 2015 participou de Cirandas em Recife-PE no período de festejos juninos em

com o aporte teórico que norteou nosso estudo.

Nessa perspectiva, percebemos que a Ciranda é cada vez menos da Ilha de Itamaracá e cada vez mais de outros cantos. Na expectativa em participar das apresentações artísticas da artista, observamos que elas se dão em convites em outros estados brasileiros e que em Pernambuco os convites são poucos, se dando mais em períodos festivos como Carnaval e São João. Isso acontece em razão da relação financeira que existe nessas produções, o que fazem esbarrar sua constância. Só tem Ciranda com cachê. Já não se trata de uma expressão espontânea e despreocupada. Isso empobrece o teor comunitário e a possibilidade de sua perpetuação, pois sabemos que as práticas culturais são repassadas pela vivência e em Itamaracá não se está cuidando para que haja uma perpetuação dessa dança da tradição e aí, pode ser que o nome da artista fique na história do povo pernambucano, mas sem uma geração de seguidores e propagadores desse feito, o que considerariamos lamentável.

Nessa trajetória tem sido possível dialogar com brincantes com diferentes idades, profissões e contextos nos fazendo refletir sobre esse corpo dançante que dialoga com o conhecimento e com o inusitado ao dançar sendo “uma ligação entre o tradicional e o contemporâneo do corpo na dança, ao ponto de tensão entre suas memórias e suas novas aprendizagens” (ALVES, 2015. p.39); são as conexões existentes entre as marcas já incorporadas na corporeidade dos sujeitos brincantes e as novas matrizes que vão se formando. O corpo dançante que está ali, que é presença, vai além no mesmo instante que volta-se para si mesmo em sua individualidade e coletividade concomitantes e que acontecem no ato de complementação.

É nesse olhar que causa também em nós, memórias e novas inscrições, que nos dispomos a alternar nosso lugar de fala e se dar a conhecer novas percepções a partir daqueles que se engajam e participaram das rodas de Ciranda: ouvindo-os, trocando experiências, dançando e apreciando. A história do corpo do outro torna-se campo do nosso interesse, pois cada um vai acoplando novos elementos e dividindo conosco parte dessas sensações vividas, nos ajudando a ampliar o sentido maior dessa manifestação cultural e do corpo dançante que está empregado nela. É ele quem faz parte dos arranjos que definem os parâmetros artísticos e estéticos dessa dança em sua gestualidade, formas e expressões.

FECHANDO A RODA

Nesse estudo chegamos a um corpo contemporâneo, com suas técnicas, sua urbanidade que tem redimensionado o que conhecíamos inicialmente como a Ciranda da beira da praia que tinha engajada em sua movimentação a simplicidade de uma comunidade interiorana e que dançava como forma de reafirmação e que começou a ser pulverizada e ressignificada com a presença de turistas que passaram a frequentar o “Espaço Cultural Estrela de Lia” por volta de 2005, um espaço que funcionava com atividades educativas-culturais para as crianças daquela praia e que à noite assumia uma face espetacular com shows de artistas-mestres da cultura popular que atraía um fluxo turístico de pessoas do estado pernambucano assim como de outros estados brasileiros.

É no contexto atual que identificamos as inovações no desenho coreográfico e suas movimentações. Se os brincantes da Ilha dançavam de forma simples, com o entrelaçar dos braços e a marcação com o pé esquerdo, o brincante turista, que partia e parte de outras referências, implementam a movimentação elevando os braços, girando, fazendo a “onda” e emitindo gritos durante a execução dos passos. Essas alterações foram sendo equilibradas quando a Ciranda ainda era dançada com frequência na Ilha, mas ao chegar em outros Olinda, Praça do Araçá, bairro de Imbiribeira, e no Pátio de Dona Lindu, em Boa Viagem.

palcos, estados e até mesmo países como França e Alemanha, em que a cirandeira se apresentou em turnê, outros arranjos foram acontecendo e é o que temos observado e vivenciado nas rodas: há uma modernização nas movimentações pois os brincantes mudaram de espaço e seus contextos trazem novas abordagens e leituras para a dança da Ciranda.

Assim, embora a Ciranda seja uma dança da tradição ela se redefine nos espaços e corpos contemporâneos numa roupagem que é escrita a cada novo grupo para o qual a cirandeira se apresenta e, que embora haja em seu discurso por parte da cirandeira e da sua equipe no que tange ao zelo por sua estrutura vivenciada na beira-mar da Ilha de Itamaracá, seu berço de desenvolvimento, há na prática um distanciamento deste lugar e, portanto, novas roupagens redesenhada pelos corpos que se inserem no fenômeno em sua atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVES, Teodora de Araújo. **Herdanças de corpos brincantes**: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRN. Editora da UFRN, 2006.
66. CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.
67. D'AMORIM, Elvira. ARAÚJO, Dinalva. **Do lundu ao samba**: pelos caminhos do coco. João Pessoa: Ideia/Arpoador, 2003.
68. MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poiésis*. São Paulo: Cortez, 1992.
69. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
70. _____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
71. _____. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify. 2004.
72. NÓBREGA. Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
73. TELLER. Sonia. **História do corpo através da dança da ciranda**: Lia de Itamaracá. Dissertação (Mestrado em História), São Paulo, 2009.
74. VIEIRA. Marcilio de Souza. **Pastoril**: uma educação celebrada no corpo e no riso. Jundiaí: Paco editorial, 2012.

**DAS SENSações DO CORPO E DAS ARTES CORPORAIS EM “PETRUS”: UMA
COREOGRAFIA DE EDSON CLARO.**

Marcilio de Souza Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”. E-mail: marciliov26@hotmail.com

RESUMO

Trata-se da análise da coreografia “Petrus” uma obra de Edson Claro a partir do Sistema de análise do movimento humano e da análise do espetáculo. “Petrus” foi uma coreografia criada especialmente para a Companhia de Dança do Teatro Alberto Maranhão (Natal/RN) em 2010 e teve como musa inspiradora a artista e pesquisadora de dança Petrúcia Nóbrega.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Processo criativo, Dança.

BODY OF FEELINGS AND ARTS IN BODY “PETRUS”: A EDSON CLARO CHOREOGRAPHY

ABSTRACT

This is the analysis of the choreography “Petrus” a work of Edson Claro from the Analysis System of human movement and spectacle of analysis. “Petrus” was a choreography created especially for the Theatre Alberto Maranhão Dance Company (Natal/RN) in 2010 and had as muse to artist and dance researcher Petrúcia Nóbrega.

KEYWORDS: Body, Creative Process, Dance.

Iniciamos essa reflexão com um questionamento: Em que a arte/dança nos dá a pensar e a (re) configurar/transformar nossa relação com o corpo que dança?

Para responder tal inquietação busca-se na coreografia “Petrus” de Edson Claro apontamentos para a indagação inicial nesse corpo que dança ou ainda no olhar estesiológico para o processo de criação dessa coreografia a partir da análise coreográfica tendo como aporte o Sistema de análise do movimento instituído por Laban.

“Petrus” foi uma coreografia criada especialmente para a Companhia de Dança do Teatro Alberto Maranhão (Natal/RN) em 2010 e teve como musa inspiradora a artista e pesquisadora de dança Petrucia Nóbrega. A análise desse processo criativo se deu a partir do vídeo filmado no espetáculo “Para quem bebe dessa água: para sempre Edson Claro” realizado em abril de 2014 no Teatro Alberto Maranhão, Natal, RN.

“Petrus” é uma homenagem a Petrucia Nóbrega que foi bailarina da Gaya e dirigiu grupos de dança na UFRN. Esse trabalho fala um pouco da vida dela, que veio da escola pública e conquistou tantos espaços através dos estudos; fala da bailarina, da professora, da pesquisadora. Edson convidou a bailarina Margoth Lima para participar do processo criativo. O processo de criação ocorreu todo na residência dele, na medida em que ele estava inspirado e o Parkinson permitia a criação.

A música de “Petrus” é da obra filmica Tristão e Isolda, uma escolha do próprio Edson, figurinos de Carlos Sérgio Borges que assina a maioria dos figurinos dos trabalhos da Cia de Dança do TAM e que vem desenvolvendo essa atividade para Edson Claro desde sua chegada à Natal. O cenário também é assinado por Carlos Sérgio, composto por quatro painéis que retratam a vida da homenageada e que tem os cajus representando Natal, os edifícios representando São Paulo, a Torre Eiffel representando Paris e os cajus novamente fazendo alusão ao retorno, à origem. O projeto de iluminação foi de Ronaldo Costa.

Edson Claro possivelmente ao criar essa peça buscou nas imagens/lembranças de sua vivência com a artista para a concepção dessa obra. Trata-se de imagens/lembranças sensíveis que contêm uma excitação para a criação. O coreógrafo, certa maneira, foi influenciado por essas imagens/lembranças que tem poder criativo. São imagens geradoras de criações, que no dizer de Salles (2013, p. 60-61) “[...] guardam o frescor das sensações, podem agir como elementos que propiciam futuras obras; como, também, podem ser determinantes de novos rumos ou soluções de obras em andamento”.

Salles (2013) pontifica ainda que a criação surge, sob essa perspectiva, como uma rede de relações que encontra nessas imagens geradoras parte do percurso criador e essas é de alguma maneira, responsáveis pela manutenção do andamento do processo criativo e, conseqüentemente, responsáveis pelo crescimento da obra. “O processo vai assim desenvolvendo-se nesse ambiente sensível [...] que são trazidos para o espaço de criação como propiciadores de sensações: fotos, objetos ou qualquer coisa que interesse ao artista” (Salles, 2013, p. 63).

Em “Petrus” observa-se um resquício tardio da estética da dança moderna de Martha Graham¹⁷ nos seus movimentos. Dessa estética pode-se notar na peça tanto o movimento de contração, quanto o de relaxamento se manifestam como impulsos bruscos, projeções violentas do corpo inteiro; relação com o chão fazendo uso da gravidade como elemento de expressão; vê-se um princípio de totalidade em que o corpo é todo articulado formando um conjunto significativo de ser uno.

Dessa estética de Graham, possivelmente possibilitada pelo coreógrafo a partir de sua vivência desde a segunda metade de 1970 com essa técnica/estética e vista no desenho coreográfico de “Petrus” observa-se ainda o *contraction-release*, algumas espirais e a exploração da força gravitacional enquanto conexão entre a bailarina, o palco e a plateia.

Ainda dentro dessa estética de dança moderna, há nessa coreografia ações básicas como respirar, estar de pé, caminhar, correr, pular, elevar-se, girar e cair enquanto gestos cotidianos. O trabalho de chão com contração e *releases*, inércia e quedas, espirais, balanços e alongamentos, apoios do corpo com o chão demonstram nesse processo criativo a filiação do coreógrafo com essa estética de dança.

Na peça é perceptível um processo criativo que dialoga movimentos das estéticas de dança moderna e contemporânea. Há um hibridismo entre as duas estéticas ora exploradas mais por uma das estéticas ora por

17 Martha Graham foi antes de tudo uma excelente dançarina. No curso de sua longa carreira Graham, além de ter criado trabalhos com forte conteúdo psicológico, trouxe contribuições importantíssimas para muitas áreas da dança teatral. Seu senso de teatralidade, unido a uma técnica apurada, tornaram-na um mito da dança moderna. Como dançarina e coreógrafa revolucionou toda a dança moderna desenvolvendo um dos maiores vocabulários técnicos codificados de dança até hoje (Silva, 2004).

outra. O processo de criação é visto aqui como seleção de determinados elementos que são recombinados, correlacionados, associados e, assim, transformados de modos inovadores (Salles, 2013).

Sobre a estética da dança contemporânea, Louppe (1997) atesta que ela pode falar à imaginação de cada um sem passar por um discurso explicativo. Dirá ainda que nesta estética de dança existe apenas uma verdadeira dança que é a de cada um e que sua existência se deve a uma nova concepção de corpo e de movimento.

Faz-se necessário na análise dessa obra usar as referências labanianas dos princípios do movimento para revelar os aspectos de predominância vista pelo pesquisador na peça analisada. Logo, ao se utilizar do Sistema Laban o olhar recai nos parâmetros, a saber: o que move, como se move, com quem se move e onde se move (Corpo, Esforço, Forma e Espaço).

Roquet (2011) diz que, quando a gente se interessa (de perto ou de longe) pela dança, a gente se interessa pelo movimento. Dançando ou vendo dançar, é fato que viajamos ao encontro do gesto dançado. “Estejamos olhando-o ou sendo atravessados por ele, estejamos procurando produzi-lo ou reproduzi-lo, o gesto dançado é sempre suscetível de uma “leitura” e é à leitura do gesto dançado, que nós, analistas do movimento, ficamos atrelados quando a dança nos leva a um questionamento” (Roquet, 2011, p. 4).

Em “Petrus” o gesto ou movimento dançado apresenta os membros inferiores e superiores como parte do corpo mais ativa e mais presente; não se observou partes abandonadas. Há uma preponderância de irradiações centrais, de contralateral com passagens homolaterais como organização corporal predominante. Iniciação e sequenciamento partindo do centro para a periferia, transferências de peso, giros, há um espalhamento e recolhimento do corpo e algumas mudanças de apoio quando a bailarina usa o chão como suporte.

Na peça observa-se uma frequência de mudança de postura relativa ao tronco ou ao corpo como um todo bem intenso. O uso preponderante de gestos dos membros superiores e postura, nos membros inferiores, já que estabiliza as ações da bailarina. Centro do corpo e membros superiores como lideranças mais frequentes.

A noção de corpo referendado na coreografia “Petrus” refere-se à intencionalidade do movimento e do gesto, no sentido de mover-se no mundo, criar horizontes, alargar a experiência vivida. Gil (2004) defende que o corpo é o elemento mais presente e destacável no ato da dança, pois é através deste que o artista comunica, a existência da gramática ou apenas dos movimentos realizados pelo corpo, forçando o bailarino a esvaziar o que sente, uma vez que esses movimentos estão sempre acompanhados por emoções, libertando-os e exteriorizando-os.

Valéry (1980) citado por Lacince; Nóbrega (2010) postula que, quando o corpo está em movimento ou em ação, ele instala um modo de “ser no mundo”. Essa noção configura sua teoria dos quatro corpos: o corpo biológico que corresponde à relação primária que temos conosco mesmos, sem a forma de consciência; Eu e meu duplo, é o corpo que os outros veem e, mesmo sendo estranho para mim, posso vê-lo; o corpo racional qual seja, aquele dos cientistas e dos processos de abstração; e a corporeidade “[...] centro que possibilita se introduzir o tempo, o espaço, as forças, as resistências, as influências ambientais, caracterizando o diálogo na ação e o pensamento, como podemos perceber nos processos de criação artística” (Lacince; Nóbrega, 2010, p. 250). Em “Petrus” é possível devanear por pelo menos três dos quatro corpos postulado por Valéry (1980): a corporeidade como ato criador do artista coreógrafo e sua práxis na bailarina, o corpo biológico e corpo da utilidade e fisicalidade engendrado pelo Eu-Outro na reprodução das formas conhecidas de uma determinada cultura.

O corpo fabrica seus atos através dos quais ele opera, cria, dança. Essa relação configura ainda o quiasma corpo e mundo que podemos perceber nas criações coreográficas (Lacince; Nóbrega, 2010). Nessas criações os corpos são atravessados ou atingidos, como entende Louppe (1997), pelo que fazem ou pelo que apreendem. Eles tocam e são tocados em suas kinesferas com seu próprio corpo e o do outro (espectador). Ao dialogar com essas várias kinesferas enriquecem-se de experiências que, para a autora citada, são sempre renovadas; o corpo na dança pensa e produz sentidos, ou melhor, deixa-se conduzir por estes e apoiam-se mutuamente.

Assim, segundo Louppe (1997) a dança explora uma multiplicidade de corpos, cada um contendo um imenso leque de possibilidades e tonalidades poéticas, de assinatura corporal como designado por Laban ou estados de corpo ou momentos corporais como diria Godard citado por Louppe.

Percebe-se nesse corpo uma estesiologia que se apresenta com a noção moderna de corpo vivido para atribuir a este à profundidade dos instintos, da sexualidade, da relação com o outro. Enfatiza-se a verdade

do corpo na estesia das relações afetivas, sociais, históricas e nas aventuras do imaginário da arte/dança. Essas características amplificam a compreensão de corpo na obra “Petrus” e suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Percebe-se no vídeo analisado que a fluência do movimento é influenciada pela ordem em que são acionadas as diferentes partes do corpo.

É possível se observar na coreografia a combinação de dois ou três fatores de movimento. A combinação de dois fatores chama-se Estado¹⁸ (*States*), a combinação de três fatores chama-se Impulso¹⁹ (*Drive*) (Loureiro, 2013).

Em “Petrus” são preponderantes os Estados Onírico (peso e fluxo), Rítmico (peso e tempo) e Móvel (tempo e fluxo). O primeiro tem uma intenção e progressão, o segundo Estado à intenção e decisão e o terceiro a decisão e progressão. Enquanto qualidades dinâmicas predominantes de Impulso têm-se os Impulsos de Ação sendo preponderante o chicotear, o pontuar, o deslizar; há ainda Impulsos Apaixonados e Mágicos em que as ações corporais aparecem respectivamente expressando emoção e sensação e irradiando a qualidade de fascinação.

Necessário se faz compreender quais fraseados de Esforço estão presentes na coreografia. Observa-se uma preponderância para o Fraseado Crescente, Impulsivo e Enfático com acentos fortes. Há a sensação de distribuição da energia no movimento dançado.

Ao observar a complexidade do movimento humano em suas ações cotidianas Laban foi capaz de perceber o quão múltiplo, complexo e cheio de significados e ações este é capaz de produzir. Logo, corpo e movimento são produtores da existência humana, produtores de Esforços. Estes são constituídos pelas variedades dos gestos e apresentam-se na obra labaniana em quatro categorias, a saber: peso, espaço, tempo e fluência. O Esforço²⁰ se relaciona a como nos movemos, abordando aspectos qualitativos e quantitativos, exprimindo atitudes internas dos indivíduos relacionadas aos quatro fatores que se inter-relacionam durante a ação.

Convém ressaltar os fatores e as qualidades do movimento dançado em “Petrus”. O tempo predominante é o rápido com algumas passadas pelo lento. Nesse movimentar-se rápido o movimento tende para estados de urgência, aceleração, explosão e destreza. Prepondera o espaço indireto na maioria das vezes tendo-se a sensação de que o movimento se dá de forma multifocal, dando a impressão de que está em toda a parte, com estados de adaptabilidade, abertura, preenchimento e interação com o meio. Observa-se ainda na coreografia os fatores peso forte e fluxos livre e contidos. Esse peso circunscreve na coreografia em estados como firmeza, tenacidade, resistência e poder; já o fluxo ora é contido, ora livre dando a sensação de fluência energética das movimentações que vai desde gestos constantes que conferem sentido a algo ou mesmo estados de perda do controle consciente do corpo.

Cabe mencionar a Forma ou formas tomadas por esse corpo ao dançar. Nos modos de mudança de Forma apresenta-se na coreografia com mais intensidade o movimento direcional arcado e o *shaping* (esculpido). Há variações de *shape-flow* (Forma-fluxo) com movimentos que apresentam processos sutis de crescer e encolher nas relações do corpo com ele mesmo.

Evidencia-se Formas Básicas como agulha, parafuso e arredondada (bola). Ao relacionar essas Formas Básicas ao corpo tem-se a relação das unidades superiores-inferiores se movem em oposição com a forma parafuso/espiral; a relação pelas articulações proximais com a forma alfinete e a relação do corpo enfatizando uma bola com as extremidades superiores-inferiores com a forma arredondada.

Ressalta-se o Espaço como um dos construtores do processo criativo de “Petrus”. Em relação ao cenário a bailarina se movimenta no palco como um todo, porém na frente do cenário sem fazer relação com ele o que

18 Os Estados configuram-se pelas combinações dos elementos que constituem os fatores de peso e tempo - Estado, rítmico -, peso e espaço -Estado estável -, peso e fluxo - Estado onírico -, tempo e espaço - Estado alerta -, fluxo e tempo - Estado móvel - e fluxo e espaço - Estado remoto – (Laban, 2011).

19 Os Impulsos (*Drives*) são combinações de três elementos de Esforço: Impulsos de Ação (*Action drive*) que Laban (2011) os chamou de Ações básicas de Esforço que combinam espaço, peso e tempo; Impulso da Paixão (*Passion drive*) caracterizando-se pela utilização intencional de peso, do sentido do tempo e do fluxo combinados; Impulso Visual (*Visual drive*) em que a atenção ao espaço é clara assim como o sentido de tempo e a progressão do fluxo do movimento e o Impulso Mágico (*Spell drive*) que combina o fluxo, o peso e o espaço (Loureiro, 2013).

20 Nos fatores de movimento do Esforço encontramos polaridades que se complementam: ao fator peso é atribuída a qualidade do movimento leve ou pesado, ao fator tempo o movimento pode se apresentar rápido ou lento, a qualidade direta ou indireta é dada ao fator espaço ou foco e o fator fluxo pode-se atribuir a qualidade livre ou contida (Bartenieff, 2002; Loureiro, 2013).

confere uma relação distante com o cenário. Em relação à plateia: muitas referências de diagonais (relação espacial), mas uma tendência de iniciar e finalizar na frontalidade (em relação ao público). Praticamente não existem movimentos de costas para a plateia. Preponderância da dimensão vertical e nível alto (tronco e braços) e percursos transversos (pernas). Há tridimensionalidade ao passar pelos percursos transversos conjugando braços e pernas. Em alguma medida, o corpo como um todo, algumas vezes passa pelas tensões diagonais.

Há uma complexidade observada na tridimensionalidade corpo-espacial. O alcance predominante da cinesfera se dá na kinesfera proximal e medial; as direções de destaque são a frente alta, variando entre esquerda e direita alta e a frente baixa, variando entre esquerda e direita baixa. Os percursos são predominantemente centrais, bem como a tensão espacial produzida na coreografia.

A partir do movimento da bailarina, todas as categorias Corpo, Esforço, Forma e Espaço estão muito presentes, mas consideramos as categorias Esforço e Espaço como estruturantes da cena. Todos os movimentos da bailarina se conectam com a relação com o chão e o espaço. Ela é responsável por dar amplitude ao movimento aumentando e diminuindo constantemente a kinesfera e construindo tensões espaciais.

Nesse processo criativo de Claro há de se dar crédito aos outros elementos que compõem a cena como a música, o figurino e o cenário. Esses diferentes elementos podem ser impulsionadores da criação.

O figurino da bailarina, um vestido esvoaçante em tom lilás claro amplifica seu corpo dando-lhes vida e vitalidade, além de servir como uma cenografia ambulante ou um cenário figurino. Ele também ajuda na mobilidade da dança empreitada. A respeito do figurino, Pavis (2005), ao analisar espetáculos de teatro, de mímica, de performance e de dança, diz serem adereços decisivos para a compreensão da representação. Para o referido autor o figurino é ao mesmo tempo significante e significado, posto que na cena ele apresenta funções de caracterização, de localização dramaturgicamente, de identificação ou disfarce do personagem e de localização do *gestus* global do espetáculo.

Concordamos com Pavis (2005), quando diz ser o figurino na constituição do espetáculo materialidade, logo significante, e um elemento integrado a um sistema de sentido, logo significado. Dessa forma o figurino carrega vários sentidos que identificam os personagens, tornando-os presentes, visíveis e reconhecíveis por aqueles que assistem ao espetáculo.

No cenário de “Petrus” observa-se grandes telas com representações de caju, edifícios e a Torre Eiffel fazendo uma alusão a moradia da bailarina, um cabide em que ela deposita seu casaco e focos de luz em tons verdes dando a ideia de uma cidade imersa num inverno. A cena vai ganhando outros focos de luzes como o azul e o âmbar sem perder essa ideia de uma Paris gelada.

Como já dito a bailarina não se relaciona com o cenário e seus objetos embora na peça esses objetos contem uma história. A iluminação ocupa um lugar chave na representação. Pavis (2005) argumenta que ela faz existir visualmente além de relacionar e colorir os elementos visuais como o espaço, a cenografia, o figurino, o intérprete, conferindo a eles uma certa atmosfera.

A música é outro elemento que se deve considerar em “Petrus”. Ela cria uma atmosfera que nos torna particularmente receptivos à representação. Recorremos a Pavis (2005) quando infere que a música preenche várias funções na cena: criação, ilustração e caracterização de uma atmosfera introduzida por um tema musical criando uma sucessão de climas.

A música, muitas vezes, age como fonte de geração de ideias para a criação em dança. A esse respeito, Armando Duarte comenta que *Edson Claro sempre vinha para o estúdio com a música pronta, a coreografia era feita para a música, a inspiração coreográfica dele, grande parte, vinha das músicas que ele selecionava. Ana Claudia Viana complementa dizendo que [...] a música era uma grande inspiração dele. Ele chegava com a música e se inspirava e dali surgia um trabalho coreográfico* e Sávio de Luna reforça: *Edson era uma pessoa muito musical, você não tinha erro, dúvida onde a música acentuava, ele sabia, estudava os tempos musicais.*

É perceptível no ato criador de Edson Claro que ele tende para a construção de um objeto em uma determinada linguagem, mas seu foco de atenção é de natureza híbrida do percurso; música, figurino, cenário e intérprete devem estar a serviço da dança.

Retomamos a nossa indagação inicial de como a arte/dança pode (re)configurar/transformar nossa relação com o corpo que dança. A dança compreende a corporeidade e possibilita ao corpo conquistar novos espaços, novos poderes físicos, novas relações com a alteridade. Na dança observa-se a instalação de um diálogo com o mundo, fonte de criatividade, que depende da capacidade para transcender os limites da

situação e do corpo (Lacince; Nóbrega, 2010).

Assim, concordamos com Louppe (1997) quando diz que o movimento dançado deixará suas marcas no corpo que o gera, tal como no corpo que o acolhe ou que o recebe. Consideramos ainda que, o sentido primeiro da dança deve ser lido no corpo que dança, que a gera e que nela se gera provocando ou não inquietações, sensações, intenções em quem a recebe como ato poético que passa pelo movimento como processo gerador que se instala como um modo de ser no mundo. O coreógrafo, o bailarino e mesmo o público esgarça os sentidos do corpo, cria novos espaços e percebe novas configurações estéticas que ultrapassam os códigos já institucionalizados em dança como identificada na apreciação da obra “Petrus”.

Enfim, o corpo em “Petrus” se faz ouvir em sua materialidade, em sua realidade afetiva e pulsional. Traz em si impressões de um tempo sensível, marcas de afeto para as quais não há rastros nem pegadas, marcas essas que ainda pulsam. Delas só podemos saber emprestando o nosso corpo, para atravessar esse não-simbolizado e imemorial terreno de afetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTENIEFF, I. **Body movement: coping White the environment**. New York and London: Routledge, 2002.

GIL, J. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

LABAN, R. **The mastery of movement**. London: Dance Books Ltd, 2011.

LACINCE, N.; NÓBREGA, T. P. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 241-258, julho/setembro de 2010.

LOUPPE, L. **Poétique de la danse contemporaine**. Bruxelas: Contredanse, 1997.

LOUREIRO, A. **Effort: l’alternance dynamique**. Paris: Ressouvenances, Collection pas à pas, 2013.

PAVIS, P. **Análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROQUET, C. Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo. **O Percevejo**, online. Volume 03 – Número 01 – janeiro-julho/2011.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 6 ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

SILVA, E. R. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDFBA, 2004.

VALERY, P. **Philosophie de la danse**. Paris: Gallimard, 1980. In: LACINCE, N.; NÓBREGA, T. P. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 241-258, julho/setembro de 2010.

UMA ESTÉTICA DA BRASILIDADE NA GINÁSTICA RÍTMICA

Hosana Cláudia Matias da Costa Pereira – PPGAEF UPE/UFPB

Iraquitã de Oliveira Caminha - PPGAEF UPE/UFPB

A Ginástica Rítmica (GR) compõe o grupo das modalidades esportivas que estabelecem uma relação estreita com a arte. O sentido estético que busca o belo, o vínculo visceral com a música, a procura por formas inusitadas, configuram esse esporte de muitas nuances. Apesar da exigência técnica, a expressividade age como conector entre as ginastas e o público, estabelecendo uma experiência estética significativa. Sabemos, a partir da experiência profissional, o quanto o Brasil tem tentado se adequar aos modelos que ditam a GR, no caso, o modelo europeu. Percebemos também a dificuldade que existe para essa adequação principalmente no que se refere à técnica e a cultura. A partir do quadro delineado surgiram as seguintes questões de estudo: Como compreendemos a relação existente entre o corpo e estética na Ginástica Rítmica e Quais são as características de uma possível estética da brasilidade na GR do Brasil? Considerando que nos corpos das nossas ginastas já estariam impressos, a música, o gestual, a natureza tropical, partimos para a seguinte hipótese: A Ginástica Rítmica do Brasil possui componentes estéticos que traduzem a sua brasilidade e que estão incorporados ao corpo ginástico. Para prosseguirmos com a pesquisa elencamos os seguintes objetivos: Refletir sobre a estética e sua relação com o corpo na Ginástica Rítmica e Identificar a brasilidade expressa pelos corpos ginásticos nas composições coreográficas da seleção brasileira de GR. Para tanto, esse estudo utilizará a Pesquisa Qualitativa com suporte na Fenomenologia de Merleau-Ponty. Nesse sentido o que interessa são os significados atribuídos ao fenômeno. Para o alcance da meta proposta, partiremos da seleção de vídeos de conjuntos de GR simples e misto, da seleção brasileira, no período de 2015 - 2016. Utilizaremos fotos e imagens recortadas dos vídeos dos conjuntos selecionados, as quais serão inseridas no texto, tentando dessa forma aproximar o percebido do escrito, auxiliando a interpretação/compreensão da temática. Nesse paralelo, a coreografia passará a ser o texto, e através da hermenêutica de Paul Ricoeur, utilizaremos a relação estreita entre a interpretação e a compreensão para nos apropriarmos do sentido da obra, nesse estudo, o conjunto. Como referencial teórico, buscaremos dialogar com a Fenomenologia através do pensamento de Maurice Merleau-Ponty como interlocutor principal interagindo com textos que tratem da estética, da cultura, da brasilidade e desses com o esporte.

Corpo – Estética – Brasilidade

1. INTRODUÇÃO:

A Ginástica Rítmica (GR) compõe o grupo das modalidades esportivas que estabelecem uma relação muito estreita com a arte. O sentido estético que busca o belo ginástico, o vínculo inabalável com a música, a procura por formas inusitadas e especialmente tramadas, configuram esse esporte de muitas nuances e aberto a diferentes interpretações. O perfil da GR varia da competição à demonstração, no entanto se mantém, em qualquer nível, na busca da força criativa que resulta em novas perspectivas de movimentos. O que a difere de outras modalidades ginásticas é a possibilidade de manusear implementos portáteis, em especial a corda, a bola, o arco, as maçãs e a fita, aparelhos inseridos e regulamentados gradativamente, a partir do contexto social e motor no qual foi idealizado.

As características adquiridas desde sua criação resultaram no fomento de infinitas possibilidades de expressão do corpo. O que aos olhos do apreciador comum pode ser traduzido como simples ou suave, é resultado de esforços corporais excruciantes. Apesar da exigência técnica que lhe é característica, a expressividade age como conector entre as participantes e os admiradores, corpo e mundo, estabelecendo uma experiência estética que solapa todo o preconceito em relação à subjetividade presente no esporte. Transpondo esse entendimento para o olhar fenomenológico, mesmo considerando que o esporte nem sempre se propõe a sair do que está posto, recorreremos a Nóbrega (2011, p. 133) quando afirma que a imbricação entre

o corpo e o mundo, compreendida pela fenomenologia, tem impulsionado:

Novas maneiras de se movimentar para além do deslocamento mecânico das partes do corpo no espaço, dos conteúdos e métodos de ensino tradicional, dos preconceitos em relação à aptidão física, padrões corporais, relações de gênero, ensino da leitura e da escrita entre outros aspectos que configuram certas prática educativas. (NÓBREGA, 2011, p.133)

Assim ao mergulharmos no universo da GR passamos a refletir sobre o que está institucionalizado e vivido, abrimos a possibilidade para questionamentos e retomadas que surgiram em estudos anteriores onde nos dedicamos à apreciação dos conceitos de técnica, arte e cultura inscritos nos corpos ginásticos²¹. Nesse processo, naturalmente fazíamos relação com a GR que visualizamos no Brasil e como ela dialogava com aqueles conceitos. Sabemos, a partir da experiência profissional, o quanto o Brasil tem tentado se adequar aos modelos que ditam o mundo ginástico, no caso o modelo europeu. Percebemos também a dificuldade que existe para essa adequação em vários aspectos, mas principalmente no que se refere à técnica e a adequação cultural.

A partir do quadro delineado surgiram as seguintes questões de estudo:

- Como compreendemos a relação existente entre o corpo e estética na Ginástica Rítmica?
- Quais são as características de uma possível estética da brasilidade na GR do Brasil?

Considerando que nos corpos das nossas ginastas já estariam impressos e expressos, a nossa música, o nosso gestual, a nossa natureza tropical, as manifestações da nossa cultura e ainda que levemos em conta as variações que retratam as regiões de origem e as experiências vividas por nossas ginastas, pensamos em aprofundar essas questões de estudo partindo da seguinte hipótese:

- A Ginástica Rítmica do Brasil possui componentes estéticos que traduzem a sua brasilidade e que estão incorporados ao corpo ginástico.

Para fundamentar nosso estudo, percebemos que a GR tem sido muito discutida no Brasil nos últimos anos através de olhares diferenciados, coerente com seu perfil multifacetado. Podemos destacar no treinamento desportivo e na perspectiva do rendimento competitivo, os estudos da professora Barbara Laffranchi (2001) que observam as possibilidades de desenvolvimento ginástico para o alto nível destacando o treinamento físico e técnico com prioridade para o trabalho de conjunto (5 ginastas). Na perspectiva pedagógica Roberta Gaio (2007–2008) a partir da Ginástica Rítmica Popular que fomentou muitos trabalhos que estimulam a prática da ginástica em todos os níveis. Os referenciais filosóficos começam a permear o mundo da GR. Porpino (2005), Cavalcanti (2008) e Angheben (2009) discutem o corpo, a estética e o sensível perceptível no mundo ginástico. Toledo (2010) discute o belo na GR e Lourenço (2010) questiona o código de pontuação pelo viés da cultura. Lacerda (2002) traz as discussões sobre a Estética do Desporto e a GR inserida.

Assim num rápido specular sobre a produção acadêmica constatamos que as questões teóricas que envolvem a GR começam a se descortinar para além do campo técnico-competitivo. Entretanto apesar do salto qualitativo das pesquisas nessa área, muito ainda há que se discutir sobre suas características peculiares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O esporte enquanto representação da cultura sofre constantes transformações na busca de torná-lo o mais espetacular possível e assim provocar múltiplas experiências que envolvem diferentes reações em seus espectadores. Nesse contexto Lovisoló (1997, p. 83) afirma que “O espetáculo esportivo possui uma natureza quente, procura impactar nossas emoções, sentimentos e sensibilidade, fazendo-nos rir, chorar ou exaltar”. Compreendendo o esporte como elemento da cultura e por ela enredado entendemos que “Olhar para o desporto do ponto de vista estético não dissolve nem anula qualquer tipo de aproximação, apenas exalta o

21 Ver a dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física na UFRN, intitulada Ginástica Rítmica: Um concerto para o corpo. (UFRN 2014)

valor do desporto alimentando-o e revigorando-o como fenômeno cultural” (LACERDA 2002, p. 22).

Dentre os vários modelos esportivos, existem alguns onde percebemos enfaticamente a presença de componentes artísticos e culturalmente delineados, que aproximam os espectadores de experiências estéticas significativas, sendo considerados como um desporto de composição artística por promoverem verdadeiros espetáculos não se limitando ao aspecto competitivo. Dentre eles, destacamos a Ginástica Rítmica (GR), tema investigativo dessa proposta de estudo, modalidade ginástica resultante de reflexões e críticas a conhecimentos já institucionalizados na Europa Central no final do séc. XIX e início do séc. XX.

Chamada inicialmente de Ginástica Expressiva e criada por Rudolf Bode foi influenciada por Dalcroze, Ducan e Laban entre outros estudiosos do movimento, buscava reagir contra os conceitos físicos de caráter anatômico e fisiológico dos sistemas ginásticos da época, contra os movimentos construídos e analíticos que consideravam o corpo um encadeamento de partes, provocando o adestramento ao invés do conhecimento de si. Bode afirmou que a finalidade essencial de sua ginástica era o desenvolvimento do movimento em toda a ação humana, tanto numa sequência orgânica correta quanto num movimento inspirado na fantasia, a contínua inter-relação entre ambas era seu objetivo (Langlade, A e Langlade, N., 1970).

Assim, entendemos que a GR evoluiu a partir de fontes diversas, ligadas a arte e a educação, incorporando características inovadoras e contestadoras dos modelos vigentes. Foi absorvida pelas mulheres por se crer que a expressividade imbricada no modelo ginástico em destaque era um atributo próprio às mulheres. Tal afirmação reflete a perspectiva histórica onde ela foi idealizada. A partir dessa constatação percebemos que a caracterização atual da Ginástica Rítmica se coaduna a uma trajetória já delineada em sua origem. A distorção do caráter formativo para o competitivo compactua com o momento histórico de sua consolidação enquanto modalidade esportiva. A configuração adquirida desde sua criação resultou no fomento de infinitas possibilidades corporais. Assim a GR “Caracteriza-se, em termos competitivos pôr exigir um grande rigor técnico aliado à valorização da expressividade e da sensibilidade além de uma exímia manipulação dos implementos específicos.” (Lacerda 1993 p 34). Evidentemente que essa descrição está atrelada as orientações contidas no Código de Pontuação (CP) emitido pela Federação Internacional de Ginástica, órgão gerenciador que resguarda o caráter esportivo da modalidade, sem, no entanto permitir que se percam as características artísticas essenciais para a manutenção desse modelo ginástico.

A experiência de assistir uma composição de conjunto na GR permite-nos a compreensão de como a relação entre a técnica, às ginastas e as nuances próprias da modalidade, podem proporcionar imagens corporais que se assemelha a um quadro, cuja moldura, representada pela área de competição, tenta conter a ousadia das coreografias. Entretanto as imagens não se conformam com esses enquadramentos. Eles não são suficientes para deter o poder criativo que emerge da modalidade e que possibilita o entrelaçamento entre os corpos e os objetos sugerindo novos movimentos e novas sensações além de proporcionar experiências estéticas significativas.

Merleau-Ponty, no texto intitulado “A Dúvida de Cézanne” afirma que “A arte não é nem uma imitação, nem por outro lado uma fabricação segundo os desejos do instinto ou do bom gosto. É uma operação de expressão”. (MERLEAU-PONTY 2004, p. 133). O artista, segundo ele, não deve apenas criar ou exprimir uma ideia, mas sim despertar as experiências que enraizarão essa ideia no outro para que a partir daí os espectadores, os leitores, os apreciadores também possam, na experiência perceptiva, ampliar as possibilidades de conhecimento e de relação com o mundo ao seu entorno. Ao tratarmos um paralelo com a apreciação da GR percebemos que o público também a percebe a partir do seu mundo, da sua perspectiva ou da face que se apresenta para esse mundo que a constitui. Nessa compreensão Merleau-Ponty assegura que,

A expressão estética confere a existência em si àquilo que exprime, instala-o na natureza como uma coisa percebida acessível a todos ou, inversamente, arranca os próprios signos – a pessoa, o ator, as cores e a tela do pintor – de sua existência empírica e os arrebatam para um outro mundo. Ninguém contestará que aqui a operação expressiva realiza ou efetua a significação e não se limita a traduzi-la. (MERLEAU-PONTY 2011, p.248-249)

Pensando nessa expressividade que também constitui a GR, buscaremos ampliar os conhecimentos desenvolvidos na pesquisa anteriormente citada, na qual preocupava-nos os conceitos que fundamentavam as composições coreográficas da GR para investigarmos como a GR brasileira se percebe nesse contexto de

uma estética europeia de movimento e se existe uma brasilidade que imbricada nas coreografias brasileiras. Se a nossa cultura está representada nos corpos ginásticos que a praticam ou se existe uma necessidade de europeização desse corpo ginástico. Mesmo considerando que o processo coreográfico não fragmenta o corpo da cultura, e que ele ocorre como um só, o que muda é o ângulo de observação utilizado pela pesquisadora nessa nova empreitada.

Como já informamos anteriormente, conceitos como a técnica e a arte são recorrentes quando falamos de GR. Sobre eles já discorremos em estudos anteriores. Outro conceito que permeia o imaginário da GR é a cultura. No entanto a abordagem se dá de forma simplista e na maioria das vezes direcionada à escolha das músicas que irão nortear as composições coreográficas ou se referindo à característica regional de uma ou outra equipe. No estudo que tratou da técnica e da arte, também adentramos pelo universo da cultura e nesse momento decidimos aprofundá-lo, utilizando a ginástica rítmica do Brasil como tela sobre a qual derramaremos as tintas das nossas compreensões.

Partindo dessa percepção e por entendermos a cultura de forma alargada e para além do olhar técnico simplesmente, é que trataremos, nesse estudo, de uma cultura que é entendida como todo o conhecimento desenvolvido em determinado grupo social e que pode ser passado adiante, construindo pontes entre gerações, difundindo seus saberes, criando e recriando costumes, comunicando-se, o que segundo Zunthor; “não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” (Zunthor, 2000, p.61) Nesse sentido, podemos buscar na GR elementos que provoquem sensações e a “capacidade de se fazer presente em imagens, sons, movimentos, ritmos, figuras; a capacidade de expressar algo que não seja abarcado por uma conceituação e que a nossa linguagem não seja capaz de formular.” (Langer in Saraiva 2005 p 220). E aí entra o conceito de ‘Brasilidade’, não apenas como um conceito que se refere à representação do ser brasileiro, mas como um conceito que perpassa os corpos das nossas ginastas, mesmo não sendo perceptível a priori, mas podendo ser retratadas através das composições ginásticas.

Além de retomarmos a cultura como conceito, estaremos entrelaçando a ela, os conceitos de corpo e de estética. O primeiro porque não entendemos a cultura sem os corpos que a produzem e o segundo será abordado porque ao interagirem: espaço-tempo, música, aparelhos e ginastas, promovem um intercâmbio mediado pela coreografia, garantindo uma unicidade que deverá refletir-se na composição, dando-lhe significado e provocando um canal de comunicação com os espectadores. Sobre essa interação que passa a ser povoada de significações Merleau-Ponty, segundo Nóbrega (2010, p.94) afirma que;

[...] o mundo sensível e o mundo da expressão, afetam o ser e a subjetividade, mas o ser humano ainda é definido pelo seu poder de atribuir significados, apelando-se à consciência. Para o filósofo, o caminho do mundo sensível ao mundo da expressão caracteriza-se como uma trajetória perceptiva, na qual a motricidade e as funções simbólicas não estão separadas pelo entendimento, mas entrelaçadas na reversibilidade dos sentidos, na dimensão estética. (NÓBREGA 2010, p. 94).

3. OBJETIVOS:

Diante da fundamentação apresentada e dos problemas que buscamos elucidar, elencamos os seguintes objetivos:

- Refletir sobre a estética e sua relação com o corpo na Ginástica Rítmica.
- Identificar a brasilidade expressa pelos corpos ginásticos nas composições coreográficas da seleção brasileira de GR.

4. METODOLOGIA

Ao tratar do corpo como uma obra de arte, Nóbrega cita Merleau Ponty para quem o corpo se configura numa linguagem sensível que se expressa no movimento. “O corpo não é coisa, nem ideia. O corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora” (Nóbrega 2010 p 100). Nesta perspectiva, considerando que a modalidade em questão é traduzida como um esporte onde a expressividade e a sensibilidade transpõem o estabelecido pela técnica, fez-se mister elucidar as questões que a subjetivam, tornando-a uma modalidade diferenciada no mundo esportivo. Para tanto, esse estudo utiliza a Pesquisa Qualitativa com suporte na Fenomenologia que segundo Merleau-Ponty (1999) “É o estudo das essências e todos os problemas resumem-se em definir essências”. É compreender o que se mostra e o que de fato é antes de ser tematizado nesse sentido o que interessa são os significados atribuídos ao fenômeno e através da sua descrição, encontrar o caminho para

compreender o interrogado.

Retornar as coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem—primeiramente aprendemos o que é uma floresta, um prado e um riacho (MERLEAU-PONTY, 1994/2011, p. 4).

Deste modo, compreendemos que a experiência vivida, possibilita um olhar que enxerga o fenômeno a partir dele mesmo, do seu visível e ao percebê-lo com distanciamento, somos agraciados com novas significações. Esse distanciamento é chamado redução fenomenológica, ou melhor, é a ação de colocar em suspensão as crenças prévias, teorias ou explicações a priori. É o momento em que para refletir sobre o fenômeno toma-se distância “para ver brotar as transcendências. Ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo, ela é só consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal” (MERLEAU-PONTY, 1994/2011, p 10), cria horizontes, amplia a compreensão.

Através da redução fenomenológica, que de acordo com Merleau-Ponty (1994/2011) nunca é completa, buscaremos enxergar a GR brasileira pelo viés da cultura entrelaçada aos corpos ginásticos além de buscar nesses corpos o conceito de brasilidade que por ventura esteja representado em suas composições coreográficas.

Nesse percurso de pensar o mundo e suas relações, existem muitas trajetórias. Na fenomenologia trata-se de um caminhar que busca a interseção entre as nossas experiências, entre as experiências do outro e delas com as nossas. Para isso a fenomenologia utiliza a descrição, a redução e a interpretação/compreensão do fenômeno. (MARTINS apud BICUDO E ESPOSITO, 1992). A Descrição busca delinear o fenômeno elucidando seus significados e assim melhor compreende-lo. A Redução busca dar visibilidade ao fenômeno, definindo partes da descrição que serão consideradas essenciais à pesquisa e as que não são. Por último a Compreensão do fenômeno por meio da criação de sentidos e significados, é ver o modo peculiar, específico e único. Ocorre simultaneamente com a interpretação, com isso o pesquisador encontra as unidades de significados que se mostram preenchido de sentido para ele. Compreender é para Merleau – Ponty (1994/2011) reapoderar-se da intenção total.

Para o alcance da meta proposta, partiremos da seleção de vídeos de conjuntos de GR simples e misto²², da seleção brasileira, no período de 2015 a 2016, ano da Olimpíada do Brasil. Além de corresponder ao período onde os critérios para a elaboração das composições apresentam um enfoque mais artístico, com valorização da experiência rítmica e expressiva. Como afirma Porto Alegre (apud BIANCO; LEITE 1998):

Trata-se agora, de tomar a imagem como objeto, procurando compreender o lugar dos ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo a eles as mesmas preocupações teóricas e metodológicas presentes no estudo das representações sociais (PORTO ALEGRE apud BIANCO; LEITE, 1998 p. 76).

Após a descrição e a redução, utilizaremos fotos e imagens captadas, recortadas dos próprios vídeos dos conjuntos selecionados, as quais serão inseridas no corpo da descrição, tentando dessa forma aproximar o percebido do escrito. As fotos e imagens comporão o texto, auxiliando a interpretação/compreensão dos conceitos a partir dos conjuntos selecionados. Dialogaremos com a hermenêutica como modalidade da fenomenologia que segundo Bicudo e Esposito (op.cit.31) ao interrogar o fenômeno, busca a relação das pessoas com as situações vividas e comunicadas através de obras humanas descritas, esculpidas, dançadas, etc. Ao traçarmos um paralelo entre a coreografia de um conjunto e um texto, podemos nos apoiar em Paul Ricoeur para justificar nossa escolha pela hermenêutica. Nesse paralelo, a coreografia passará a ser o texto, e através da hermenêutica, utilizaremos a relação estreita entre a interpretação e a compreensão para nos apropriarmos do sentido da obra, nesse estudo, o conjunto. Para Ricoeur (2000, p.17) “A hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”.

Sob esse argumento entendemos que “Apropriar-se’ do que antes era ‘estranho’ permanece o objetivo único de toda hermenêutica” (Ricoeur 1987, p 103). Assim a pesquisa buscará compreender e interpretar cada conjunto, esquadrihando os significados culturais, enquanto produção humana, capaz de resignificar o nosso próprio entendimento sobre a modalidade. A interpretação, portanto, nos auxiliará a assimilar

22 Composições onde as cinco ginastas portam, cada uma, um único aparelho ou composições onde as ginastas portam três aparelhos de um tipo e dois de outro tipo.

o sentido da obra, enquanto a compreensão nos possibilitará apreender a totalidade de significações que gerariam os novos conhecimentos. É dessa forma segundo Ricoeur (1987, p.105) que “O horizonte do mundo do leitor funda-se com o horizonte do mundo do escritor”, nesse caso a apreciação possibilitará que entremos em sintonia com o que foi expresso pelas ginastas nos momentos essencialmente coreográficos.

Optamos pelo conjunto por acreditarmos que nessa prova o entrelaçamento entre os corpos das ginastas em sincronia com os aparelhos e a música transcende, de forma decisiva, as amarras da instituição esportiva. Dos conjuntos emerge todo o poder de criação coletiva. As formas, o espaço, o tempo são desafiados a todo pulsar da música. A conexão com os espectadores se dá de forma extasiante. É a possibilidade de unir individualidades em torno de um fim. Por isso concordamos com Cavalcanti (2008) para quem um conjunto de GR se configura como:

Corpos e aparelhos que se projetam nos espaços do tablado competitivo e criam uma matriz do belo que concebe um deslumbre coletivo [...] A beleza de uma série de conjunto é dada, sobretudo pela maneira com que as ginastas elaboram o trabalho coletivo, além do virtuosismo que cada ginasta deve apresentar tal qual nos exercícios individuais. (CAVALCANTI, 2008 p 45 - 46)

Como referencial teórico, buscaremos dialogar com a Fenomenologia através do pensamento de Maurice Merleau-Ponty como interlocutor principal e base de toda a discussão sobre o corpo e a estética. No que diz respeito à brasilidade, inicialmente, buscaremos os textos de Darcy Ribeiro, Mario de Andrade, Gilberto Freire. As questões referentes ao esporte e sua relação com os conceitos de corpo, estética e brasilidade serão tratadas através dos Escritos de Jorge Bento e Pierre Bourdieu.

Obviamente que durante o processo de desvendamento da questão elencada, outros conhecimentos e outros interlocutores irão surgir e sua aproximação será necessária e fundamental para a concretização dos objetivos traçados. Enquanto esse arcabouço teórico está sendo construído, sugerimos que a pesquisa ora delineada seja apresentada nos seguintes capítulos:

INTRODUÇÃO

Capítulo 1 – O Corpo e a Estética no esporte

Capítulo 2 – Uma estética da brasilidade

Capítulo 3 – A brasilidade e o corpo ginástico

CONSTATAÇÕES FINAIS

8. REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, Mário. **Macunaíma – o herói sem nenhum caráter** / Mário de Andrade: Apresentação e estabelecimento do texto Telê Porto Ancona Lopez e Tatiana Longo Figueiredo – Edição especial – Nova Fronteira Rio de Janeiro 2015
- BAUER, M. W. e GASKELL, G. – **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: Um manual prático** – Editora Vozes – Petrópolis RJ, 2002
- CAMINHA, Iraquitã de Oliveira, **O distante-próximo e o próximo-distante: Corpo e Percepção na Filosofia de Merleau-Ponty**/ Iraquitã de Oliveira Caminha – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, 404p.
- CAVALCANTI, Loreta Melo Bezerra – **Beleza e Poder na Ginástica Rítmica: Reflexões para a Educação Física**/ Loreta Melo Bezerra Cavalcanti, Natal 2008 – Dissertação (Mestrado em Educação) UFRN 132f.
- CÓDIGO DE PONTUAÇÃO GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA - FIG – 2013 – 2016
- ESPOSITO, V.H. e BICUDO, M.A.V. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994 - 147p.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998, cap. IV, 34ª edição
- GAIO, R. **Ginástica Rítmica Desportiva "Popular" uma proposta educacional**, São Paulo, Editora Fontoura, 2007 2ª edição
- LAFFRANCHI, Bárbara **Treinamento Desportivo aplicado à Ginástica Rítmica**– Londrina - UNOPAR –2001
- LAGOA, M.J. – **Em busca do valor estético da ginástica artística feminina, patinagem artística, rãguebi e do boxe. Estudo exploratório a partir da opinião de treinadores**. Porto 2009: M. Lagoa Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- LANGER, Susanne – **Estética: Sentimento e Forma: Uma teoria da Arte desenvolvida a partir de filosofia em nova chave**/ tradução Ana Maria Goldberger Coelho, J. Guinsburg. Editora Perspectiva – 3ª reimpressão da 1ª edição São Paulo, 2011.
- LANGLADE, A & LANGLADE, N. R. – **Teoria General de la Gimnasia**, Editora Stadium – Buenos Aires 1970
- LOURENÇO, M.R.A. GAIO R. – **Ginástica Rítmica: Reflexões sobre arte e cultura** in A Ginástica em Questão Corpo e Movimento - Gaio, Roberta – Gois, Ana Angélica Freitas – Batista, José Carlos (organizadores) 2ª ED. São Paulo: Phorte, 2010 480p
- LOVISOLO, Hugo – **Estética, Esporte e Educação Física** – Sprint Editora – Rio de Janeiro – RJ – 1997 – 171p
- MARQUES, A. **Desporto, arte e estética: fronteiras e espaços comuns** In A ciência do desporto, a cultura e o homem – Bento J. e Marques A. FCDEF – UP, Portugal 1993.
- MARQUES, R – Almeida, M. Gutierrez, G. – **Esporte: um esporte heterogêneo: estudo sobre o esporte e sua manifestação na sociedade contemporânea** – Revista Movimento, Porto Alegre, v 13 nº 03 p. 225-242, set/dez 2007.
- MARTINS, J. – **A pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e recursos básicos**/ Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo – 5ª edição São Paulo: Centauro, 2005.
- MERLEAU – PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção** (tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura) 4ª edição – São Paulo – Editora WMF Martins Fontes – 2011 (Biblioteca do pensamento moderno).
- _____, **O Visível e o invisível**/ M. Merleau-Ponty; [tradução José Arthur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira] – São Paulo: Perspectiva, 2009 – Debates: 40/Dirigida por J. Guinsburg)
- _____, **O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do**

silêncio e A dúvida de Cézanne/ Merleau-Ponty; tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; prefácio: Claudio Lefort; posfácio: Alberto Tassinari – São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

NÓBREGA, T.P. – **Merleau – Ponty: movimento do corpo e do pensamento** in Vivência – nº 36 2011.
_____, T.P. – **Merleau – Ponty: O Corpo como obra de arte** - Princípios: Revista de Filosofia (UFRN), 2010 - periodicos.ufrn.BR

_____, T.P. – **Uma Fenomenologia do Corpo/** Terezinha Petrúcia da Nóbrega – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010 (Coleção Contextos da Ciência) 126p.

PORPINO, Karenine de Oliveira – **Treinamento da Ginástica Rítmica: Reflexões Estéticas** in Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, v 26I, p 121 – 133 setembros 2004.

ORTEGA Y GASSET, José – **A desumanização da arte/** José Ortega y Gasset: tradução de Ricardo Araújo – São Paulo; Cortês, 2002

ORTEGA Y GASSET, José – **Adão no paraíso e outros ensaios de estética/** José Ortega y Gasset: tradução de Ricardo Araújo; revisão técnica de tradução Vicente Cechelero – 6 ed. – São Paulo; Cortês, 2008

SOARES, C.L. – **E.F. Raízes Europeias e Brasil/** Carmem Lucia: 2ª edição revisada – Campinas São Paulo – Autores Associados, 2001 - (Coleção Educação Contemporânea) 143p

RIBEIRO, Darcy – **O povo brasileiro/** Darcy Ribeiro – 1ª edição – São Paulo – Cia. Das Letras 2006

TOLEDO, E. – **Estética e beleza na Ginástica Rítmica** in Possibilidades da Ginástica Rítmica – Elizabeth Paoliello, Eliana Toledo (Organizadoras) - São Paulo – PHORTE 2010 440p.

ZUMTHOR, Paul, **Performance, Recepção, Leitura/** Paul Zumthor; tradutoras: Jerusa Pires Ferreira, Sueli Fenerich. São Paulo: São Paulo: EDUC, 2000.

O PENSAMENTO DE ANTONIN ARTAUD E SUAS REVERBERAÇÕES NA PERFORMANCE SANGUIS

Felipe HENRIQUE MONTEIRO OLIVEIRA 1
Universidade Federal da Bahia 1. E-mail: fhmoal@hotmail.com

RESUMO

Esse escrito pretende estabelecer elucubrações sobre o pensamento de Antonin Artaud, principalmente no que se refere à crueldade, e suas reverberações na *performance Sanguis* que foi apresentada pelo autor na frente da Escola de Teatro, e fez parte da parte prática da disciplina Formas do Espetáculo no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: *Performance*, Pensamento artaudiano, Corpos diferenciados.

THE THINKING OF ANTONIN ARTAUD AND HIS REVERBERATIONS AT THE PERFORMANCE SANGUIS

ABSTRACT

This writing intends to establish lucubrations about the thought of Antonin Artaud, especially when it comes to cruelty, and its reverberations in *performance Sanguis* which was presented by the author in front of the Theatre School, and was part of the practice of the discipline Formas do Espetáculo in the Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas at Universidade Federal da Bahia.

KEYWORDS: *Performance*, Artaudian Thought, Differentiated Bodies.

Definir o que é ou que não é teatro hoje em dia se torna uma tarefa hercúlea, haja vista que suas fronteiras e seus territórios estão mais do que nunca em permanentes processos de entrelaçamentos e contaminações com as diferentes linguagens cênicas e até mesmo com a própria vida.

E ao refletir sobre essa constatação nos deparamos com as lancinantes e expressivas reverberações do pensamento teatral de Antonin Artaud na cena contemporânea, e no caso do presente estudo, especificamente na linguagem cênica da *performance*, inserida sobretudo no paradigma pós-dramático postulado por Hans-Thies Lehmann no livro *Teatro pós-dramático* (2007).

Sendo assim, na tentativa de estabelecer elucubrações sobre o pensamento de Antonin Artaud, principalmente no que se refere à crueldade, e suas reverberações na *performance*, justamente porque percebo as seguintes proposições e ligações entre as duas formas de espetáculo: 1) Ampliar as fronteiras da realidade na qual se faz o exercício da vida; 2) Buscar fazer e estabelecer elos entre arte e vida, e não a separação de ambas; 3) Desorganizar aparências, derrubar preconceitos e fazer emergir verdades secretas e não imaginadas, provocando no espectador uma recepção muito mais cognitivo-sensória do que racional; 4) Produzir imagens físicas violentas, baseadas na ideia de ações extremas que provoquem os sentidos e a alma do espectador; 5) Provocar nos participantes um desejo de mudança, não necessariamente partidária; 6) Produzir cenas ritualísticas, permeadas pela emoção e, principalmente centrada no corpo do atuante e a tudo que apele aos sentidos do espectador, renegando desta forma a dogmatização do texto dramático como sendo comparado ao regente supremo do fazer teatral.

Falar em Artaud é imprescindível explicitar sobre um ser humano que viveu se confundindo com o próprio fazer-pensar teatro, antes de ser um homem de teatro. E isto fica elucidado com o fracasso de sua encenação *Os Cenci*, em 1935, e as recorrentes internações em manicômios - cujo o interesse principal, segundo Michel Foucault (2009), é segregar e dominar as pessoas consideradas inúteis, para produzir, em termos econômicos e políticos, corpos dóceis que possam ser tratados ao mesmo tempo como uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada - as quais fazem com que ele sinta necessidade de se comunicar com seus conhecidos e com o mundo.

É nesse viés que Jacques Derrida (1971) a partir da reflexão dos escritos de Artaud, faz um paralelo entre o discurso crítico e o discurso clínico, e revela que ambos estão ancorados no estruturalismo, isto é, apesar da continuidade do sentido se revelar na ruptura, a loucura e a obra permanecem numa espécie de enigma. Isto fica bem claro porque tanto o discurso clínico quanto o discurso crítico se opõem radicalmente no que se referem ao problema da loucura e da obra, visto que eles reivindicam a proteção do sentido com o objetivo de decifrar a essência das estruturas dos discursos.

É nesse ponto que Derrida denuncia o erro em tentar decifrar a loucura e a obra de Artaud pelo viés estruturalista, pois segundo ele o teatrólogo nunca iria aceitar qualquer pensamento separado da vida, pois tal dicotomização não permitiria a existência da unicidade de cada criador. É necessário que vejamos a loucura como o acesso epifânico à vida e à obra de Artaud.

E isto fica principalmente bem evidente em suas cartas, visto que mais do que uma simples narrativa de sua doença, é uma fiel produção de retratos da sua vida e nos revela o desenvolvimento de sua personalidade inquieta, bem como nos mostra sua necessidade em contar minuciosamente detalhes de seus sentimentos variados e de sua vida. Ele não se deixa comedir por regras literárias, como fazem os dramaturgos tradicionais, pois sua escrita é de uma sinceridade emocional surpreendente, que permite a experiência de vislumbrar as suas feridas em uma espécie grito silencioso transformado nas imagens mais dramáticas possíveis, de modo a imprimir nos outros a intensidade de sua própria vida teatral que era/é/será almejada.

Nesse sentido, Derrida fala que não devemos esperar uma lição epistolar teatral de Artaud, pois ele não pretendia construir obras primas, mas dar existência a uma arte que resiste e recusa a própria exemplificação, ou seja, não pretende se estruturar em dualismos que expressassem a arte como objeto, isto porque desejava que o teatro fosse uma criação pura da vida, daí sua súplica para que sua palavra não fosse soprada para longe de seu corpo, pois

Esta forma de teatro exige um esforço também para a vida, pois é a partir do desvendamento da vida que se pode interpenetrar teatro e vida. O que Artaud busca é essa religação do teatro com a vida, do mundo material e espiritual, que foi perdido no momento em que o teatro passou a se ocupar apenas com o cotidiano, com as aparências. (SALLES, 2004, p. 51)

Devemos entender a palavra soprada como aquela ligada a uma ordem. Levando este entendimento para o âmbito teatral, bem como o da *performance*, Artaud não desejava em seu teatro a significação e a inspiração como estruturas do teatro tradicional, no qual o atuante se torna um mero condutor/enunciador das ações miméticas presentes nos textos produzidos *a priori*, das intenções do dramaturgo, das diretrizes apontadas pelo diretor para conduzir sua introspecção psicológica e gestual da personagem e da condução do processo de fruição do espectador. O atuante no teatro tradicional passa a portar em seu ofício artístico uma duplicidade, ou seja, tanto quer viver de modo simulado quanto quer mostrar sua capacidade de representação, quer ser ele mesmo e uma personagem, um ser fictício encarnado em um ser humano. Não desejava também que o texto fosse uma espécie de complementaridade/simbiose com o drama, o qual passou a ser considerado como sendo uma noção normativa idêntica à própria arte teatral e que caberia simplesmente reproduzir as categorias de imitação e ações miméticas e estar a serviço de ilustrar a realidade fictícia arrematada pelo texto dramático, como sendo comparado ao regente supremo do fazer teatral, principalmente na esfera ocidental. Assim como, não desejava que o espectador fosse agenciado e manipulado a assumir uma posição passiva, visto que sua presença é negligenciada e esquecida durante todo o evento teatral, só sendo lembrado em momentos de erros do elenco e no final do espetáculo, quando é coagido educadamente a aplaudir, pois somente nesse instante seu processo ilusório de identificação com as personagens e situações pertencentes à peça é quebrado.

É devido a estas assertivas que, ao meu ver, o movimento artístico contemporâneo que está mais relacionado e que reverbera os princípios do teatro artaudiano é a *performance*, a qual a partir dos anos 1960, surge como uma prática artística experimental disposta a ultrapassar as fronteiras entre as artes. O que está por trás da *performance*, tanto no sentido ideológico como no formal, é a tentativa de romper com o que se chamava de arte pura e, por conseguinte, a descoberta e a valorização de elementos e procedimentos considerados não artísticos.

Seguindo por uma abordagem antropológica, Richard Schechner e Brooks McNamara (*apud* LIGIÉRO, 2012) afirmam que não é mais uma tarefa fácil conceituar o que é ou não *performance*, pois seu conceito e sua estrutura se propagaram por diversos campos do saber. Concordam que a *performance* é um modo de comportamento ritualizado relacionado à experiência humana codificada e transmissível, e que se categoriza por diversos modos de abordagem: sociológica e política, étnica e intercultural, estética e ritual, histórica e atemporal.

No contexto da arte, a *performance*, sendo essencialmente uma arte de fronteira que penetra e se influencia nos díspares territórios artísticos, no seu contínuo movimento de ruptura com a arte estabelecida, adentra por caminhos e situações antes não valorizadas como arte, propondo esmiuçar as fronteiras tênues

que separam vida e arte. A *performance* está diretamente relacionada a uma nova maneira de se encarar a arte: *live art*.

A *live art*, bem como o teatro artaudiano, é a arte ao vivo, no aqui e agora, e também é a arte viva que oportuniza uma aproximação direta com a vida, em que se preconiza o espontâneo, em detrimento do que é ensaiado. A *live art* é um movimento de ruptura que objetiva dessacralizar a arte, a tirando de sua função elitista. A ideia é trazer à tona a característica ritual da arte, ou seja, fazer com que a arte saia de espaços institucionais e passe a assumir uma posição viva na sociedade. Esse movimento é dialético na arte contemporânea, pois se tira a arte de uma posição sacra e se busca uma ritualização dos atos cotidianos da vida (COHEN, 2009). Sendo assim, a *performance* não enseja a representação do real, mas a reelaboração do real, na qual a obra de arte tem vida própria e não se limita a representar o objeto mimeticamente, como ocorre no teatro dramático. Se influenciando com as ideias da NÃO-ARTE²³ e da arte de contestação²⁴, a *performance* propõe a intenção de considerar o fato de que qualquer ato é um ato artístico, desde que seja contextualizado como tal.

No que concerne ainda à conceituação de *performance*, Jacó Guinsburg (*apud* COHEN, 2009) promulga-a como sendo uma expressão cênica caracterizada por uma tríade essencial básica, na qual seus componentes são interseccionados e se intercomunicam: atuante – texto - público. O atuante não precisa ser um ser humano, no caso o ator, ou o *performer*, pode ser um animal, um boneco, e até mesmo um objeto. Já o texto deve ser entendido como conjunto de signos que podem ser simbólicos, icônicos e indiciais. Ao público é ideal se considerar duas formas cênicas básicas: a forma estética, a qual implica o espectador ser apenas observador no processo de fruição, e a forma ritual, em que o público assume uma posição de participante.

Em concomitância, RoseLee Goldberg (2006) aponta que na *performance*, diferente do que acontece no teatro tradicional de cunho dramático, o *performer* não se transforma em um personagem, pois enseja ser ele mesmo em cena e sua cena raramente segue um enredo ou uma narrativa psicológica. O *performer* trabalha em cima de suas habilidades, pois à medida que não tem, como no teatro dramático, a intenção de representar mimeticamente um personagem para mostrar, tem que desenvolver e mostrar suas habilidades pessoais, sua idiosincrasia, pois o que interessa é sua marca pessoal ou grupal, caso a *performance* seja em grupo. O *performer* tem por objetivo a definição de um estilo artístico poroso, de uma linguagem própria que seja expressa pelo seu corpo em ação.

Essa atitude humanista do *performer*, permite-lhe tomar uma posição subversiva perante os condicionantes socioeconômicos e culturais de sua época, posto que sua arte reside no pressuposto de que a linguagem da *performance* tem suas raízes fincadas na ideologia anarquista, a utilizando como força motriz, haja vista que se configura como um meio de expressão artística que possui infinitas variáveis, e que é produzido por artistas impacientes com as limitações das formas estabelecidas pela cultura reacionária e que querem colocar sua arte em contato direto com público.

No âmbito da *performance* não somente o íntimo do *performer* é exposto, mas também o público. Por esta razão, o *performer* é o autor da sua *performance*, e frequentemente expõe aos espectadores as questões políticas, sociais e culturais que acontecem na sociedade em que vivem.

Neste contexto, na *performance Sanguis*²⁵ assumi a função de *performer*, pois não tendo mais como

23 Allan Kaprow estabeleceu a diferença entre ARTE-arte e NÃO-ARTE. A primeira se fundamenta como uma arte herdeira da arte institucionalizada que aspira se expressar em uma série de formas e espaços sagrados, como por exemplo, exposições, monumentos, filmes e livros. Enquanto que a segunda engloba tudo o que não tenha sido aceito ou classificado como arte, mas que haja atraído a atenção de um artista com essa possibilidade de expressão em arte.

24 Arte que dá o estatuto de arte às expressões marginalizadas.

25 Sanguis significa sangue em latim.

procedimento usual estruturar a atuação na materialização de significados preestabelecidos, como no caso da ilustração de situações e circunstâncias indicadas no texto dramático, tive agora uma gama de possibilidades que abriram espaço para evidenciar em cena minha corporeidade e suas qualidades expressivas, a rearticulação de códigos e convenções culturais e o desenvolvimento de idiossincrasia.

A *performance Sanguis* foi apresentada pela primeira vez no dia 15 de outubro de 2014 na frente da fonte da Escola de Teatro, e fez parte da parte prática da disciplina Formas do Espetáculo, ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Tudella, no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

Como não tive mais como eixo de atuação uma história a ser contada através de uma narrativa linear a ser seguida, assumi a responsabilidade de ser catalisador de justaposições artísticas, e estruturar a *performance Sanguis* a partir da capacidade de elaborar materiais expressivos evocados em seu processo criativo.

É importante observar que no que condiz à linguagem da *performance*, bem como no pensamento artaudiano, a ênfase consiste na atuação sem matriz referencial posteriormente dada, mas sim pesquisada e investigada pelo *performer* e este desempenha o papel criador e atuante de sua obra. Porém até mesmo enquanto atua, o *performer* acaba compondo algo, está trabalhando sobre sua máscara ritual que é diferente de sua pessoa cotidiana, deste modo não é lícito limitar o fato de que o *performer* é aquele que faz a si mesmo no lugar de ser um simples reproduzidor de uma personagem. O que existe é uma ruptura com a representação mimética, porque quando o *performer* está em cena, direta ou indiretamente, está construindo de diferentes formas algo em cima de si mesmo, ou seja, produzindo o que os americanos classificam como *self as context* (SCHECHNER, 2012; GOLDBERG, 2006), ou seja o trabalho do *performer* sobre si mesmo.

Em *Sanguis* tanto não represento mimeticamente nada quanto combato os mecanismos ilusionistas e artificiais que foram tão difundidos pelo teatro dramático, pois assumi a total responsabilidade de, a partir do conhecimento do meu corpo, mostrar meu próprio corpo diferenciado ao público em cena, através de um ato que não permite diferenciar o que é arte e o que é vida, visto que me transformo o simultaneamente em sujeito, objeto e trajeto de arte. Esta ação tem aporte no posicionamento de que a “performance não nos apresenta estereótipos preconcebidos e sim criações espontâneas e verdadeiras” (GLUSBERG, 2003, p. 59).

E esse fato se liga ao pensamento de Artaud, já que através do seu teatro crueldade quis desconstruir com qualquer tipo de estrutura que condiciona o fazer teatral, isto é, a crueldade em cena desestrutura a lógica da reduplicação e repetição do fazer teatral tradicional para dar lugar ao impoder, ou seja, a capacidade de o teatro ser radicalmente irresponsável, dando assim ao corpo a responsabilidade de ser a origem, e não mais lugar de cópia, do acontecimento teatral.

No que se refere à vida, que aliás é uma boa fonte de inspiração, no pensamento artaudiano devemos entendê-la não somente como vida reconhecida apenas pelas formas mas também por suas forças, e é neste diálogo não dicotomizado que o teatro da crueldade ganha forças. Portanto, Artaud fala que não devemos crer na metafísica positivista de René Descartes, na qual preconiza a distinção corpo (matéria) e pessoa (ser), mas sim restaurar as diferenças através de uma metafísica da carne, na qual o ser humano não tem seu corpo desapropriado e separado do cosmos, dos outros e de si mesmo.

E é neste viés que Artaud denuncia que a metafísica do teatro tradicional se baseia na organização, articulação, junção e funções da linguagem articulada entre os órgãos (dramaturgo, texto dramático, diretor, ator e outros profissionais). Então, essa linguagem articulada pertence ao teatro do órgão, enquanto diálogo escrito e falado, à literatura dramática; essa articulação se resvala ao entendimento do corpo como organismo, ou seja, como o corpo dependente dos órgãos, pois nesta estrutura o corpo se ausenta de si próprio, fazendo-se assim estrutura de expropriação.

E é devido a esse fato que Artaud reivindica um Corpo Sem Órgãos, ou seja, corpo passa a ocupar “o ponto central não como um portador de sentido, mas em sua substância física e gesticulação” (LEHMANN, 2007, p. 157) e, rejeitando o papel de significante, se apresenta como uma corporeidade auto-suficiente, na qual a presença de qualquer tipo de corpo é utilizável. É considerado como uma realidade autônoma: não narra mais uma história, mas se manifesta através de sua presença como um lugar em que se inscreve a história.

Para a feitura de um teatro que não fosse submisso à palavra, Artaud preconiza por um teatro emancipado do texto e de tudo o que for ocidental. E esse protesto fica evidente no manifesto do teatro da crueldade, no qual diz da necessidade de uma outra linguagem e de uma outra escritura que não se submetam às estruturas ocidentais, mas em modelos de escrituras balizados em uma linguagem de signos físicos tomados por sentidos extasiados, contagiantes, incantatórios, mágicos e sensíveis, daí seu interesse pelos hieróglifos, visto que esses presentificam o saber presente do próprio-passado da palavra não literária, pois essa escrita hieroglífica é coordenada pelos elementos fonéticos, visuais, picturais e plásticos.

Então, o teatro pensado por Artaud e a *performance* se baseiam na oposição da cena da crueldade se estabelecendo enquanto *poiesis* em contraposição à cena da *mimesis* do teatro tradicional. *Poiesis* enquanto cena gerativa, primária nos acontecimentos, abstrata, sem contraponto com o estatuto próprio em relação à realidade. *Mimesis* como cena reprodutiva de uma realidade, dos seres humanos e das coisas.

E é neste ponto que Artaud compara o teatro à peste, pois como ela, pode exteriorizar toda crueldade que está na alma de um indivíduo ou de uma população, ou seja, no teatro de Artaud existe a possibilidade do espectador ser contagiado e transformado, já que através de atitudes e situações externas presentes na cena podem se iniciar provocações que desestruturam e acionam interiormente as angústias mais elementares, visto que esses rituais laicos do teatro da crueldade possibilitam à coletividade reconhecer e restaurar seus anseios, suas memórias e até mesmo suas identidades, haja vista que oferecem aos artistas e ao público uma experiência coletiva com a qual os indivíduos não são mais separados em dicotomias espaciais e de funções específicas no fazer teatral, pois na vivência ocorre a revitalização da vida e da arte e o apagamento de suas fronteiras.

Portanto, o teatro da crueldade surge da vontade de Artaud de acabar com o conceito imitativo da arte baseado na poética aristotélica, na qual seus preceitos ainda permaneceram paulatinamente concretizando a narrativa linear de combinação harmônica de totalidade, ilusão e reprodução mimética da realidade como exemplos constituintes do texto (ação, personagens e fábula contada por diálogos), isto é, do teatro. Sobre essa constatação a respeito do texto dramático como sendo comparado ao regente supremo do fazer teatral, principalmente na esfera ocidental, Artaud se posicionava contra as exigências intelectuais dos discursos dialogados proferidos em cena e era enfático ao proclamar a criação de um texto que substituísse o intelectualismo dos diálogos por uma dramaturgia da cena, onde todos os elementos se manifestassem e se expressassem primeiramente aos sentidos dos participantes do acontecimento teatral.

Na verdade, Artaud desejava a criação de um texto que substituísse o intelectualismo dos diálogos dramáticos por uma dramaturgia da cena, onde todos os elementos se manifestassem e se expressassem primeiramente aos sentidos dos participantes do acontecimento teatral. A dramaturgia cênica artaudiana se opõe à proposta de arte total de Wagner. Na concepção wagneriana o uso de vários de elementos e linguagens artísticas é harmônico, enquanto que na cena artaudiana - e também na *performance* - utiliza-se um processo transdisciplinar de fundir cada meio constituinte não de uma forma verticalizada e linear, pois o processo de composição da dramaturgia cênica é realizado a partir de justaposições e *collage*. Cada elemento cênico passa a ter um valor isolado quanto geral na dramaturgia, evitando a redundância e a aglutinação na cena, como acontecia na ópera wagneriana.

Como se pode notar, o pensamento do teatrólogo francês quanto ao texto está em consonância com as ideias da dramaturgia nos processos criativos mais atuais: a ausência do drama e a ruptura da ilusão de realidade construída sob os preceitos miméticos correspondentes à poética aristotélica. É importante alertar que Artaud defende a destituição do texto enquanto elemento soberano na configuração cênica e a elaboração de uma dramaturgia da cena que propicie o desenvolvimento do sistema corpóreo-motor-perceptivo dos participantes.

Neste sentido, o fechamento da representação para Artaud se dá a partir da liberdade de abrir espaços para dramaturgias multiformes desprovidas intencionalmente de significados referenciais que conclamam a instituição de textos polifônicos construídos pela e para a cena, seus elementos constituintes e por seus artistas.

Por esse motivo, a partir da dissociação entre drama e teatro, o texto passa a ser compreendido, quando é encenado para Artaud, como um componente expressivo como os outros dentro do contexto cênico, diferente do que acontecia na instância racional prevalecida no paradigma do texto como soberano, na qual os outros elementos teatrais ficavam confinados a trabalharem em prol de suas vontades rotineiras. Neste viés, Artaud ao desconstruir as dinâmicas dramáticas, abdica da categoria de ação em favor do estado ou situação de dinâmica cênica. Deste modo, substitui a ação dramática aristotélica pela cerimônia, perfazendo na dimensão que adere diversos procedimentos teatrais conduzidos sem referencial no processo criativo. É por isso que se pode estabelecer a predominância do texto da *performance Sanguis*, pois o mesmo “se torna mais presença do que representação, mais experiência partilhada do que comunicada, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais energia do que informação.” (Idem, p. 143).

Em *Sanguis* escolhi elaborar uma dramaturgia composta pelo som dos meus batimentos cardíacos, pelos diálogos que tive com os espectadores e meus pedidos para que vestissem as luvas, pegassem a agulha, furassem meus dedos, fizessem qualquer desenho com meu sangue no pano branco e acendessem dois incensos e colocassem-nos em qualquer lugar do espaço, com o objetivo de provocar sinestésias²⁶.

O ato de pedir para furarem meus dedos e fizessem qualquer desenho com meu sangue no pano branco são ações de resignificar momentos da minha vida em que era constantemente internado nos quais via meu sangue nas agulhas, bem como da rejeição a qualquer tipo de vestimenta dos profissionais de saúde, principalmente se esta veste for branca.

A dramaturgia de *Sanguis* se pauta também no entendimento de Eugenio Barba (2012) que afirma que antes de se fazer referência a um texto escrito ou falado em cena, o texto exprime ‘tecendo junto’, assim pode-se entender que não existe manifestação cênica sem texto.

No teatro da crueldade, o texto submetido à dinâmica ambígua, plurivalente e simultânea da cena possibilita a supressão da síntese em prol de uma nova dramaturgia que cultiva estruturas construídas na processualidade do acontecimento artístico do que *a priori*, dando ao espectador a oportunidade de vivenciar uma experiência real que prioriza uma percepção aberta e fragmentada no lugar de uma percepção padronizada. Logo, o teatro da crueldade sendo o teatro do sonho e hierático, mas do sonho cruel e não do inconsciente psicanalítico, ele não enseja se tornar simples produto, mas pretende se constituir na processualidade, dessa forma o espectador é compelido a perceber a obra de arte em seu próprio processo constituinte, o qual culmina na necessidade desse sujeito participar ativamente do ato artístico. Isto porque é oferecido ao espectador desta cena o reconhecimento de sua presença, já que os artistas propõem diferentes

26 Por sinestesia se compreende a ideia de perceber o mundo por meio da relação subjetiva provocada espontaneamente pelos sentidos, por exemplo, na *performance Sanguis* os incensos possibilitam evocar nos espectadores memórias relacionadas à imagens, paladares, sensações e/ou sons, fazendo com que o indivíduo seja atravessado por emoções provenientes da produções de sentidos difundidos em cena.

maneiras de experimentar, estimular, provocar, convidar, desafiar e vivenciar a experiência artística, e não mais consideram o público como sendo apenas um receptáculo que é silenciado passivamente durante o processo de fruição.

A respeito do espectador na manifestação artística, Renato Cohen (2009) sugere dois *topos* estruturais comuns às artes cênicas: o emissor, no qual está inserido atuante, e o receptor, no qual se insere o espectador.

Em relação à participação do atuante e do espectador durante a *performance Sanguis*, há a existência de dois modelos: o modelo estético e o modelo mítico. O que possibilita a diferenciação do estético do mítico é o fato de que no primeiro existe uma percepção mais racional em relação ao objeto, ou seja, o espectador não penetra efetivamente no ato artístico, e se torna apenas um observador durante o processo de fruição com a obra de arte apresentada. Contudo o modelo estético também se estende para o atuante, pois até mesmo no teatro tradicional quando o ator representa mimeticamente o personagem, existe um distanciamento que o impede de se tornar a personagem na realidade. Na relação mítica o distanciamento racional não fica demasiadamente elucidado, pois o espectador penetra na obra e passa a ser considerado como participante, e no que condiz ao atuante, o mesmo não mais representa o personagem, pois vivencia a experiência artística como ele mesmo.

Mas se pode afirmar que no modelo estético existe a preocupação em tornar possível uma representação do real, enquanto que na relação mítica há uma vivência do real. Entretanto é importante elucidar que em qualquer manifestação artística cênica não existe um sobrepujamento totalmente estético ou totalmente mítico, o que diferencia um modelo de outro é a intensidade com que é instaurado em cena.

Na *performance Sanguis* os dois modelos estão interseccionados, visto que mesmo quando estabeleço algumas ações que possibilitam a participação ativa de alguns espectadores, os outros ficam apenas observando. Após o começo da *performance*, quando solicito aos espectadores que furem meus dedos e façam qualquer desenho com meu sangue no pano branco, neste momento eles se assustam, alguns furam e outros não, e fazem diversas perguntas: Como a gente faz? Está doendo? Está machucando? Em qual parte do corpo deve pegar com mais cuidado? Estabeleço dessa forma um diálogo com as pessoas e proporciono a oportunidade destes espectadores fazerem parte da cena, isto porque procurei proporcionar ao público um espaço cênico compartilhado com o qual os espectadores podem abrir suas percepções para entender a tessitura dos elementos cênicos da *performance*, haja vista que coaduno com Lehmann (2007, p. 272) a seguinte orientação sobre o espaço cênico: “O espaço pós-dramático já não “serve” ao drama e tampouco a uma atualização politizante, mas antes de tudo a uma experiência essencialmente imagético-espacial.”

A participação dos espectadores na *performance Sanguis* permite o estabelecimento da confluência entre arte e vida, produzindo deste modo um contexto ritualístico reforçado pela contiguidade física do contato real entre os espectadores e o *performer* no compartilhamento do espaço.

Schechner (2012) aponta que a *performance*, seja artística, esportiva ou alguma atividade da vida diária, é condicionada por processos de ritualização de comportamentos condicionados que são permeados pelo jogo. Portanto, a “essência do ritual é a sua atemporalidade; aquilo que nele acontece se renova a cada vez na sua presença viva, visível. O ritual não representa uma história que sucedeu em certo tempo, mas que sucede sempre, acontece *hic et nunc*.” (FLASZEN, 2010, p. 117).

Os rituais no âmbito artístico não estão ligados às representações exclusivamente religiosas que dão sentido as atitudes humanas perante o sagrado, uma vez que passam a adquirir em seu cerne características laicas. Nesse contexto, os rituais artísticos possibilitam à coletividade reconhecer e restaurar seus anseios, suas memórias e até mesmo suas identidades, haja vista que oferecem aos artistas e ao público uma experiência coletiva com a qual os indivíduos não são mais separados em dicotomias espaciais e de funções específicas no ato artístico, pois na vivência ocorre a revitalização da vida e da arte e o apagamento de suas fronteiras.

Esse acontecimento ritualístico da *performance Sanguis* efetuado no real, no aqui e agora, que tem como características potencializar a experiência vivida, articular o passado com o que está acontecendo no presente da cena, intensificar a abertura da percepção, delinear a experiência partilhada tornando possível a construção de novos significados e suscitar experiências passadas de forma que os sujeitos revelem suas incompletudes e as suas necessidades de se completarem como seres humanos a partir do contato com o outro, permitiu aos participantes de *Sanguis* a possibilidade de vivenciarem espacialmente, corporalmente e afetivamente uma relação direta com meu corpo diferenciado em cena, na qual permite os espectadores fazerem um processo de auto-experiência e auto-reflexão tanto na vida quanto na arte, isto porque a *performance*, enquanto processo artístico ritualístico, dá a oportunidade a cada espectador de perceber que quanto mais se participa do ato mais é possível notar que sua experiência não depende somente dele próprio, pois estando inserido em uma situação social a experiência passa a depender de todos os envolvidos, logo o “princípio da coparticipação, do cerimonial coletivo, do sistema de signos favorece a criação de uma certa aura psíquica e coletiva, da concentração, da sugestão coletiva [...]” (GROTOWSKI, 2010, p. 41).

O espaço partilhado é importante porque intensifica a não exclusão dos sujeitos participantes, haja vista que permanece potencializando a ritualização laica da *performance Sanguis*, assim este espaço passa a ser experimentado e utilizado similarmente pelo *performer* e pelos espectadores.

O efeito catalítico assumido a partir do encontro dos participantes comigo durante a *performance Sanguis* estabelece em cada espectador um ato de auto-revelação consigo mesmo, na plenitude de seu ser, onde o encontro entre os seres humanos provoca uma espécie de transcendência dos costumes convencionais e das máscaras cotidianas. Esse processo de auto-revelação e auto-sacrifício do público é similar à consideração do ator a um santo.

A escolha pelo compartilhamento espacial contribuiu para a instauração dos seguintes princípios na *performance Sanguis*: permite que o espectador se torne um coatuante, junto aos outros, da coletividade performática; reconhece o valor individual de cada espectador como agente compositor da cena; permite o espectador estar consciente de seu papel de testemunha da *performance*; relação corpórea e espacial provocada pela proximidade dos corpos favorece o contato imediato entre *performer* e público para a qual cada sujeito, em sua própria presença, incita intencionalmente uma comunicação interpessoal. Estes procedimentos performáticos de podem ocasionar inusitadas e desconcertantes ações espontâneas, pois como estou desprovido da tradicional separação espacial – palco x plateia - e da representação de determinado personagem, em cena sou exposto à perturbação, à irritação, à impaciência, à desconcentração e até uma possível agressão efetuada por qualquer espectador.

Entendendo que o êxito da *performance* reside em sua capacidade comunicativa, a qual é gerada a partir da experiência real dos participantes no aqui e agora, minhas ações são diretamente dependentes da disponibilidade dos espectadores da *performance Sanguis* em me ajudar em cena quando são solicitados, culminando deste modo em um jogo em que os sujeitos podem fazer o que quiser com meu corpo diferenciado no decorrer do acontecimento cênico, logo a percepção acaba se convertendo em uma experiência de responsabilidade.

Ao expor a fragilidade e a vulnerabilidade do meu corpo diferenciado seminudo em cena acabo provocando e subvertendo as convenções socioculturais e educativas que tanto domesticam as manifestações corporais com as quais os espectadores estão submetidos e acostumados na sociedade contemporânea. E a exposição do meu corpo diferenciado seminudo em cena passa a adquirir um caráter político, pois o corpo do *performer* na expressão artística, passa a ser o espetáculo em si, e propõe “a dialética entre os padrões da conduta humana e as estruturas nas quais se apóia entram em crise” (GLUSBERG, 2003, p. 90).

A seminudez do meu corpo diferenciado em cena foi particularmente um processo complexo, pois tive

que fazer uma ação de autopenetração, a fim de sacrificar os estigmas mais recônditos da parte mais íntima de mim mesmo, e desta maneira pude subverter, transgredir e eliminar os estigmas que foram inseridos durante toda minha vida. Ou seja, tive que ser plenamente sincero comigo mesmo e com os espectadores, posto que não me escondo por trás de um personagem ou finjo artisticamente algo, mas ofereço humilde e corajosamente meu corpo diferenciado ao público em um ato real de provocação.

Sendo assim, a *performance Sanguis* surge como uma possibilidade de consolidar investigações e de que se faz necessário pensar e repensar sobre os nossos modos de lidar, compreender, reconhecer, aceitar e incluir os indivíduos com corpos diferenciados nas demais relações e manifestações sociais, econômicas, políticas, culturais e artísticas. Entretanto, para isto acontecer é imprescindível que estes cidadãos não sirvam apenas de pretextos para se conseguir arrecadar benefícios referentes às relações e manifestações mencionadas anteriormente, nem tampouco sejam inseridos dentro de um protecionismo exacerbado e estigmatizante realizado em nossa realidade.

Neste contexto, pude compreender, a realidade que está à minha volta e compreender que temos que instaurar o tão sonhado pensamento artaudiano de não separar a arte da vida, mas sim buscar um elo entre ambas, pois em minha opinião desta maneira será possível pensar os corpos diferenciados como trajetos de vida que são capazes de promover e estimular o senso crítico dos espectadores, principalmente no que diz respeito aos estigmas, pois sendo envolvidos no acontecimento artístico, os espectadores e os próprios artistas com corpos diferenciados têm a oportunidade de perceber, questionar, subverter e transgredir o mundo estigmatizador que lhes entorna, pois as artes cênicas na contemporaneidade não impõem juízos de valor sobre quais são os corpos que devem ou não participar e estar presente em cena, pois agora se objetiva discutir, reconhecer e se apropriar da diversidade e da alteridade dos artistas com corpos diferenciados.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Nudez*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BANES, Sally. *Greenwich Village 1963: Avant-Garde, Performance e o Corpo Efervescente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A Arte Secreta do Ator - Um Dicionário de Antropologia Teatral*. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.
- CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *Escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Performance: Live Art since the 60s*. Londres e Nova York: Thames and Hudson, 1998.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em Busca de um Teatro Pobre*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.
- LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LIGIÉRO, Zeca (Orgs). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

- LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- _____. Esthetics of resistance, esthetics of revolt. *Pitágoras 500*, Campinas, SP, v. 6, n. 6, p. 58-74, 2014.
- PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- QUILICI, Cassiano Sydow. Antonin Artaud: teatro e ritual. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.
- VIRMAUX, Alain. Artaud e o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. Corpos diferenciados: a criação da performance “Kahlo em mim eu e(m) Kahlo”. Maceió: EDUFAL, 2013.
- SALLES, Nara. Sentidos: uma instauração cênica – Processos Criativos a Partir da Poética de Antonin Artaud. 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SCHECHNER, Richard. Performer. *Revista Sala Preta*. São Paulo: n. 9, 2009, p. 333 – 365.
- _____. Ritual. In: LIGIÉRO, Zeca (Orgs). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- _____. *Performance Studies An introduction*. New York and London: Routledge, 2006.

PÚBLICO E APRECIÇÃO DA DANÇA CONTEMPORÂNEA

Ariane MENDES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: adnmendes@yahoo.com.br

Patrícia LEAL

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: lealpatriciadanca@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar a apreciação de dança contemporânea. Considerando que sua dramaturgia prima por ser não-linear, e sua construção recorre a movimentos que nem sempre trazem consigo ideias literais, mas que são criados através da materialidade do movimento pela investigação do movimento. Assim, a pesquisa irá identificar possíveis problemas que acometem o público de se distanciarem da apreciação desta dança, e sugerir possíveis atividades que possam ajudar a mudar esta realidade. A pesquisa está sendo conduzida por uma metodologia qualitativa e participante, com revisão bibliográfica, e fará atuação nos campos aonde acontecem as apreciações de dança contemporânea, bem como através do contato com artistas que pesquisam sobre esta temática, para recolhimento de material bibliográfico e depoimentos sobre suas atuações e resultados de suas ações desenvolvidas junto ao público. A relevância da pesquisa se dá pelo fato de se ter ainda poucos estudos registrados no Brasil, e mais especificamente em Natal/RN sobre a apreciação de dança contemporânea, tornando assim as razões para a escassez de público desconhecidas e, por complemento, torna as questões difíceis de serem sanadas. Contribui, assim, para a identificação das possíveis causas de um público escasso para a dança contemporânea, bem como propor possíveis ações que possam iniciar uma mudança positiva no sentido de formação de novos público da dança contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Dança Contemporânea, Apreciação de Dança Contemporânea, Formação de Público, Mediação.

PUBLIC AND APPRECIATION OF CONTEMPORARY DANCE

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the appreciation of contemporary dance. Whereas his dramaturgy strives to be non-linear, and its construction uses movements that bring cannot always literal ideas, but are created through the materiality of movement for movement's research. Thus, the research Will identify potential problems that affect the public to distance themselves of the appreciation of this dance, and suggest possible activities that could help change this reality. The research is being conduct by a qualitative and participatory methodology, with literature review, and will act in the fields where happen the appreciations of contemporary dance, well as through contact with artists who research about this subject, for collection of publications and testimonials about their performances and results of their actions developed with the public. The relevance of the research is in fact still to have few studies registered in Brazil, and more specifically in Natal/RN appreciation of contemporary dance, thus making the reasons for the shortage of unknown public, and for complement, makes matters difficult to resolve. Thus helps to identify the possible causes of a scarce public for contemporary dance, well as propose possible actions that may initiate a positive change towards the formation of new public of the contemporary dance.

1. INTRODUÇÃO

Por que será que a dança contemporânea não tem um público tão extenso? Por que as pessoas não se sentem tão atraídas a assistir espetáculos de dança contemporânea? E por que quando há um mínimo de vontade, não há a mesma vontade em gastar dinheiro para assistir a estes espetáculos? Existem muitas perguntas que ainda poderiam ser expostas aqui que permeiam as inquietações acerca do público de dança contemporânea. E outras questões que são inquietações sobre a construção da dança contemporânea, como a preocupação dos artistas para com seu possível público ao criarem suas obras, ou adaptação aos espaços em que suas obras serão apresentadas.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Garcia Leal, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E inicia devido a uma inquietação quanto a questionamentos, e às vezes afirmações, do tipo: “O que você quis dizer com esta coreografia ou com este movimento?” “Por que a dança contemporânea sempre apresenta trabalhos que ninguém entende?” “Eu não vou assistir espetáculo de dança contemporânea porque eu não entendo nada!” “E isso é dança?”. Estas são frases que os artistas do meio da dança contemporânea geralmente escutam. E estas opiniões fazem o público de dança contemporânea, que já não é tão satisfatório em termos quantitativos, não se sentir “encantado” para prestigiar estes espetáculos. Pensando num esclarecimento sobre a dança contemporânea para que alguns pré-conceitos sejam dissipados, busquei por meio de revisão bibliográfica apresentar um pouco do entendimento que temos sobre as características da dança contemporânea.

Proponho reflexão, principalmente, a partir de Ana Carolina Aleixo (2009), quando em sua tese ela apresenta o modo como os próprios artistas de dança contemporânea caracterizam, ou não, a dança contemporânea em entrevista cedida à pesquisadora, e no qual a própria Ana Carolina Aleixo caracteriza a dança contemporânea a partir de sua prática artística. Nas palavras apresentadas pelos entrevistados, é notada a repetição do discurso de que não há clareza para definir a dança contemporânea, porém conseguem caracterizá-la como abarcante de pluralidade de preparações do artista para a cena e estéticas, observando que a própria falta de características comuns de uma obra para outra constitui uma característica relevante da dança contemporânea. Busco expor alguns problemas, já identificados, que coadunam para que este cenário ainda não tenha mudado de maneira satisfatória. Alguns destes problemas estão no acesso aos espetáculos de dança, quanto ao custo em menor medida, e quanto à própria distribuição e divulgação; no “entendimento” das pessoas sobre os espetáculos de dança contemporânea; nos pré-conceitos construídos sobre a dança contemporânea, às vezes por meio somente de depoimentos; na falta de atividades de mediação das obras a serem apresentadas ao público, ou atividades de mediação para aproximação do público com obras de dança contemporânea em geral.

E proponho pensar sobre maneiras de agir sobre estes desafios, pautada em relatos de experiências de artistas pesquisadores que também já se preocuparam com este tipo de questão em outros lugares do Brasil. Como exemplo e referência bibliográfica, proponho reflexões e ações pensadas a partir do material sobre mediação produzido pela Plataforma Internacional da Dança – a partir de agora mencionada como PID – que é um conjunto de atividades de mediação em dança contemporânea desenvolvidas em Salvador/BA. A PID aconteceu com a intenção de preparar cada público específico para a apreciação de cada obra específica, o que não impedia ou limitava que um público apreciasse às outras obras constituintes da programação das atividades de mediação em dança contemporânea.

Entre algumas atividades cujo desenvolvimento foi pensado para a preparação (criação e aproximação) do público para a apreciação de obras de dança contemporânea, está a mediação em dança contemporânea. Observei nos relatórios do Programa de Mediação em Dança Contemporânea da PID e em artigo redigido pela pesquisadora Nirlyn Seijas Castillo (2013) – que ocupou a direção geral da PID em 2012 – bem como sua dissertação (2014) e na tese da Doralice Soares Leão (2012) que as práticas mais comuns de mediação em dança contemporânea, criticadas por ambas, não agiam sobre o problema para atrair novos públicos. Mas também que nem sempre eram pensadas pela apropriação do público ao “gosto” de apreciar dança contemporânea, mas às vezes mais por multiplicar os apreciadores pensando mais no número que constitui este público do que nos sentidos alcançados e aguçados naqueles apreciadores.

Dentre as atividades práticas desta pesquisa pretendo trabalhar no entendimento de como acontece a apreciação de dança contemporânea em Natal/RN, investigando públicos diversos de dança contemporânea no Encontro Nacional de Dança Contemporânea, para mapear como já estão os apreciadores de dança contemporânea quanto ao acesso, “entendimento”, identificação, etc., entre esses apreciadores e a dança contemporânea. E os públicos dos trabalhos coreográficos “Amigos para Sempre”, “Digitais”, “Copyright” e “Afins” do Grupo de Dança da UFRN – a partir de agora mencionado como GDUFRN –, e sua preocupação/atuação na construção destas obras e preparação/mediação do público para a apreciação de suas apresentações destes fragmentos que são retomadas de quatro espetáculos do GDUFRN.

Coloco-me assim na perspectiva de uma pesquisa participante, visto que integro o grupo de extensão GDUFRN desde 2010, e atuarei nesta tentativa de mediação entre obra e público. Esclareço ainda que a pesquisa é de caráter qualitativo, pois traz um olhar sobre uma situação específica, tratando-a como única, portanto diferente de outros casos, e facilmente assimilada para compreensão de situações análogas (BRESLER, 2007). A pesquisa auxilia na compreensão da apreciação que o público faz das obras de dança contemporânea,

contribuindo assim para o trabalho de formação de público, uma vez que a escassez de público acontece por problemas, ainda não tão esclarecidos, sobre o modo como o público aprecia dança contemporânea. Esta lacuna que a dança contemporânea ainda sofre pode ser atribuída, a partir das referências abordadas, por não ser compreendida ou não haver ainda atividades recorrentes e proveitosas de mediação em dança contemporânea. Levando-se em conta que os estudos registrados no Brasil sobre esta temática ainda não são satisfatórios, a pesquisa contribui para identificar possíveis causas da escassez deste público e para propor possibilidades de mudanças positivas para a aproximação e formação de novos públicos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como esclarecimento acerca das características da dança contemporânea, podemos expor as pluralidades. Pluralidade de técnicas, de estéticas, de corpos, de espaços, de públicos, de modos de pensar a dança como uma experiência artística, política e sensível. A dança contemporânea é vista como a área de dança que permite pluralidade para sua existência, e tanto permite que apresenta esta como uma de suas características constituintes.

Destas pluralidades surge a permissividade de possibilidades e quebra de paradigmas. E para falar sobre as características de dança contemporânea é preciso fazer escolhas, que implicam na ótica de que se está partindo para tal delimitação, pois não existe somente um modo de olhar a dança contemporânea. Sobre estas escolhas para a caracterização da dança contemporânea, Ana Carolina Aleixo (2009) apresenta um pouco de como isso implica nesta caracterização a partir de entrevistas realizadas pela mesma para a construção de sua pesquisa:

Nas entrevistas que realizamos para esta pesquisa fizemos a seguinte questão: o que você entende por dança contemporânea? As respostas foram as mais variadas, todas regadas de doses de dúvidas, incertezas, silêncios, reticências e imprecisão. Isso não nos surpreendeu porque o retorno a essa pergunta passa pela realização de escolhas dentro de um amplo universo. E, ao realizar essas escolhas, delimitamos uma área correspondente a apenas uma parte do que o termo guarda-chuva dança contemporânea [*Grifo da autora*] pode significar, e não a totalidade dele. Até porque, não há finitude para algo que é visto do prisma caleidoscópico da multiplicidade em rede. (ALEIXO, 2009, p. 28).

Dentre as respostas dos entrevistados por Aleixo (2009) é possível notar a diferença de visão artística devido aos processos criativos em que estão inseridos, o que permite a diferença também nas estéticas destes trabalhos. Aleixo explica também que as características expostas em sua tese não constituem características somente da dança contemporânea, mas em conjunto só podem caracterizar esta dança (ALEIXO, 2009). Esta explicação muito simples nos defende de algumas afirmações pouco aprofundadas que dizem: “... mas o balé clássico já usa muito da consciência corporal em suas aulas”; “... mas as danças populares já fazem essa abordagem mais ativa sobre os públicos há muito tempo”; ou “... mas a capoeira já usa da improvisação desde a sua criação”. Não é só por ser pautada na consciência corporal, ou por fazer intervenção com o público e trazê-lo para dentro da obra alterando os papéis entre artistas e espectadores, ou por se permitir chegar até o público em linguagem de improvisação, mas é também, ou seja, é por muitas destas características estarem em conjunto compondo a mesma obra de dança que a consideramos como contemporânea.

Patrícia Leal (2009) apresenta considerações sobre o corpo e a dança contemporânea através de reflexões sobre o corpo na contemporaneidade, nas quais expõe um corpo contemporâneo que pode ser distorcido, múltiplo, fluido, e tudo isso junto tornando-se sem limites (LEAL, 2009). Por isso entendemos que a autora considera a infinitude de possibilidades corporais como uma característica relevante da dança contemporânea, e concordamos com sua postura.

Diante de discussões e revisão bibliográfica, em meu TCC aponto a não-padronização dos movimentos como uma característica da dança contemporânea, observando que a formação do bailarino contemporâneo é múltipla e que as técnicas muitas vezes optam por preparação a partir de movimentações surgidas do corpo do próprio bailarino, em vez da utilização de códigos de movimentos (MENDES, 2013).

Tendo ainda muito que se discutir sobre a caracterização de dança contemporânea, e sabendo que não iremos esgotar o assunto nesta pesquisa, pois esta não é nossa intenção nem o foco desta pesquisa, apenas esclarecemos resumidamente o que entendemos como dança contemporânea para desenvolvimento das discussões que seguirão.

Outro conceito importante de esclarecer para esta pesquisa é a dramaturgia da dança contemporânea. Sabemos que dramaturgia é um termo que vem do teatro, e até certa época era a construção da história contada na peça teatral, através de ações e texto falado. A dança é um espaço onde dramaturgia tem um significado diferente daquele utilizado em teatro. Quando nos reportamos à dança o sentido de dramaturgia

muda, pois nesta consideramos sua condição de entendimento sensível, o que lhe dificulta a possibilidade de fazer sentido como a língua falada. Em dança a dramaturgia é construída na própria movimentação, com o que o corpo em movimento do dançarino é capaz de expressar. Apesar de que os coreógrafos e dançarinos, por muito tempo, tentarem oferecer um “motivo eficiente” ou um “porquê” para o fazer da dança, atribuindo assim à dança a função de “contar uma história”.

Propomos uma visão de dramaturgia da dança exposta por Charlotte Dubray e Benoît Vreux, escrita para o “Dossiê: Dança e Dramaturgia”, no qual eles são simples quanto à especificidade da dramaturgia na dança:

A dramaturgia nascente recolocou na ordem do dia essa evidência: a dança é o movimento do corpo entregue ao seu mistério, à sua humanidade. Fazer advir essa linguagem interior, comum a todos e desconhecida de cada um, coloca assim a aposta paradoxal dessa nova dramaturgia: fundar uma significação sem o suporte de uma exterioridade imaginária – mimética, simbólica ou narrativa – mas ao contrário, sobre a imanência confessa do movimento. Desde que o sentido da dança seja reenviado ao espaço da própria dança, e se esquive do risco de passar despercebido, do perigo de não ser visto. E toda a dramaturgia contemporânea da dança compartilha desse perigo: não ser vista. (DUBRAY; VREUX, 1997).

Assim, aproveitamos as palavras acima para ressaltar que a dramaturgia da dança sugere um sentido outro que não a linearidade da narrativa, sobretudo em dança contemporânea, que apresenta como características a descontinuidade, a fragmentação. A dramaturgia na dança propõe uma abertura de interpretação do público acerca da obra apreciada, por isso temos a subjetividade bastante aflorada.

Entendemos a dramaturgia da dança como aquilo que queremos levar à interpretação do público por meio da apreciação da obra. Então podemos levar exatamente a ideia de que a dança é constituída primeira e essencialmente por movimentos, que por ser constituída primeira e essencialmente por movimentos, que por ser constituída assim não lhe é obrigado comunicar qualquer mensagem outra que não o próprio movimento. O próprio movimento constitui a linguagem, a mensagem que se queira comunicar. Porém, também não podemos supor uma imaginação inerte do público ao julgar que diante de obras com as características acima defendidas não será feitas outras interpretações sensíveis e poéticas.

Discutindo sobre dramaturgia da dança, Rosa Hercoles expõe duas premissas que percebemos como importantes para este entendimento:

- 1) o conteúdo não é algo que esse agrega ao corpo em movimento, como elemento ilustrativo, mas sim, que ele é parte constitutiva de toda e qualquer ação;
- 2) o corpo não tem a função de legendar algo que não esteja ocorrendo em sua própria materialidade.

Estas premissas revogam as visões estanques sobre dramaturgia que pensam o movimento como um meio incapaz de transmitir seus conteúdos, necessitando, então, que algo da natureza da tradução se agregue a sua execução (HERCOLES, 2011, p. 6).

Não temos obrigação de fazer da dança suporte para qualquer mensagem diferente de sua materialidade, mas podemos. Podemos discutir qualquer assunto ou tema através da dança que fazemos, mas não somos obrigados a isso. A dança tem autonomia para existir enquanto expressão artística (PORTINARI, 1989), por isso não precisa ser suporte para qualquer mensagem além de sua própria materialidade, passível de interpretações poéticas como qualquer outra expressão artística.

O entendimento sobre a dramaturgia da dança contemporânea é necessário para que comecemos a entender como a obra é construída para a interpretação que o público fará quando em sua apreciação. Pois entendemos que a formação de público se dá na relação obra-público-artista, por meio da apreciação, principalmente. E se faz necessário que todas as partes envolvidas estejam engajadas em se aproximarem mutuamente para que as mudanças aconteçam positivamente na aproximação e formação de novos públicos para a dança contemporânea.

Por isso é importante possibilitar e facilitar o acesso de públicos variados à dança contemporânea, porém tendo o cuidado de tornar acessíveis as obras que sejam adaptáveis a cada público e a cada espaço visado, pois um público ainda em formação pode não estar preparado para a apreciação de qualquer obra de dança contemporânea. Mencionamos esta importância por ter constatado em algumas fontes bibliográficas e em contatos pessoais foram do meio artístico que uma única apreciação afastou decisivamente algumas pessoas da possibilidade de comporem público de dança contemporânea. Uma obra apenas que não lhes agradou (o motivo principal é a “falta de entendimento” sobre a obra) é motivo para que estas pessoas tenham se recusado a voltar à plateia para prestigiar um espetáculo de dança contemporânea.

A discussão estabelecida no Seminário de Economia da Dança promovido pela PID no GT (*novos*) Públicos para Dança possibilitou a construção de um quadro com as problemáticas relacionadas a público de dança. Neste quadro, são expostos cinco grandes eixos, que são subdivididos:

- a) Acessibilidade à dança – para dar acesso: Linguagem da Dança; Pertencimento (identificação) e Conforto; Disponibilidade financeira; Background pessoal; Disponibilidade Perceptiva; e Valor da Sensorialidade.
- b) Formação de Público – para fomentar a formação de público: Sensibilização; Experiência estética; Reconhecimento de elementos da Dança; e Ferramentas para Leitura Autônoma da Dança.
- c) Consideração do Público pelo Artista – de incorporação de público pela prática do artista: Artista como Público do outro Artista; Artista como Público de sua própria obra; Artista reconhecendo horizonte específico de público; e Artista considerando Público como elemento formal de estruturação da obra.
- d) Condição de Verbalização em Dança – do movimento ao esforço da palavração como ação de ampliação comunicacional: Projetos Artísticos e os Fundos; Especialistas (Professores, Críticos, Pesquisadores, Artistas, Produtores); Documentos, Formatos e Conteúdos; e Atividades de Verbalização sobre Dança.
- e) (dis) Funcionalidades da “Contrapartida Social”: Democratização sem instrumentalização. (PID, 2011).

Esta exposição das problemáticas se faz importante para o entendimento do problema que enfrentamos quanto ao público de dança contemporânea, pois assim nos mostra sobre o que precisamos agir para mudar o panorama dos públicos. Apesar de ser uma discussão ocorrida em um lugar específico do Brasil (Salvador/BA), estavam presentes pessoas de lugares variados da América Latina, e entendemos este conjunto de problemáticas como gerais, passíveis de especificidades de aprofundamentos por lugares.

3. METODOLOGIA

A pesquisa está sendo conduzida por meio da metodologia da pesquisa qualitativa, pois entendemos que este tipo de pesquisa não gera em seus resultados “receitas prontas” (BRESLER, 2007), mas expõe maneiras de abordagem para determinados temas aplicados em um contexto específico, e que podem ser facilmente usadas para reflexões em contextos similares, passível de adaptações nas suas transmutações. Fizemos, pesquisa bibliográfica para entender, discutir e refletir sobre as características da dança contemporânea (ALEIXO, 2009; LEAL, 2009; LOUPPE, 2000; MENDES, 2013), sobre dramaturgia da dança contemporânea (DUBRAY & VREUX, 1997; LEAL & ZIMMERMANN, 2006; MONTEIRO, 2006), e sobre curadoria e mediação em dança contemporânea (CASTILLO, 2013, 2014; LEÃO, 2012; PID, 2011, 2012). E continuamos fazendo pesquisa bibliográfica para constante atualização das informações acerca das conceituações, visto que as informações não são inertes.

Escolhemos como objeto de pesquisa os públicos do Encontro Nacional de Dança Contemporânea e dos trabalhos coreográficos “Amigos para Sempre” (1989), “Digitais” (2010), “Copyright” (2012) e “Afins” (2013) do GDUFRRN. As escolhas se deram pelas proximidades espaciais e de interesses com os trabalhos desenvolvidos por eles, já que o Encontro Nacional de Dança Contemporânea tem sua programação desenvolvida principalmente em Natal/RN, além de alguns outros poucos municípios do Rio Grande do Norte, e o GDUFRRN é um grupo de extensão da UFRN, do qual sou integrante desde 2010.

Buscaremos um esclarecimento sobre curadoria com a organização do Encontro Nacional de Dança Contemporânea por meio de entrevista semiestruturada. Será um esclarecimento em nível de aprofundamento do conceito por quem o faz, que será de grande valia para entendermos como acontece a organização da programação de apresentações de espetáculos no Encontro e sobre os *worshops* de dança contemporânea que eles oferecem. Faremos algumas conversas com estes públicos para saber diretamente deles o que pensam sobre a dança contemporânea e sua apreciação. Com os públicos do GDUFRRN faremos a mesma abordagem em duas etapas: uma vez somente a apreciação das obras e a conversa após a apreciação; e outra vez com uma aula de dança contemporânea antes da apreciação, que será preparada no sentido de mediação em dança contemporânea, apreciação das obras e conversa após a apreciação

Assim, almejamos chegar ao ponto onde parece que reside o problema: o público falando de si mesmo em relação às apreciações propostas, como também apreciações passadas e previsões para apreciações futuras. Estas entrevistas e conversas serão registradas por meio de gravações de áudio, e de vídeo sempre que possível, para arquivamento do material recolhido, e depois serão transcritas para anexar à dissertação, para que o material recolhido também fique acessível a outros pesquisadores e interessados no assunto.

Após esse período faremos a análise do material recolhido comparando os problemas encontrados, bem como os pontos positivos encontrados, com os identificados em outras pesquisas e lugares da América Latina. A partir do panorama encontrado apresentaremos possíveis atividades para atuar na dissolução desses

problemas, para que possamos inteirar um quadro de mudanças no sentido de aproximação e formação de novos públicos para a dança contemporânea, entendendo como o público aprecia a dança contemporânea.

4. CONCLUSÃO

Tendo em vista que esta comunicação é de uma pesquisa ainda em andamento dispomos de conclusões apenas acerca da bibliografia consultada, pois ainda não foi possível realizar os procedimentos de atuação prática da pesquisa. O Encontro Nacional de Dança Contemporânea tem previsão para acontecer no mês de agosto/2015, tendo seu início previsto para o segundo semestre deste mês. E os trabalhos do GDUFRRN ainda estão em processo de remontagem, com previsão para apresentação no mês de outubro/2015. Sendo assim, as informações sobre a pesquisa já foram compartilhadas nesta comunicação nas seções anteriores.

Notamos com as leituras realizadas que um dos problemas que dificultam o acesso do público à dança contemporânea é a assimilação da obra por parte do público. As pessoas tendem a evitarem situações em que elas sintam que “não entendem” o que está acontecendo. Sendo a dança contemporânea – a dança, de uma maneira geral – uma comunicação sensível a ser estabelecida para com o público, é necessário que as pessoas que formam este público estejam minimamente disponíveis à comunicação sensível. Este é um trabalho que pode ser auxiliado pela mediação em dança contemporânea. Porém, a mediação não precisa ter somente uma forma, um formato padrão para ser seguido. Não pretendemos com a pesquisa criar uma “receita” para fazer mediação em dança contemporânea, mas tornar questionável os modelos de mediação que existem a ponto de conseguirmos reflexões sobre como tornar as atividades de mediação um pouco mais próximas do cotidiano de todas as pessoas e mais atuantes nas mudanças no sentido de formação de novos públicos e aproximação do público existente. Quem sabe a escola, com a normatização da dança como conteúdo, não seja a porta de entrada para a mediação em dança contemporânea que auxilie na formação de novos públicos?

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEIXO, Ana Carolina da Rocha Mundim. **Danças brasileiras contemporâneas: um caleidoscópio**. 2009. 565 p. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.org.br/Marters/revista16/revista16_completa.pdf#page=7. Acesso em: 28 de maio de 2014.
- CASTILLO, Nirlyn Seijas. A democratização falida da América Latina: questões sobre públicos, acesso e distribuição de artes contemporâneas. **IX ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**. Salvador/BA, 2013.
- _____. **Práticas curatoriais como possíveis ações políticas: perspectivas latino americanas**. 2014. 147 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Salvador, 2014.
- DOSSIER, Danse ET Dramaturgie, **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, Contredanse: 1997. Tradução Grupo de Estudos em Dança – PUC-SP. Não paginado.
- DUBRAY, Charlotte; VREUX, Benoît. No perigo de não ser visto. In: Dossier Danse ET Dramaturgie, **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, Contredanse: 1997. Não paginado.
- GDUFRN, Grupo de Dança da UFRN. www.gdufrn.blogspot.com.br.
- HERCOLES, Rosa Maria. A Composição da Ação pelo Corpo que Dança. **Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**, 2011. Dança: contrações epistêmicas. Disponível em: <http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/3-2011-19.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.
- _____. **Formas de Comunicação do Corpo – novas cartas sobre a dança**. 2005. 138 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/1/TDE-2005-03-22T09:05:45Z-336/Publico/Cartas%20da%20Dramaturgia.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2015.
- LEAL, Patrícia Garcia. **Amargo Perfume: a dança pelos sentidos**. 2009. 227 p. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- LEAL, Patrícia; ZIMMERMANN, Elizabeth Bauch. Os sentidos de uma dramaturgia em Dança Contemporânea. **Cadernos da Pós-Graduação**. Instituto de Artes – UNICAMP. Ano 8, vol. 8, n.º 1, 2006, p. 49-55.
- LEÃO, Doralice Soares. **Uma fábrica de mentiras: a (in)comunicação da economia da dança**. 2012. 125 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/1/TDE-2013-01-11T07:05:02Z-13321/Publico/Doralice%20Soares%20Leao.pdf. Acesso em: 30 de julho de 2015.
- LOUPPE, Laurence. Corpos híbridos. In: PEREIRA, Roberto; SOTES, Sílvia. (Orgs.). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000, p. 27-40.
- MENDES, Ariane do Nascimento. **A não-padronização do movimento como possível caracterização da Dança Contemporânea**. 2013. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- MONTEIRO, Marianna. **Noverre: Cartas sobre a dança**. Tradução e notas da autora. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.
- PID, Plataforma Internacional da Dança. Relatório de Atividade, GT – (novos) Públicos para Dança. **Seminário de Economia da Dança**. Redigido por Eduardo Rosa, 2011.
- _____. Relatório do Programa de Mediação em Dança Contemporânea da PID, 2012.
- PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

A DANÇA NAS ESCOLAS DA CIDADE DE PEDRO VELHO/RN: ANÁLISE DE SUA APLICABILIDADE E METODOLOGIA

Azenaide MÁXIMO
FANEC/RN. E-mail: azenaidem@yahoo.com.br
Eloyse Emmanuelle Rocha Braz BENJAMIM
FANEC/RN. E-mail: eloysebraz@gmail.com
José Jefferson Gomes EUFRÁSIO
FANEC/RN. E-mail: jgeufrasio@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar a aplicabilidade das aulas de dança em escolas municipais e estaduais do município de Pedro Velho/RN, bem como as metodologias utilizadas nestas aulas. Para a realização deste estudo foi feita uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionários com perguntas abertas e fechadas. O tratamento dos dados se deu através da análise e relatos das respostas. Esta pesquisa trouxe a confirmação de que a dança é uma arte que aplicada ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos, antes disso, consiste em proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento. Este é um trabalho relevante por permitir aos profissionais de Educação Física e demais interessados na área a contextualização e discussão de um dos conteúdos mais ricos para se trabalhar a expressão corporal e o movimento na escola, uma vez que a dança é tida como uma expressão natural do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Dança, Educação, Educação Física, Corpo, Movimento.

THE DANCE IN SCHOOLS IN THE CITY OF PEDRO VELHO/RN: ANALYSIS OF ITS APPLICABILITY AND METHODOLOGY

ABSTRACT

This article aims to analyze the applicability of dance classes in state and municipal schools of the municipality of Pedro Velho / RN, as well as the methodologies used in these classes. For this study was done field research, using as an instrument of data collection, a questionnaire with open and closed questions. The data was collected through the analysis of reports and responses. This research brought confirmation that dance is an art school that applied to content is not intended to form dancers before it, is to give the student a more effective and intimate contact with the opportunity to express themselves creatively through movement. This is an important work by allowing physical education professionals and others interested in the area contextualization and discussion of one of the richest content to work the body expression and movement in school, since dancing is seen as a natural expression human.

KEYWORDS: Dance, Education, Physical Education, Body, Movement.

INTRODUÇÃO

A dança se constitui como uma forma de educação reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ela permite que os alunos conheçam e vivenciem elementos da Cultura Corporal do Movimento, através da sua variedade de conteúdo, contribuindo para a reflexão e inserção na temática da pluralidade cultural.

Na escola, a dança possibilita aos alunos o acesso a uma prática corporal capaz de desenvolver múltiplos aspectos, tais como: musicalidade, criatividade, equilíbrio, flexibilidade, socialização, entre outros. Ela se constitui, assim, como um elemento fundamental para despertar nos alunos a consciência corporal, através dos movimentos expressivos e suas múltiplas linguagens. Trata-se, portanto, de um conteúdo bastante rico para o indivíduo em relação ao autoconhecimento, a compreensão de si mesmo e do mundo (HASELBACH, 1989).

Este estudo originou-se da necessidade de conhecer como se dá a aplicabilidade do conteúdo Dança nas escolas estaduais e municipais da cidade de Pedro Velho/RN, bem como, qual a metodologia que os docentes utilizam para este fim. Nele contém reflexões acerca da dança no âmbito escolar, como parte importante no desenvolvimento corporal, assim como a sua importância para a aprendizagem.

O objetivo central do trabalho é levantar questionamentos sobre a aplicabilidade do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física das escolas da Rede Municipal e Estadual da cidade de Pedro Velho/RN, além de verificar se esse conteúdo está contemplado no Projeto Político Pedagógico dessas escolas.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de constatar a carência da dança nas aulas de Educação Física, nas escolas municipais e estaduais, no município de Pedro Velho/RN e sensibilizar os professores a incluir esse conteúdo em suas aulas, a fim de que se tenha uma perspectiva inovadora para esta disciplina, com uma perspectiva que vai além do esporte. Nela, deve-se mostrar que a dança não é apenas um “requebrado” ou que o objetivo não é transformar cada aluno em um bailarino, mas fazer com que descubram seu próprio corpo através do movimento, além de apresentá-la como arte e cultura.

Como embasamento teórico, utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), além de autores renomados e com pensamentos fundamentados, tais como: Marques (2007, 2011), Barreto (2008), Haas e Garcia (2006), entre outros pesquisadores que abordam o assunto da dança. Foi realizada também uma pesquisa com os professores da área de Educação Física, com a intenção de investigar suas metodologias, bem como os conteúdos que trabalham na área de Dança, entre outras questões importantes para se obter um resultado satisfatório nessa pesquisa.

Temos ainda a intenção de dar uma contribuição valiosa para a Educação Física das escolas da rede Municipal e Estadual da cidade de Pedro Velho/RN, mostrando, com base teórica, a importância da dança na vida do ser humano, já que nos dias de hoje, esta pode ser praticada por todos que buscam uma forma de expressar seus sentimentos através do corpo, na busca do autoconhecimento, independentemente de suas limitações físicas, de forma coletiva ou individual.

Torna-se necessário mostrarmos a importância da dança no contexto escolar, analisando a realidade que se encontra no ensino. A Educação Física não se resume a jogos e atividades esportivas, mas abrange uma cultura corporal de movimento muito diversificada, em que, entre outras coisas, encontramos a dança.

Nesse sentido, apresentamos nas linhas seguintes reflexões sobre a importância da dança na escola, pois é através do movimento corporal expressivo que o indivíduo adquire a possibilidade de se expressar com liberdade. Através da expressão do corpo em movimento agimos no mundo e o contato com a música, com o ritmo, com o movimento, com o incentivo às artes, contribui para o desenvolvimento e a formação do cidadão.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A Dança e seus contextos

A dança sempre esteve presente na história dos seres humanos. Os registros que se referem a esta prática, não são de agora, vêm de longa data e cheios de expressividade. Os nossos antepassados dançavam muito e com os mais variados objetivos.

Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver! (TAVARES, 2005, p. 93).

A dança assim seria a expressão livre do corpo. Quem dança e o faz por prazer envolve-se no ritmo, na suavidade, na sonoridade, se movimenta no espaço, gesticula, se liberta, entra em contato com um mundo diferente, o mundo do envolvimento, o mundo da sedução, da espiritualidade.

Muitas são as definições para o termo “dança”. Para Haas e Garcia (2006, p. 141), por exemplo, “A dança é uma atividade social que contribui certamente, no desenvolvimento harmônico do ser humano”, além de ser um patrimônio histórico que permeia a cultura corporal humana.

Com esta definição, pode-se dizer que a dança ajuda na formação do indivíduo, não apenas em seu aspecto corporal, conhecendo a si mesmo, seus limites e sensações, mas também em seu aspecto social, fazendo com que o mesmo possa reconhecer-se e encontra-se no meio em que vive, e nesse meio compreenda aspectos significativos da sua vida.

Entende-se então que a dança faz parte da vida do ser humano, pelo simples fato de existir desde o surgimento do homem, compreendendo que qualquer gesto, expressão corporal, figurino, cenário ou outro aspecto fez e faz parte de cada momento vivido.

Dessa maneira, é necessário buscar o desenvolvimento integral do aluno seja na sala de aula, na quadra ou em qualquer outro lugar, através do ensino da dança. É de fundamental importância que na escola, esta atividade se realize através de um professor que seja inovador e criativo ao ponto de proporcionar aos estudantes sempre novas experiências, um orientador que guia os alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades.

Contudo, a formação de professores para atuarem no ensino da dança ainda é deficiente. Para Marques (2007), estamos em um período de transição em que todos os professores que atuam no ensino fundamental ensinam o que podem sobre a dança, isto quando tem a sensibilidade de reconhecer que a dança faz parte da vida de todas as pessoas, em diversos momentos de sua vida. Segundo a autora:

Nesse período de transição em direção à inclusão real da dança nas escolas, seria fundamental que esses professores continuassem buscando conhecimentos prático-teórico também como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança. Ou seja, conhecimento que envolva o fazer-pensar dança e não somente seus aspectos pedagógicos (MARQUES, 2007, p. 22).

Para tanto, verifica-se que o importante também é movimentar criativamente, criar e deixar-se levar na dança, e pela dança, para assim desenvolver as capacidades não só cognitivas, mas também afetivas, pois, para Haas e Garcia (2006, p. 141) “A dança é uma das manifestações artísticas mais capazes de expressar sentimentos, os mais profundos, tanto abstratos quanto concretos”.

Sob esta ótica, a Dança trata do resgate da própria individualidade, através do contato com o lado humanístico. Através da expressão artística o ser humano se expressa e se torna capaz, por meio da arte que produz, de desenvolver todas as suas capacidades, viver e se realizar inteiramente.

A Dança e seus contextos

Atualmente, a dança tem se transformado em uma prática extremamente importante para a formação do ser humano, pois devido a vários estudos ela tem se revelado como uma ação que amplia a consciência corporal em relação ao mundo, que desenvolve a criatividade, a liderança e a exteriorização dos sentimentos. Historicamente falando, o homem a utilizava para expressar sentimentos e agradecimentos. Ela era utilizada para:

Pedir chuvas e curas para doenças, agradecer vitórias, celebrar festas, nascimentos,

mortes, casamentos, iniciação dos adolescentes eram costumes primitivos, expressos pelos movimentos de dança. Estabeleciam-se os seguintes fins para a dança: vida, saúde, fertilidade e plenitude da força. O homem primitivo dançava a cada manifestação da sua vida. (HAAS e GARCIA, 2006, p. 66).

Esse caráter persiste ainda hoje, contudo outros aspectos foram acrescentados à dança e esta vem ganhando cada vez mais espaço pelos benefícios que vão desde a melhoria da autoestima, passando pelo combate ao estresse, depressão, até o desenvolvimento da aprendizagem. A cada dia a dança vem expondo seus aspectos positivos dentro da formação do sujeito, através da educação, e até mesmo contribuindo para a construção da sociedade. Trabalhar com o corpo suscita a consciência corporal. O aluno interroga-se e começa a entender o que se passa consigo e ao seu redor, torna-se mais natural e expressa seus desejos de modo mais espontâneo.

A dança tem se tornado uma importante opção para o conhecimento pedagógico, por nortear o movimento do corpo de maneira que se possa descobrir o seu próprio corpo, a sua capacidade de criação, estimulando o autoconhecimento e favorecendo a aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001) enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos da dança que colaboram para a formação do cidadão.

Para tanto, é preciso atentar que a dança ao ser inserida no conteúdo escolar não pretende formar bailarinos, antes disso, consiste em oferecer ao aluno a possibilidade de aprender e expressar-se criativamente através do movimento. Nessa perspectiva, o papel da dança na educação seria o de:

Fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimentos em / por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 2007, p. 23-24).

Esta proposta se resume na busca de uma prática pedagógica mais coesa com a realidade da escola, no qual a dança preparará o corpo dos alunos, a fim de que se exercitem de acordo com suas necessidades, estimulando-os através dos movimentos espontâneos dos gestos, enriquecendo o processo de ensino aprendizagem, pois a educação deve integrar o corpo à suas ações, ensinando a pensar em termos de movimento e não apenas se preocupar com o domínio da escrita, do raciocínio lógico-abstrato e da linguagem. O ser humano precisa desenvolver-se como um todo, ou seja, na sua integralidade.

Assim, percebe-se que a dança no âmbito escolar não é um espetáculo, é a educação por meio da arte da expressão. E tem relevante importância para se alcançar os objetivos da educação, sendo eles o desenvolvimento dos aspectos afetivo e social. Para tanto, esta prática proporciona ao aluno grandes transformações tanto internas, quanto externas, isto referindo-se ao seu desempenho, na maneira de se expressar e pensar.

Esta forma de apreensão dos conhecimentos tem relação muito próxima com o corpo em movimento, ou com a linguagem corporal, pois nossos alunos não mais apreendem o mundo somente por meio das palavras, mas principalmente das imagens e dos movimentos. A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual (MARQUES, 2007, p. 25-26).

Viver em sociedade não é fácil, é necessário aceitar o outro, suas opiniões e formas de ser. É preciso, de fato, aprender a conviver em sociedade. Então, compreende-se que o ensino da dança permite que o ser humano além de uma busca pela sua personalidade, ensina-o a viver essa coletividade, a relacionar-se consigo e com os outros de uma maneira totalmente aceitável.

Dessa maneira, movimentar-se faz parte da coletividade e do mundo da criança, ela tem a necessidade de correr, pular, saltar. Manter o corpo de uma criança imóvel seria bloquear suas necessidades e isso não valeria a pena, pois certamente ela seria prejudicada e teria problemas psicossociais “[...] porque a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, empregar a sua atividade numa tarefa individual ou socialmente útil [...]” (FREINET, 1974, p. 64).

E pensando no que foi dito até aqui é que se chega à conclusão de que a dança é tão importante quanto aprender a ler e escrever, falar ou aprender conteúdos de outras disciplinas ensinadas na escola. Porém, não se deve dar prioridade a movimentos corretos e perfeitos, gerando motivos de competitividade. Entretanto,

para o trabalho com a dança:

Necessidade que conheçamos também nossas possibilidades corporais cardiovasculares, respiratórias, a coordenação muscular, a dinâmica do equilíbrio postural. Estes aspectos, alinhavados coreológicos, abordam no processo de ensino aprendizagem tanto a consciência corporal quanto as necessidades de condicionamento físico do dançarino, ou o conhecimento de como dançar (MARQUES, 2007, p.29).

Para Marques (2007), o ensino da dança nas escolas ainda vai mais além, neles estão incluídos: Os elementos históricos, culturais e sociais da dança como história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, entre outros.

Desta forma, a escola deve sensibilizar-se aos valores e experiências corporais que o ser humano traz consigo consentindo que os conteúdos trabalhados, se tornem mais significativos, já que, o ensino por meio da dança permite a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e participativos na sociedade em que se vive.

É necessário que se pense a dança no contexto escolar, tendo como preferência os processos pedagógicos, introduzindo uma prática que respeite, se valorize e se conheça o próprio corpo e onde se possa ter liberdade de se expressar, de movimentar-se sem medos e preconceitos.

Levando em consideração que a dança estimula na criança a criatividade na conquista de sua autonomia e o conhecimento do próprio corpo, as experiências com a dança devem ser prioridade na prática pedagógica, pois leva a criança desenvolver-se cognitivamente e emocionalmente sendo um referencial positivo para uma aprendizagem eficaz.

METODOLOGIA

Essa pesquisa possui caráter descritivo, cuja característica primeira é a descrição das características de determinada população. Nesse estudo a população é formada por professores de Educação Física da Rede Municipal e Estadual da cidade de Pedro Velho/RN. O delineamento é do tipo estudo de campo, procurando a obtenção do aprofundamento das questões propostas estudando-se um único grupo em termos de sua estrutura social (GIL, 2010).

A população é composta por professores de Educação Física, atuantes no Ensino Fundamental da rede estadual e municipal na área urbana e rural da cidade de Pedro Velho/RN. A amostra selecionada para este estudo foi de 07(sete) professores de Educação Física, de ambos os gêneros, que ministram aulas nessas instituições.

Quanto à coleta de dados para a realização deste estudo, foi utilizado um questionário elaborado com itens que possibilitaram atingir os propósitos da pesquisa. O questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 201).

O questionário foi organizado com perguntas classificadas como abertas e fechadas, elaborado com o objetivo de captar dados referentes ao objetivo de estudo, e perguntou-se sobre os aspectos relacionados à aplicabilidade da Dança nas escolas públicas municipais e estaduais do município. Para Marconi e Lakatos (2003), as perguntas abertas são chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.

Quanto às perguntas fechadas são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não. “Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação: as respostas são mais objetivas” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 204).

Em se tratando do tratamento dos dados, estes foram analisados e as conclusões relatadas ao longo dessa pesquisa. Foi informado aos pesquisados que os dados coletados não trariam nenhum risco físico, psíquico, emocional, social ou financeiro, tanto para a instituição como para os alunos; considerando a privacidade e confidencialidade das informações e identificação das instituições escolares envolvidas nesta pesquisa.

Os dados foram utilizados, especificamente nesta pesquisa, a fim de atender exclusivamente aos objetivos deste estudo. No item seguinte apresentaremos a análise e a interpretação dos dados, destacando as compreensões dos professores com relação ao ensino da dança nas escolas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A cidade de Pedro Velho/RN possui um total de quatro escolas estaduais e vinte e quatro municipais, sendo que, somente seis escolas possuem professores atuando na área de Educação Física, perfazendo um total de sete profissionais da área. O questionário foi aplicado a todos e buscamos analisar a aplicabilidade do conteúdo Dança nas aulas de Educação Física nessas escolas.

Os dados obtidos serão definidos como 100%, tendo como categorias de análise os dados pessoais, da formação profissional e continuada e das respostas subjetivas. Dos 100% participantes, todos se prontificaram a participar da investigação.

Dos 7 (sete) professores que responderam ao questionário, quatro são do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. O que atua a menos tempo na educação, tem quatro anos de experiência, enquanto que o mais antigo na educação tem vinte e nove anos de serviço. Já o tempo médio de atuação na escola atual é de um a quatro anos.

Desses, três ensinam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, os outros 4, atuam no Ensino Infantil e Fundamental I e II. Todos são formados em educação Física, com licenciatura Plena e três deles tem especialização em Educação Física escolar.

Os seus conceitos sobre a dança variam, contudo todos concordam que esta é a expressão do corpo, através dos movimentos e ritmos, e esta definição se confirma com Dalcroze (*apud* HASS E GARCIA, 2006, p. 140) quando diz que “A Dança é a arte de expressar emoções com a ajuda dos movimentos rítmicos do corpo”. Um dos participantes ainda disse que a dança e um dos conteúdos contemplados na Educação Física e que é uma manifestação cultural.

Foi perguntado também se durante a formação acadêmica o professor tinha estudado o conteúdo de dança em alguma disciplina. Todos responderam que sim e citaram as disciplinas nas quais o conteúdo de dança foi abordado, apenas um disse que, apesar de ter estudado a dança em seu curso de graduação, não lembra o nome da disciplina.

No que se refere a inserção da dança como disciplina no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde trabalha, três professores disseram que o PPP contempla a dança, outros três disseram que não, no PPP não há nada referente a dança como disciplina escolar; um outro professor disse não sabe dizer se a escola tem a dança contemplada no seu Projeto Político Pedagógico.

A presença de um Projeto Político Pedagógico na escola é de extrema relevância. Veiga (1998, p.124) ainda confirma essa necessidade afirmando que: “é preciso desencadear um movimento no sentido de organizar o trabalho pedagógico com base na concepção de planejamento participativo e emancipador.” Dessa forma a ausência de um projeto político pedagógico na escola, impossibilita o desenvolvimento educacional de qualquer instituição de ensino.

Quatro dos sete professores que responderam ao questionário disseram que não trabalham o conteúdo de dança em suas aulas. As justificativas foram diferentes: um deles disse que não trabalha porque a cultura da bola está enraizada, então os alunos só aceitam atividades com bolas; outro disse que trabalha com alunos do Ensino Infantil ao Ensino Médio; os alunos do Ensino Infantil e Fundamental I aceitam trabalhar a dança, já os alunos do Ensino Fundamental II não têm interesse por dança e, sim por esportes, já os alunos do Ensino Médio preferem assuntos atuais como atividade física e estilo de vida ativo, musculação, primeiros socorros, capacidades físicas entre outros assuntos; outro professor respondeu que a dança não foi contemplada na elaboração do planejamento anual e um outro disse também que os alunos, principalmente os do sexo masculino, não aceitam dança nas aulas de educação física.

Dessa maneira, apenas três professores traz a dança em suas aulas. Um deles disse que trabalha de forma lúdica resgatando as cantigas de roda populares e por meio de pesquisas e apresentações; um outro professor respondeu que trabalha a música com aulas expositivas e musicalizadas e outro, disse ainda, que trabalha com atividades rítmicas e expressivas.

As danças que estes professores trabalham variam, e um deles disse que trabalha a dança criativa,

educativa e circular; outro disse que contempla as danças folclóricas, danças de salão, hip hop, street dance e a dança na Educação Física e um outro trabalha com ritmos de forma livre, os alunos fazem pesquisas e, em seguida, apresentam; o professor que trabalha com ensino Infantil disse que trabalha com danças regionais, e que esse é um conteúdo mais explorados durante os meses de abril a junho, culminando com as festas juninas. Segundo Barreto (2008), o uso da dança nesses períodos festivos é muito comum, sendo preciso avançar e sair dessa perspectiva.

As metodologias utilizadas variam, e os professores que se utilizam da dança para enriquecer suas aulas de Educação Física, trabalham ritmos individualmente e coletivamente, com brinquedos cantados, devido o nível dos alunos: Ensino Infantil e Fundamental I, e faz também coreografias para apresentações; outro disse trabalhar com uma metodologia inclusiva, pois muitos alunos acreditam que não conseguem executar as atividades que envolvem a expressão corporal; outro professor dá aulas expositivas e prepara seminários teóricos e práticos, um outro disse ainda, que procura preparar suas aulas de maneira lúdica e prática.

Fazendo uma análise geral das respostas dadas, percebe-se que, apesar da dança ser uma “arte que faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer” (BRASIL, 2001, p. 67), ela é pouco explorada nas escolas da cidade de Pedro velho, sendo esta uma questão a ser discutida pelos profissionais da educação responsáveis pelo município, a fim de criar mecanismos para se inserir com mais veemência, a dança nas escoa municipais e estaduais.

CONCLUSÃO

Através deste estudo objetivou-se compreender o conceito de dança numa dimensão pedagógica de muita importância, acreditando-se nos benefícios desta para o desenvolvimento do ser humano atuante da cultura enquanto produto coletivo; da educação que se realiza em diferentes práticas sociais.

Pesquisou-se sobre a aplicabilidade do conteúdo dança nas escolas municipais e estaduais no município de Pedro Velho e os resultados preliminares desta pesquisa indicam que a dança nestas escolas não é tão explorada quanto deveria ser. Deixando claro que, apesar da dança ser uma manifestação cultural inerente ao homem e uma linguagem que o indivíduo dispõe para expressar e comunicar seus sentimentos emoções e valores, refletindo as relações sociais e culturais, ela não é tão valorizada e trabalhada no contexto escolar, como deveria ser.

Os professores que responderam ao questionário já tiveram alguma experiência prática com a dança durante a sua formação acadêmica, têm o conhecimento de sua inclusão no Currículo Básico para a escola pública, consideram-na importante, porém por motivos distintos alguns ainda não ministram tal conteúdo em suas aulas.

Observa-se assim, o quanto a dança está escassa nas aulas de Educação Física, sendo este um problema sério que necessita de uma intervenção, por parte dos responsáveis pela educação do município, pois é necessário que a dança esteja presente nas escolas, observando que o ensino da Educação Física não se resume apenas em jogos e atividades esportivas, mas também deve ser voltada para a aquisição de uma cultura corporal de movimentos.

Este artigo sugere também, a aplicação da dança na Educação Física como suporte ao desenvolvimento cognitivo-motor do educando, mostrando que o corpo pode ser utilizado na aprendizagem, e que a mesma se concretiza através de vários formas e estilos. O professor de Educação Física possui amplo conhecimento sobre o corpo. Entende física e fisiologicamente sua estrutura e sabe onde os movimentos rítmicos poderão ser executados corretamente, razões pelas quais compreende a importância de sua participação nesse processo. Contudo, a dança proporciona um desenvolvimento corporal amplo, lapidando a personalidade do educando através de uma consciência corporal em relação ao próprio mundo e ao mundo do outro, daí a necessidade de se inserir a Dança como instrumento pedagógico escolar.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de se criar mecanismos eficientes de acessibilidade à dança, pois o indivíduo tem o direito ao acesso de diferentes conteúdos para além do jogar bola e a dança é um deles. Sugere-se, então, que se busquem auxílios em cursos, livros e outras bibliografias e, também, com outros profissionais que, além de desenvolverem estratégias, utilizem a sua criatividade pessoal para desenvolverem atividades que levem a construção do conhecimento em dança.

Espera-se, com isto, que os resultados aconteçam naturalmente, ocasionando, assim, um trabalho efetivo dentro do contexto onde estiver inserido. É importante também que insistam em seu papel enquanto

profissionais da educação, encarando a dança como uma atividade séria, divertida, educativa e natural e destaquem menos o seu lado técnico ou essencialmente artístico. É importante ainda, que as escolas apoiem os educadores e os ajudem a sensibilizar a sociedade sobre as verdadeiras características da dança escolar e os inúmeros benefícios que esta traz ao desenvolvimento integral do aluno.

Acredita-se que este estudo não se encerra aqui, é necessário a sua continuidade, pesquisas mais aprofundadas, estudos que possibilitem a sensibilização de todos que estão envolvidos com a educação e em especial com o ensino da Educação Física, pois assim, haverá um olhar mais amplo para os paradigmas metodológicos que fundamentam a aplicação prática do ensino da dança nas escolas da rede estadual e municipal do município de Pedro Velho/RN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

75. BARRETO, Débora. Dança...: ensino e possibilidades na escola. 3ª ed. – Campinas, SP, Autores Associados, 2008.
76. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte – Fundamentos. Brasília. MEC. 2001.
77. FREINET C. Conselho aos pais. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.
78. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
79. HAAS, Aline Nogueira; GARCIA Ângela. Ritmo e dança. 2ª ed. – Canoas: Ed. ULBRA, 2006.
80. HASELBACH, B. Dança improvisação e movimento. 1ª ed. RJ. Ao livro técnico S. A, 1989.
81. LAKATOS, Eva Maria, MARCONI Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. - São Paulo: Atlas, 2003.
82. MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.
83. _____. Ensino da dança hoje: textos e contextos. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
84. MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.
85. _____. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? Cadernos Saúde pública. 1993
86. TAVARES, Isis Moura. Educação, corpo e arte. Curitiba: IESDE, 2005.
87. VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs).

Conhecendo o Teatro de Mamulengos na Cultura Popular do Bairro de Felipe Camarão

Larisse Kaline Pereira da Costa²⁷

Dr. Marcílio de Souza Vieira²⁸

27 Mestranda em Artes Cênicas pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. larikaline@hotmail.com

28 Doutor em Educação. marcilio26@hotmail.com

Resumo

Este artigo visa apresentar uma pesquisa em arte desenvolvida por meio do Método da Cartografia. A pesquisa em foco pretende analisar o processo de aprendizagem através do Teatro, apresentando como campo de pesquisa a Escola Municipal Djalma Maranhão. Este trabalho foi realizado com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais do turno Vespertino. Durante todo o processo foram observados a evolução de problemas que afligiam os alunos, tais como agressões físicas e por palavras, desconcentração e dificuldade de aprendizagem. Esta evolução foi garantida por meio de outras ações, tendo como uma delas a intervenção artística através do Teatro; levando em consideração o conhecimento básico desta linguagem artística e destacando o Teatro de Mamulengos do Mestre Chico Daniel, sendo este um grande mamulengueiro norte-riograndense.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem. Teatro. Escola. Chico Daniel. Mamulengo.

ABSTRACT

This article aims to present an art research developed through the method of cartography. The research in focus aims to analyse the learning process through the theater, having as researched area the Djalma Maranhão Municipal school. This study was conducted with students from the fourth grade in elementary school in the afternoon classes. During the entire process it was observed the evolution of problems that were besetting the students, such as physical and spoken attacks, lack of concentration and learning-disabilities. This development was guaranteed through other actions, being one of them the artistic intervention through theatre; taking into consideration the basic knowledge of this artistic language and highlighting the *Mamulengos* Theater of Mestre Chico Daniel – he is one of the greatest *mamulengueiros* norte-riograndense.

Keywords: Teaching and Learning. Theater. School. Chico Daniel. Mamulengo.

1 Introdução

O bairro de Felipe Camarão está situado na Zona Oeste de Natal - Rio Grande do Norte. Esta localidade apresenta um cenário socioeconômico marcado por problemas sociais e pela violência. Porém, a riqueza cultural contrasta com esta difícil realidade. Grandes mestres da cultura popular fizeram morada no bairro de Felipe Camarão, tais como Mestre Manoel Marinheiro com o Auto do Boi de Reis, Mestre Chico Daniel com o Teatro de Mamulengos João Redondo, Mestre Cícero com a Musicalidade da Rabeca e Mestre Marcos com a Capoeira.

Nesse bairro fica localizada a Escola Municipal Djalma Maranhão que apresenta graves problemas com violência, com dificuldade de aprendizagem e com extraindo o que é de positivo deste local e, procurando possíveis transformações nos seus alunos, garantindo assim, a evolução deles e preservando a identidade cultural local.

É nesta proposta que desenvolvemos um trabalho no componente curricular Artes com o Ensino de Teatro em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da referida *Escola*. Nestas turmas, alguns educandos possuem dificuldades de aprendizagem, entre elas, podemos destacar a leitura de textos. Decorrente das dificuldades de aprendizagem que os alunos deste ano de ensino apresentavam, começamos a colocar em prática um projeto por meio do Teatro, em que procuramos superar esta dificuldade de leitura. Devido à proposta da *Escola* que é a de fazer o resgate da cultura de Felipe Camarão, destacamos neste projeto o Mestre Chico Daniel e o seu Teatro de Mamulengos; sendo este um dos instrumentos que utilizamos para o desenvolvimento deste trabalho.

Como plano de ação tivemos a experimentação do Teatro de Bonecos por meio do Ensino de Teatro e a elaboração deste artigo com análise da aprendizagem através do Teatro retratada com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Djalma Maranhão. O objetivo desta pesquisa foi analisar a aprendizagem por meio do Teatro relacionada ao contexto da sociedade e da educação da diferença. A pesquisa apresentou como metodologia: a concepção metodológica do plano de ação e da experimentação do teatro, visando a problematização das questões de dificuldades de aprendizagem da citada *Escola*. O método foi a cartografia e metodologia da pesquisa em arte.

2 SITUANDO O BAIRRO DE FELIPE CAMARÃO PARA COMPREENDER O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DO TEATRO DE MAMULENGO NA ESCOLA

Segundo um guia informativo produzido pela SEMURB - Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Urbanismo (2008), há anos atrás, o bairro de Felipe Camarão era denominado de Peixe-Boi, nome este atribuído por moradores do pequeno povoado que tinha como meio de subsistência a coleta de crustáceos no Rio Potengi. Neste rio, acredita-se que ocorreu a aparição desse mamífero em suas margens fazendo com que os habitantes do lugar escolhessem esse nome para o povoado. Já a atual nominação desse bairro data de 1967, sendo de um vereador a origem de sua autoria. O topônimo Felipe Camarão foi uma homenagem ao índio Poti que se aliou aos portugueses contra os invasores holandeses no Rio Grande do Norte.

Entre os anos de 1960 e 1970, Felipe Camarão era formado por propriedades de terras e granjas. A senhora Amélia Duarte Machado, conhecida como a Viúva Machado herdou de seu esposo, o comerciante Sr. Manoel Duarte Machado, uma grande extensão de terra desse local. Preocupada com a ocupação desordenada de terras que estava acontecendo em outras áreas da cidade pelos imigrantes interioranos, a senhora Amélia

Machado decide vender suas terras ao alemão Gerold Gepper que, em 1964, registrou o terreno e através da sua empresa GERNA originou o loteamento REFORMA. Os lotes de terra eram vendidos a pessoas físicas de baixa renda, ademais ocorreram invasões dos terrenos e a autoconstrução, modificando a paisagem local e originando vilas e favelas em áreas impróprias. Em 22 de agosto de 1968, o então Prefeito da Cidade de Natal, Agnelo Alves, oficializou Felipe Camarão como bairro. Na década de 70, o Programa de Remoção de Favelas, o PROMORAR, destinado à população de renda inferior, criou o Conjunto Habitacional Felipe Camarão II.

Esse bairro pertence à Região Administrativa Oeste e estabelece os seguintes limites: ao norte, o bairro de Bom Pastor; ao sul, Guarapes; ao leste, Cidade da Esperança e Cidade Nova; ao oeste, o Município de São Gonçalo do Amarante.

De acordo com os dados apresentados em “Natal: Meu Bairro, Minha Cidade” (2009), um volume informativo produzido pela SEMURB – Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo, Felipe Camarão possui uma área (Ha) equivalente a 663, 4 ha. A população residente, em 2007, foi avaliada em 51. 169 moradores. Segundo a demografia com base nos dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- existia uma predominância do sexo masculino em relação ao feminino. Já, a estrutura etária, mostra um número elevado de crianças entre 10 a 14 anos e de jovens entre 20 a 24 anos. No item Serviços e Equipamentos, de acordo com dados da SEMURB, 2009, o bairro possui dezessete escolas e seis creches; na saúde, três unidades básicas; no desporto, duas quadras; na segurança, duas delegacias; nos equipamentos urbanos, uma praça e duas feiras; nas organizações comunitárias, dezessete associações e centros, três clubes de mães, quatro conselhos comunitários e um grupo de idosos. Os conjuntos habitacionais e os assentamentos precários são doze no total, sendo seis respectivamente.

O bairro de Felipe Camarão se transformou em uma das regiões mais precárias da Cidade de Natal e encontra-se afastado dos grandes centros. A população dessa localidade enfrenta vários problemas no tocante a insegurança, a infraestrutura, a falta de saneamento básico, um precário serviço de limpeza, o desemprego, entre outros. A assistência social para os populares do bairro é realizada por comunidades religiosas, organizações governamentais e não governamentais.

Apesar de toda essa deficiência estrutural e econômica, o bairro traz em suas tradições uma forte cultura de tradição oral centrada na figura de grandes Mestres da cultura popular. Em um espaço periférico onde o bairro de Felipe Camarão se encontra inserido, Mestres da cultura popular do Rio Grande do Norte fizeram morada e perpetuaram neste ambiente a sua arte. Podem-se citar como exemplos desses Mestres, a saber: Manuel Marinheiro com o seu Boi de Reis, Chico Daniel com o seu Teatro de Mamulengos João Redondo, Cícero com a Musicalidade da Rabeca e Marcos com a Capoeira.

3 A ESCOLA MUNICIPAL DJALMA MARANHÃO

Neste bairro está localizada a Escola Municipal Djalma Maranhão - EMDM na Zona Oeste da cidade de Natal no Rio Grande do Norte. Foi criada em 1982 com o objetivo de oferecer o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos. Em 2011 até os dias atuais, todo o ensino da referida *Escola* se estrutura em níveis distribuídos em três turnos, obedecendo a seguinte ordem: no turno matutino e vespertino, têm-se o Ensino Fundamental Anos Iniciais com turmas do 1º ao 5º ano. Já o turno noturno, atende ao Ensino de Jovens e Adultos, tendo turmas para os níveis I e II.²⁹

29 O prédio da EMDM foi reformado e reestruturado à época da criação, possuindo hoje doze salas de aula, biblioteca, sala de multimeios, sala de informática, sala dos professores, secretaria, cozinha, depósitos, quadra de esporte e pátio coberto.

Por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico da EMDM (2012), se consegue analisar como foram elaboradas e estruturadas as diretrizes que norteiam todo o processo de trabalho baseado no ensino e aprendizagem dos educandos. Essas diretrizes foram divididas nos seguintes núcleos: Diretriz Político - Filosófica de Gestão Democrática, Diretriz Político - Pedagógica e Diretriz Político – Social - Cultural de Integração Escola e Comunidade.

No tocante à Diretriz Político – Sócio – Cultural, essa dimensão proposta pela EMDM se volta para a articulação da *Escola* com a comunidade, buscando dessa maneira, a inserção dos educandos na sociedade. A comunidade a qual ela se encontra localizada possui especificidades culturais, tais como saberes, valores, crenças, manifestações artísticas, modos populares. A EMDM construiu ao longo de sua história várias parcerias com Universidades, Pontos de Culturas, ONG's e Mestres pertencentes ao bairro; com o objetivo de reunir alunos de diferentes espaços sociais e comunidades. Essa importância é dada pelo reconhecimento das condições culturais desta localidade valorizando assim as raízes sociais e culturais dos alunos da *Escola* e ampliando o diálogo e interação entre esta e a comunidade de Felipe Camarão. Este contato busca promover a ampliação de experiências dos educandos e dos membros da comunidade, possibilitando outra qualidade de vida e a preservação do patrimônio sócio histórico.

A EMDM apresenta projetos que tem como objetivos a valorização da cultura e do contato entre os moradores do bairro de Felipe Camarão e de outras localidades com a mesma, pretendendo estabelecer uma educação integral que contribua também para a qualidade de vida dos moradores dessa comunidade.

Dentre esses projetos, pode-se destacar o Programa Escola Aberta, O Programa Mais Educação, Extensão Universitária – Comunidades da Leitura, o Projeto Pau e Lata, entre outros. A *Escola* ainda busca estabelecer uma valorização da cultura popular local, por acreditar nela como um instrumento de transformação, para que os sujeitos possam compreender a realidade em que vivem e que por meio desse conhecimento eles se tornem sujeitos atuantes nesta realidade. Felipe Camarão é um bairro que possui uma cultura popular fortalecida na figura de grandes Mestres e no seu legado artístico-cultural. O ambiente escolar referido desenvolve ações juntamente com as entidades do bairro por acreditar numa melhor qualidade de vida dos sujeitos e educandos e na valorização desta cultura popular.

Dentre os trabalhos desenvolvidos na escola frisamos o teatro de mamulengos e o mamulengueiro Chico Daniel, um dos maiores mestres na arte deste tipo de teatro do estado potiguar. Segundo Almeida, Castro e Sérgio (2002), Francisco Ângelo da Costa, Chico Daniel, nasceu em Açú, aproximadamente 207 km da capital Natal do Rio Grande do Norte, no dia 05 de setembro de 1941. Filho de Daniel Ângelo da Costa e Luísa Águeda Soares da Costa, herdou de seu pai a brincadeira do teatro de mamulengos e transmitiu ao seu filho. O pai de Chico Daniel viajava bastante de fazenda em fazenda interpretando as variadas histórias com o seu teatro. Chico Daniel desde pequeno era encantado com a arte de seu pai e decidiu aprender o ofício: iniciou tocando pandeiro, fazendo o acompanhamento musical para os bonecos de seu pai juntamente com outros integrantes um no fole³⁰ e outro no triângulo. Aos 14 anos começou a se aperfeiçoar e a se apresentar para crianças. Já com bastante prática, ele decide seguir a brincadeira com seus irmãos e expressava para todos o interesse pela continuação dessa manifestação artística da cultura popular, dizendo que só deixaria de ser brincante quando falecesse. Chico Daniel nunca frequentou uma escola e afirma que o que ele aprendeu foi a arte do seu pai. “Não é no jardim da ciência que passeia Chico Daniel, mas sim no Jardim da Vida, e foi nesse jardim que Chico aprendeu sua arte. A arte de brincar com bonecos e deles extrair lembranças e sonhos. (CASTRO, 2002, p. 16).”

Chico Daniel andou por várias cidades levando a sua arte. Ele trabalhava na região de São Rafael,

30 Instrumento musical que produz um som parecido com o da sanfona.

Ipanguaçu, Pendência, Alto do Rodrigues³¹ e viajou ainda para São Paulo, Rio de Janeiro e Portugal. Ele chegou a Natal, no Rio Grande do Norte em 1979 e foi morar em Baixa Verde, mas por volta do início dos anos de 1990, fixou moradia no bairro de Felipe Camarão. Logo que chegou a esta cidade foi participar do Encontro de Mamulengos do Nordeste, evento este que segundo Jasiello (2003) era realizado pela Fundação José Augusto³² entre 1976 a 1985. No período da primeira participação de Chico neste encontro, a Fundação estava sob a presidência de Franco Jasiello e direção de Deífilo Gurgel, sendo este juntamente com a Fundação José Augusto, os grandes incentivadores da arte de Chico Daniel.

Esse mamulengueiro foi de fundamental importância para a comunidade de Felipe Camarão, bem como para o estado do Rio Grande do Norte contribuindo imensamente com sua arte através do teatro de mamulengos. Cumpre frisar que sua arte adentrou os portões da Escola Municipal Djalma Maranhão e por lá se fixou auxiliando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ano/nível citado através do projeto “Conhecendo o Teatro na Cultura Popular de Felipe Camarão”.

4 CONTANDO A EXPERIÊNCIA

O trabalho intitulado por “Conhecendo o Teatro na Cultura Popular de Felipe Camarão” foi desenvolvido na Escola Municipal Djalma Maranhão com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I do turno Vespertino. Neste turno, existiam quatro turmas de 4º ano, sendo estas: 4º ano “E”, 4º ano “F”, 4º ano “G” e 4º ano “H”. Dentre estas turmas, apenas o 4º ano “E” não era de correção de fluxo, as outras, sim. As turmas de correção de fluxo apresentam alunos de baixo rendimento, que não foram alfabetizados na idade certa e que não conseguem acompanhar atividades referentes ao seu ano. Devido a essa dificuldade, resolvemos desenvolver um trabalho por meio do teatro.

Na Rede Municipal de Natal, referente ao Ensino de Arte no Ensino Fundamental Anos Iniciais, é dividido da seguinte maneira: no 1º e 2º ano, ensina-se Artes Visuais; no 3º ano, Música; no 4º ano, Teatro; e, no 5º ano, Dança, sendo duas aulas de artes por semana.

Nas aulas de arte para os 4º anos dessa *Escola*, em um momento inicial, os alunos obtiveram seu primeiro contato com os conhecimentos básicos em relação ao teatro, como por exemplo: o seu surgimento, os gêneros teatrais, os tipos de teatro e os elementos que dão suporte a esta linguagem artística, tais como: texto e dramaturgo, ator e personagem, figurino, cenário, iluminação e sonoplastia. Já na parte prática, a cada quinze dias no mês, experimentamos os jogos teatrais. Por meio deles, conseguimos exercitar a integração, a capacidade de percepção e a movimentação rítmica. Estes jogos teatrais foram baseados no sistema de jogos propostos por Viola Spolin (2007) e Augusto Boal (2009).

Paralelo a todo este trabalho, sempre no início de cada aula, era lida uma fábula presente no livro “Minhas fábulas de Esopo” de autoria de Michael Morpurgo e Emma Chichester Clark, para estimular o gosto pela leitura. Ao longo do ano, eram selecionados alguns alunos para lerem palavras, frases, parágrafos ou a metade da história, numa progressão conforme os alunos fossem sendo alfabetizados e ajudando-os dessa maneira, a superar a dificuldade de leitura. No segundo semestre, quando os alunos já tinham lido todas as fábulas presentes no livro, alguns estudantes do 4º ano “H”, sugeriram que lêssemos histórias de assombração. Então, foram propostas algumas e a história intitulada por “O Comprade da Morte” de João

31 Cidades do Rio Grande do Norte.

32 A Fundação patrocinou várias apresentações do mamulengueiro, inclusive as fora do Rio Grande do Norte. Em 2002, Chico estava trabalhando na Capitania das Artes.

Monteiro teve grande repercussão.

Já em outra etapa do projeto, no segundo semestre, nos voltamos para uma pesquisa e apresentação de um tipo de teatro que se tornou destaque na comunidade pertencente à maioria dos alunos, sendo este: *O João Redondo – O Teatro de Mamulengos do Mestre Chico Daniel*. Durante as aulas, foi apresentada a biografia e as obras deste brincante.

Na parte prática, os alunos tiveram contato com os jogos teatrais de interpretação e aprenderam a manipular os bonecos, sendo dessa forma, uma preparação para nossa apresentação final. Para esta, de forma lúdica, os alunos do 4º ano “H” escolheram “O Compadre da Morte” para fazermos uma encenação desta história com teatro de bonecos. Então, a narrativa foi adaptada para uma peça teatral e como tipo de teatro escolhemos o de bonecos.

Nesta etapa, os alunos foram estimulados a participarem, aqueles que tinham habilidades motoras produziram os acessórios para a peça. Na encenação, participam dez alunos. Os ensaios aconteceram nas aulas de Artes, onde os alunos sempre traziam ideias novas para acrescentarem ao processo: seja em uma fala, ou na retina de uma, seja na voz de cada boneco, ou na cor dos acessórios; eles se encontravam constantemente criando. Assim como diz Rosa Dias “A doutrina da vontade criadora (...) intervém no presente, modifica o futuro e recria o passado. (DIAS, p. 131).” Com isso algumas ideias que apresentamos num primeiro momento foram modificadas pelos alunos e pela professora, foi dessa maneira que aconteceu o processo criativo. “Sem a destruição não há processo criador. É ele que mantém a vida, a sua força. (DIAS, p. 137).”

Todos os alunos foram estimulados a ler e a desenhar a história. Após a leitura coletiva, dividiu-se a turma em grupos: um grupo desenhou o início; outro o meio e outros, o final da nossa peça teatral.

A encenação foi preparada para ser apresentada na Feira do Livro, evento da *Escola* que reúne todas as práticas realizadas pelos alunos durante o ano, sendo dessa forma, a culminância dos projetos.

A apresentação ocorreu no final de Novembro, com algumas dificuldades de execução. A cena foi apresentada em uma das salas da *Escola*, nessa estavam reunidos os trabalhos dos componentes curriculares de Arte e Educação Física. Enquanto outras atividades estavam ocorrendo em outros ambientes, a cena era apresentada. Os alunos-espectadores das outras turmas do turno Vespertino, juntamente com seus respectivos professores se revezaram para assistirem a cena. Ao todo, a cena foi executada quatro vezes.

Os alunos-atores em um primeiro momento estavam um pouco confusos quanto a disposição de objetos que seriam manipulados pelos próprios e a dinâmica de posição do palco na sala. Porém essa dificuldade foi sanada, logo após a primeira apresentação. Nas seguintes, eles já estavam mais abertos para experimentarem aquela composição. Aconteceram alguns erros, mas os alunos conseguiram executar improvisações. Ao final das apresentações, ficaram realizados por terem conseguido ultrapassar alguns limites que os cercavam desde o início do ano, além de refletirem acerca das suas evoluções.

5 CONCLUSÃO

Durante a execução do projeto “Conhecendo o Teatro na Cultura Popular de Felipe Camarão”, os resultados foram analisados e avaliados. A principal característica dos alunos das turmas do 4º ano era a dificuldade em relação à leitura. Então, pensou-se em começar cada aula de Artes com a leitura de uma história, tanto para aguçar a escuta quanto para estimulá-los a ler. Ao longo do ano, observamos que os alunos ficavam esperando por este momento, prestavam atenção para escutar as histórias e ao final de ouvi-las, aos

poucos, eles foram conseguindo interpretá-las. Algumas dificuldades foram sendo sanadas na questão da leitura dessas histórias por parte dos alunos, alguns deles progrediram em ler uma pequena palavra para ler frases; e aqueles que liam frases, começaram a ler parágrafos.

Quanto ao teatro, existia na maioria dos alunos uma baixa autoestima e também timidez, além de pouco conhecimento e interesse em participar ou assistir uma cena ou peça. No decorrer da preparação com os jogos teatrais, esses alunos conseguiram se expor mais, melhorando o foco nas atividades, tanto teatrais quanto nas outras matérias do currículo; além disso, conseguimos estimular o trabalho em grupo, fazendo com que meninas e meninos se integrassem.

A questão da leitura também foi exercitada com o teatro; para a preparação da história “O Compadre da Morte” foi trabalhada a leitura, levando em consideração a pontuação e mais ainda a interpretação para cada personagem. Já nas habilidades manuais foram praticados desenhos e a fabricação de alguns acessórios para a peça. Além disso, a troca de experiência foi um ponto bem presente nos ensaios desta peça, alunos puderam intervir nas nossas propostas e de certa forma criaram.

Ao final do ano letivo podemos realizar a análise dos projetos. O Ensino de Teatro na Escola Municipal Djalma Maranhão juntamente com os outros componentes curriculares pôde diminuir as questões preocupantes com os alunos do 4º ano; questões como violência, dificuldade de leitura e escrita e baixa autoestima foram diminuídas por meio do trabalho de professores polivalentes e específicos integrados com a coordenação da referida *Escola* e também do esforço por parte dos educandos.

Por meio dessa análise, pudemos perceber a troca de experiência e de conhecimentos que conseguimos adquirir e construir durante a prática do Ensino de Teatro. Assim como diz Barros e Kastrup “[...] Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. (BARROS E KASTRUP, p. 70)”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela; CASTRO, Marize; SÉRGIO, Giovanni. **Chico Daniel: a arte de brincar com bonecos**. Natal: NAC, 2002.

BARROS, Laura Pozzana e KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DIAS, Rosa. A vida como vontade criadora: por uma visão trágica da existência. In: **Corpo, Arte e Clínica**. Tânia Maria Galli Fonseca e Selda Engelman (Orgs.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 131 - 146.

JASIELLO, Franco Maria. **Mamulengo: o teatro mais antigo do mundo**. Natal: A. S. Editores, 2003.

MONTEIRO, João. O compadre da morte. In: **Contos Tradicionais do Brasil**. Luís da Câmara Cascudo.

17ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

NATAL. PREFEITURA MUNICIPAL. (SEMURB). Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. **Conheça melhor o seu bairro:** Felipe Camarão. Natal. 2008.

_____. Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. **Natal:** meu bairro, minha cidade. Natal. 2009.

_____. (SME) Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Djalma Maranhão. Projeto Político Pedagógico. **Projeto de transformação e preservação dos fatores atuantes na qualidade de vida:** relação sujeito-meio-sujeito. Natal. 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para sala de aula:** manual do professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA “A COMICIDADE DO PALHAÇO: CORPOREIDADE, TÉCNICA E SENSIBILIDADE NA TEATRALIZAÇÃO DO COTIDIANO HOSPITALAR”

Daiani Brum

Universidade Federal do Rio Grand do Norte E-mail: daiandisevero@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir os aspectos metodológicos da pesquisa “A comicidade do palhaço: corporeidade, técnica e sensibilidade na teatralização do cotidiano hospitalar”. Neste sentido, são contextualizados os aspectos gerais da pesquisa, assim como os principais conceitos buscados na construção do pensamento aqui proposto. Abordam-se a comicidade, através de Bergson (2004) e Propp (1992); o palhaço em Kásper (2004) e Wuo (1999); e a teatralização do cotidiano, buscada em Okamoto (2004). Posteriormente apresentam-se enfaticamente os aspectos metodológicos discutidos nesta pesquisa. Estes são pensados pelo viés da fenomenologia, contextualizada através de Husserl (2005) e desenvolvida através da interlocução com o pensamento de Merleau-Ponty (1999) e Nóbrega (2008). A fenomenologia de Merleau-Ponty apresenta-

se aqui enquanto possibilidade para pensar a potencialidade corpórea nos processos cognitivos, artísticos e teatrais. Busca-se construir resultados através do estudo teórico, e também dos saberes e experiências vivenciadas corporalmente por profissionais palhaços que atuam no contexto hospitalar.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Cênicas, palhaço, metodologia, fenomenologia, sensações do corpo

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE RESEARCH “THE CLOWN COMEDY: PHYSICALITY, TECHNIQUE AND SENSITIVITY IN THE HOSPITAL EVERYDAY THEATRICALITY”

ABSTRACT

This work discusses the methodological aspects of the research “The clown comedy: physicality, technique and sensitivity in the hospital everyday theatricality”. In this sense, they are contextualized general aspects of research, as well as the main concepts sought in the construction of thought proposed here. It addresses the comically through Bergson (2004) and Propp (1992); the clown in Kasper (2004) and Wuo (1999); and the theatricality of everyday life, sought in Okamoto (2004). Subsequently we present the methodological aspects emphatically discussed in this research. These are thought by the bias of phenomenology, contextualized by Husserl (2005) and developed through dialogue with the thought of Merleau-Ponty (1999) and Nobrega (2008). The phenomenology of Merleau-Ponty is presented here as a possibility to think the body potential in cognitive, artistic and theatrical processes. The aim is to build results through theoretical study, and also the knowledge and life experiences bodily by professional clowns who work in hospitals.

KEYWORDS: Scenic Art, clown, methodology, phenomenology, body sensations

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir os aspectos metodológicos relacionados à pesquisa “A comicidade do palhaço: corporeidade, técnica e sensibilidade na teatralização do cotidiano hospitalar”³³. Neste sentido, far-se-á uma breve contextualização sobre os aspectos gerais da pesquisa, abarcando os principais conceitos e autores buscados na construção do pensamento aqui proposto sobre a comicidade, abordada através de Bergson (2004) e Propp (1992); o palhaço em Kásper (2004) e Wuo (1999); e a teatralização do cotidiano, buscada em Okamoto (2004). Posteriormente apresentar-se-ão com ênfase os aspectos metodológicos discutidos nesta pesquisa. Estes são pensados pelo viés da fenomenologia, contextualizada através de Husserl (2005) e desenvolvida através da interlocução com o pensamento de Merleau-Ponty (1999) e Nóbrega (2008). Pretende-se, deste modo, valorizar as experiências vividas por profissionais palhaços dos Doutores da Alegria³⁴, bem como as próprias experiências da autora enquanto palhaça e pesquisadora de artes cênicas no contexto hospitalar³⁵. No intuito de ampliar a discussão sobre o conhecimento corpóreo, implícito ao fazer teatral, cênico, visualiza-se na fenomenologia de Merleau-Ponty, uma possibilidade de conexão do teatro com as sensações do corpo. Acredita-se que estas sensações são indissolúveis aos processos de cognição humana, e encontramos em Merleau-Ponty uma possibilidade de valorizar uma inscrição corpórea do conhecimento, neste caso, sobre a comicidade do palhaço que atua no contexto hospitalar.

Ressalta-se a importância desta pesquisa dentro do contexto científico das Artes Cênicas, pois a mesma intenta discutir a composição corpórea do conhecimento, intrínseca às práticas cênicas ou artes presenciais (FERRACINE; TROTA e BRAGA, 2013). Através da busca pela sistematização de um engendro corpóreo para o conhecimento, podem-se pensar as sensações do corpo como fundamentais nas Artes Cênicas. Este corpo atrelado às sensações é capaz de produzir saberes sensíveis que são compostos por sua experiência fatídica no mundo.

Revisão Bibliográfica

Embora o objetivo da discussão aqui apresentada seja discutir os aspectos metodológicos da pesquisa citada, faz-se necessária uma breve contextualização sobre os aspectos e conceitos gerais que a concretizam. O estudo teórico da comicidade é norteador pelos pensadores Bergson (2004) e Propp (1992). Para Propp, “Em poucas palavras, o riso nasce da observação de alguns defeitos no mundo em que o homem vive e atua” (PROPP, 1992, p. 173, 174). Deste modo, o autor afirma que o riso é relativo ao ser humano que expõe suas falhas.

Bergson realiza proposição semelhante ao afirmar que a comicidade está intrinsecamente ligada ao ser humano, e que “Não há comicidade fora do que é propriamente humano” (BERGSON, 2004, p. 3). Desse modo, o autor privilegia a vivência pessoal, o conhecimento corpóreo sobre o riso, pondo-o, exclusivamente, no âmbito humano, mesmo quando se refere a objetos inanimados ou animais que façam rir, pois um animal será cômico quando encontramos nele uma atitude de homem, ou uma expressão humana (BERGSON, 2004). Nesta pesquisa, busca-se compreender a comicidade do palhaço através desta valorização do caráter risível do ser humano, que é mutável. Segundo Kásper, o riso é intrínseco a intensidade.

A intensidade nos toma e nos faz sentir de outro modo. Aliamo-nos aos clowns como uma política específica de relação com a alteridade, que pressupõe, necessariamente, uma abertura para o outro. Política que se faz vitalmente. Os clowns produzem modos de existência outros, vivem as coisas de múltiplas maneiras e criam novos mundos. A abertura para deixar-nos capturar pela imprevisibilidade da vida é fundamental na arte do palhaço. (KÁSPER, 2004, p. 54).

Através da abertura para a “imprevisibilidade da vida”, o palhaço é capaz de articular intervenções na própria lógica cotidiana, valorizando seus aspectos artísticos, imagéticos, teatrais. Inserido no contexto hospitalar,

33 A referida pesquisa encontra-se em andamento e ocorre em nível de mestrado, e é orientado pela Prof^a. Dra Karenine de Oliveira Porpino, do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

34 Os Doutores da Alegria são uma ONG de palhaços que atuam inicialmente no contexto hospitalar (desde 1991), e posteriormente em outros espaços e para outros públicos da sociedade. Atualmente os Doutores da Alegria estão presentes em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Recife, realizando ações dentro e fora do contexto hospitalar.

35 A autora atua como palhaça desde 2013 no contexto hospitalar, através da ONG Esparatrapo, e desde 2009 pesquisa de maneira prática e teórica a figura do palhaço em diversos âmbitos da sociedade.

o palhaço age “subvertendo e burlando a ordem das coisas para que a criança hospitalizada se adorne com a arte de rir da sua própria dor” (WUO, 2011, p. 45).

Neste sentido, o palhaço teatraliza o cotidiano hospitalar, na medida em que articula simultaneamente seus saberes técnicos, artísticos e sensíveis com cada situação de encontro (com crianças hospitalizadas, acompanhantes, equipe médica e funcionários) no ambiente do hospital. O conceito de teatralização aqui levantado é discutido através de Okamoto, que propõe parâmetros de diferenciação entre a vida cotidiana e o evento teatral (2004). Segundo o autor, “o campo específico do teatro sustenta-se em um jogo imaginativo: como em outras formas de jogo, sustenta-se na consciência de ser diferente da vida cotidiana.” (OKAMOTO, 2004, p.36).

A corporeidade que teatraliza o cotidiano é imbuída de sensações e subjetividades, que são articuladas simultaneamente com suas habilidades e saberes técnicos, em um contexto artístico, cênico. Neste contexto, não há como se pensar técnicas corporais sem se pensar nas sensações do corpo. Segundo Peter Brook, “Quando fazemos exercícios de acrobacia, não é pelo virtuosismo, nem para tornar-se acróbatas geniais... mas para a sensibilidade... sensível quer dizer que o ator está a cada instante em contato com o corpo todo.” (BROOK, 1999, p.31). Deste modo, a técnica cênica prescinde da sensibilidade e das sensações do corpo para ser vivificada. As Artes Cênicas, neste sentido, prescindem das sensações do corpo, e estas são fundamentais na busca por uma inscrição corpórea do conhecimento, que nesta pesquisa será buscada através fenomenologia. A fenomenologia é apresentada por Husserl como uma filosofia diligente, que tem como ponto de partida a observação e descrição pré-reflexivas do fenômeno estudado, valorizando as sensações do corpo no processo cognitivo. Para Husserl (2005), a experiência é o ponto de partida de todas as ciências, não podendo haver ciência sem experiência. Neste sentido, Husserl realiza a proposição de uma atitude investigativa, que diz respeito à defesa de uma fenomenologia pura ou transcendental, que “não será fundada como ciência dos fatos, mas como ciência de essências (como ciência eidética)” (HUSSERL, 2006, p. 28). Deste modo, não existe consciência sem mundo, nem mundo sem consciência. A consciência só pode ser pensada, então, entrelaçada com o mundo, e o mundo, entrelaçado com a consciência.

Husserl propõe a redução fenomenológica ou o retorno às coisas mesmas, como um retorno ao *Lebenswelt* (mundo vida) (HUSSERL, 2006), no sentido de resgatar as experiências vividas, em meio a predominância teórica do conhecimento, à qual percebeu em seu tempo. O *Lebenswelt* ou mundo vida é abordado por Merleau-Ponty, onde se percebe que não existe consciência sem mundo, mas que existe mundo sem consciência, e que este mundo pré-existe ao olhar. Para Merleau-Ponty:

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nos aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho. Este movimento é absolutamente distinto do retorno idealista à consciência, e a exigência de uma descrição pura exclui tanto o procedimento da análise reflexiva quanto o da explicação científica. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 4).

Merleau-Ponty desenvolve o pensamento de Husserl, na medida em que não exclui a intersubjetividade implícita nos processos de desenvolvimento humano e social e enfatizando as sensações do corpo como fundamentais no processo cognitivo. Neste sentido, a valorização do mundo vivido possibilita a compreensão de múltiplas experiências perceptivas no mundo, pois “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Para Merleau-Ponty, este saber se inscreve no corpo do indivíduo ao longo de sua relação com as experiências em um mundo vivido. Este corpo não é buscado fora do indivíduo, ou submetido à alguma relação com a dualidade entre corpo e mente. O indivíduo é um corpo e uma mente, não os possui (MERLEAU-PONTY, 1999). Este ser humano corpo/mente entrelaçados é capaz de abrir-se para a realidade sensível, que se dá através das sensações do corpo.

Segundo Nóbrega:

A dimensão expressiva do corpo é enfatizada por Merleau-Ponty como comunicação da realidade sensível, dimensão poética da corporeidade comunicada por meio do gesto. Por meio do logos sensível, estético, coloca-se a experiência perceptiva como campo de possibilidades para o conhecimento, investido de plasticidade e beleza de formas, texturas, sabores, odores, cores e sons. O corpo e o conhecimento sensível são compreendidos como obra de arte, aberta e inacabada. (NÓBREGA, 2008, p. 147).

Este sentido estético encontrado na corporeidade, para Nóbrega, habita a experiência vivida do indivíduo, sendo capaz de possibilitar um conhecimento sensível do corpo sobre o mundo. Segundo Nóbrega, encontra-se em Merleau-Ponty, uma atitude de “convivência poética com o corpo, por meio do logos estético; convida a uma abertura ao mundo e às configurações desenhada pelas experiências dos sujeitos.” (2008, p. 147). A autora enfatiza o caráter corpóreo abordado por Merleau-Ponty, e define o mundo da fenomenologia existencialista como um mundo que corresponde aos sentidos, situando à filosofia não como detentora da verdade, mas como geradora de possibilidades de verdades, e afirma “[...] a filosofia da percepção, anunciada por Merleau-Ponty desdobra diante de nós a tarefa de compreender o corpo como sensível exemplar na construção de saberes e na produção de subjetividade.” (NÓBREGA, 2008, p. 147).

Metodologia

De origem qualitativa, esta pesquisa dialoga com a metodologia Fenomenológica, aqui contextualizada através de Husserl (2005), e desenvolvida com ênfase em Merleau-Ponty (1999). No sentido de discutir as possibilidades de um engendro corpóreo, e também teórico para o conhecimento sobre a comicidade do palhaço que atua no contexto hospitalar, valorizam-se as experiências de indivíduos/artistas/palhaços que possuem esta vivência. Nesta perspectiva, acompanha-se um movimento fluido, onde experiências se sucedem através de uma prática teatral vivenciada no contexto hospitalar, que é constantemente alimentada por pensamentos também teóricos e referenciais.

A fenomenologia, então, é pensada neste estudo cênico como a investigação, descrição e análise do fenômeno da comicidade, do ponto de vista da experiência fatídica dos palhaços que atuam no contexto hospitalar. Este processo se dá sem possíveis soberanias teóricas prévias, pois considera os saberes corpóreos fundamentais na cognição da comicidade, assim como a suspensão dos possíveis julgamentos e pressupostos, pois prescinde da experiência sensível do corpo (do palhaço) para se manifestar. Esta suspensão significa a busca pelo retorno às “coisas mesmas”, tais como elas se apresentam no campo da experiência (MARTINS, 1992). A comicidade, tal qual se apresenta no momento da atuação do palhaço, possui características que serão percebidas, sobretudo pelo viés da sensibilidade, na medida em que desencadeia uma memória fundada nas sensações do corpo em relação com o contexto em que está inserido.

Neste sentido, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez profissionais palhaços que atuam ou atuaram no elenco dos Doutores da Alegria, valorizando a experiência de artistas pioneiros no contexto hospitalar do Brasil. As entrevistas ocorrerão na sede dos Doutores da Alegria de São Paulo e serão gravadas por meio de um captador de áudio para posterior transcrição e análise (fenomenológica) do conteúdo. O critério para a escolha dos entrevistados foi à atuação dos mesmos com técnicas corporais que no entendimento da autora podem teatralizar o cotidiano hospitalar, como por exemplo, malabarismo, acrobacia, técnicas teatrais, jogo musical, Comédia Del Arte e ilusionismo. Neste processo investigativo, soma-se também a vivência desde 2013 da autora como palhaça que atua no contexto hospitalar, e desde 2009 investigando a linguagem do palhaço em outros âmbitos da sociedade. Esta vivência é abordada enquanto parte fundamental do processo cognitivo sobre o tema investigado, pois parte de uma perspectiva corpórea sobre a comicidade. A vivência de palhaços que atuam no contexto hospitalar, então, torna-se ponto fundamental para o avanço na discussão aqui proposta. O conteúdo das entrevistas será relacionado com o estudo teórico realizado, e trabalhado através de uma perspectiva fenomenológica, dialogando com os conceitos de descrição, redução e compreensão fenomenológicas, assim como o *epoché* ou a suspensão do fenômeno, e a intencionalidade. Segundo Bicudo, a descrição fenomenológica “Se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve”. (2000, p. 77). Esta descrição prescinde dos aspectos perceptivos corpóreos e racionais, intrínsecos à composição de experiências sobre o fenômeno estudado.

O passo subsequente é a redução fenomenológica, que tem por objetivo, enquanto momento de uma trajetória de pesquisa, investigar e sistematizar os componentes da descrição que fazem parte do fenômeno estudado (MARTINS, 1992). É dividida em três momentos, dos quais o primeiro tem por objetivo colocar entre parênteses (*epoché*) buscando analisar a experiência como vivida, não imprimindo, neste momento, as interpretações do pesquisador. No segundo momento, são analisados os pontos focais, ou seja, as descrições são separadas e organizadas em grupos temáticos chamados de unidades de significado. O terceiro momento tem por objetivo refletir sobre as unidades de significados, aliando esta reflexão aos saberes construídos nos planos corpóreos e teóricos da autora.

Posteriormente buscar-se-á uma compreensão fenomenológica, que se dá pelo processo interpretativo do fenômeno por parte da pesquisadora, imbuída de experiências vividas no âmbito da pesquisa. Trata-se da tentativa de “especificar o ‘significado’ que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de investigação da experiência” (MARTINS, 1992, p. 60).

O conceito de *epoché* ou suspensão é trazido por Husserl (2005) ao campo da fenomenologia, e trata-se de uma atitude tomada pelo pesquisador, que busca suspender, situar entre parênteses, colocar em *epoché* o fenômeno estudado. Esta atitude diz respeito ao retorno às coisas mesmas, tais como elas se apresentam, no intuito dissolver as possíveis pré-interpretações, pré-conceitos, pré-julgamentos. Esta atitude está situada na compreensão através da interlocução entre diversos pontos de vista, constituídos corpórea e teoricamente e imbuídos por sua vez, das experiências advindas do *Lebenswelt* ou mundo vivido.

Por fim, traz-se o conceito de intencionalidade, discutido também enquanto parte do processo metodológico. A Intencionalidade refere-se ao direcionamento da consciência em relação ao mundo que ela “não envolve ou possui, mas para o qual ela está sempre voltada.” (MARTINS, 1992, p. 62). Husserl (2006) propõe duas subdivisões para a intencionalidade, são elas: intencionalidade do ato e intencionalidade operativa. A primeira consiste na nossa tomada de posição perante o mundo, determinando-o através de nossos juízos. A segunda em uma:

Intencionalidade ativa, que trabalha e produz. [...] Uma unidade ‘anti-predicativa’, isto é, não categorizante, não afirmativa sobre o mundo. Ela está aparente nos nossos desejos, nas nossas avaliações daquilo que vemos, mais claramente do que estaria um conhecimento objetivo, e fornece a textura que o conhecimento procura traduzir numa linguagem escrita. (MARTINS, 1999, p. 62).

Compreende-se, deste modo, que através da fenomenologia proposta por Merleau-Ponty, é possível voltar à atenção para o ser humano, contextualizado ao seu meio (histórico, social e subjetivo), entendendo o corpo como um conjunto de significações vividas, em detrimento do corpo como um “objeto para o ‘eu penso’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 212). Através do diálogo com o método fenomenológico em uma pesquisa em Artes Cênicas, articula-se um estudo diligente na área, capaz de valorizar a dimensão corpórea e sensível, vivenciada nos processos de composição cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O palhaço coloca em jogo suas habilidades artísticas, empregando-as de maneira singular a cada novo encontro no cotidiano hospitalar. No intento de fazer rir, ele erra e acerta, aos poucos compondo um repertório artístico flexível às situações presentes. A comicidade, então, é efetivada através das sensações do corpo do palhaço, e do acúmulo de experiências fatídicas na atuação hospitalar. O treinamento técnico e estudos teóricos também são imprescindíveis no desenvolvimento da comicidade, porém não podem manifestar-se artisticamente isolados das sensações corpóreas do palhaço.

Compreende-se a fenomenologia como gama de possibilidades metodológicas, capazes de amparar um estudo diligente na área das Artes Cênicas, e imbuir a autora de uma atitude de pesquisa que é também corpórea. Através do diálogo com esta metodologia, pensa-se em ampliar as possibilidades de interlocução entre as Artes Cênicas e as sensações do corpo, capazes de produzir saberes sensíveis ao palhaço que atua no contexto hospitalar.

A fenomenologia de Merleau-Ponty apresenta-se nesta pesquisa, enquanto desafio de compreender a potencialidade corpórea nos processos cognitivos, artísticos e teatrais. Busca-se construir resultados através do estudo teóricos aqui descritos, e também dos saberes e experiências vivenciadas corporalmente por profissionais palhaços que atuam no contexto hospitalar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

88. BROOK, Peter. A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
89. BERGSON, Henri. O riso: ensaio sobre a significação da comicidade: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
90. FERRACINE, Renato, TROTA, Rosyane, BRAGA, Bya. Pesquisa em Artes Cênicas. In: ISAACSSON, Marta (Coordenação) Tempos e Memórias: vestígios, ressonâncias e mutações. Porto Alegre: Editora AGE, 2013.
91. HUSSERL, Edmund. Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral á fenomenologia pura. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
92. KÁSPER, Kátia Maria. Experimentações clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida. 2004. 412 f. Tese de doutorado-Faculdade de Educação-Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
93. MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: a educação como poiésis. São Paulo: Cortez, 1992.
94. MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Moraes, 1989.
95. NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. Estudos de Psicologia, Natal, v. 13, n. 2, p.141-148, ago. 2008.
96. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
97. OKAMOTO, Eduardo. O Ator-Montador. 2004. 155 f. Dissertação-mestrado-Curso de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

O TREINAMENTO COMO PREPARAÇÃO DO ATOR

SILVA, Sebastião de Sales

(PPGArC – UFRN) se-bastiaosales@hotmail.com

SIQUEIRA, T.C.S.

(IFRN- CM/PPGED- UFRN) thulhocezar@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as questões da prática teatral e da preparação do ator sob a ótica da arte do encontro (GROTOWSKI, 2010). Para isso, dialoga com as experiências pessoais dos seus autores e, através de revisão bibliográfica, com conceitos desenvolvidos nos trabalhos de autores como Burnier (2009) que trata da preparação corporal do ator através do treinamento pessoal, e Barba (2009) que apresenta a proposição do treinamento pré-expressivo como forma de preparação corporal do ator e modo de sua construção poética.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro, Treinamento Pessoal, Pré-expressivo, Ator.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the issues of theater practice and the actor's preparation from the perspective of *art of meeting* (Grotowski, 2010). To this end, dialogue with the personal experiences of the authors and, through literature review, with concepts developed in the works of authors such as Burnier (2009) which deals with the body preparing the actor through staff training, and Barba (2009) into the proposition of pre-expressive form of body training as preparation of the actor and his poetic way of construction.

KEYWORDS: Theater, Personal Training, Pre-expressive, Actor.

APRESENTAÇÃO

Da minha janela, vejo um céu de horizontes, tenho um corpo que é maior do que os outros veem. Quando fui fecundado, não entendia este corpo pulsante, o tempo passou e nasci, tenho um corpo que ganha os espaços, rastejo como se fosse as ondas do mar, sou o mar! Ganho formas e me transformo, sou um rio pequeno que transborda, que faz nascer uma corrente, mas sou também um oceano que se estende pela terra. Da minha janela, sou eu que me vejo, só.

Sebastião Silva

Neste trabalho apresentamos os elementos do treinamento pré-expressivo como base para a formação do ator, pensando esse treinamento como um instrumento para sua preparação corporal. Discutiremos como se constrói, por meio dos elementos do treinamento pré-expressivo, um corpo extracotidiano, um corpo que se prepara antes de ir para a cena propriamente dita, apresento-o como elemento fundamental na preparação do ator.

Contextualizaremos o teatro como o lugar instaurado a partir da troca entre os olhares do espectador e do ator. É no teatro que se dá o entrelaçamento entre ambos, que acontece a coparticipação, ou o que Grotowski (2010) chamaria de *ensemble* entre o ator e o espectador. Ou seja, o momento em que estes comugam na mesma mesa, fazendo do teatro um espaço de horizontalidade, lugar onde se colocam sobre o mesmo tapete, olho a olho e que nessa relação se constroem.

Apresentamos ainda, os conceitos do que é treinamento pessoal e como esse contribui para a construção de um corpo extracotidiano, além de abordar algumas ideias do que seria o treinamento pré-expressivo e como esse se constrói. Nesse ponto, exemplificaremos a diferença entre o ator *santo* e o ator *cortesão* (Mariz, 2008); (Grotowski, 2010).

TEATRO: LUGAR DE SE VER

Historicamente o teatro é apontado como o *lugar de onde se vê* (Pavis, 2008), esse sempre foi para a humanidade o lugar de encontros. Desde as primeiras relações do homem com ele mesmo, com outro e com o espaço a sua volta, o ato teatral foi sendo concebido. Em sua gênese, os homens se reuniam e essa feitura foi sendo redesenhada, ganhando outros significados, por meio da qual, com o passar do tempo, a concepção primeira, vista apenas como uma necessidade de comunicação foi ganhando um novo sentido.

Patrice Pavis apresenta a palavra grega *theatron* designando-a como “o lugar onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores” (2008, p. 409). Adotar essa premissa ou entender o teatro apenas como o espaço dos espectadores é negar a feitura realizada pelos atores de profissão.

Ainda que quiséssemos defender a ideia de que a visão é dada sempre e prioritariamente ao espectador, necessitaríamos por esta relação em outra perspectiva, a de um “sujeito” – espectador – que observa a cena sempre como uma resposta ao que o “outro” – o ator – faz.

Eugênio Barba nos adverte que o teatro vai além do espaço físico. Ele é verdadeiramente um teatro feito sem pedras e tijolos, ou seja, “o teatro são os homens e as mulheres que o fazem” (BARBA, 2009, p. 161). Entendemos o teatro, enquanto lugar do espectador e enquanto lugar do ator, atrelando assim uma dicotomia que se instala e se revela na coparticipação do ator-plateia.

Sobre esse essa ótica, vejamos o que Adriana Mariz expõe:

O ato de olhar requer a contrapartida do objeto a ser visto, observado, captado. Olhamos alguma coisa. De modo que o vocábulo “teatro” traz, em sua etimologia, a

noção de complementaridade que constitui o fenômeno teatral, uma vez que ao *ver* corresponde o *fazer ver*. Essa duplicidade de funções se reflete no próprio espaço teatral. O ator está para o espectador, assim como o palco está para a plateia. (MARIZ, 2008 p. 2).

Nessa perspectiva enquanto um realiza a ação, o outro observa de maneira interessada – em diálogo constante que produz sentido(s) – o que configura uma observação participante.

Acompanhando o tempo, o teatro vem sendo ressignificado a partir dos seus fazedores. Se pensarmos na participação do espectador em uma apresentação para o “palco italiano” essa se dá de forma verticalizada, de modo que os signos são entregues “prontos” cabendo ao espectador apenas decodificá-los e a receptividade se dá por um olhar apenas de fruição da obra apresentada, ou seja, a relação é estabelecida de cima para baixo, com a “construção” sendo tarefa a ser realizada prioritariamente por aqueles que estão no palco.

Por outro lado, quando temos a quebra da quarta parede³⁶ proposta pelo teatro épico, e mesmo antes dele, nos teatros rituais, o espectador se torna um copartícipe, criando assim um olhar dilatado sobre aquilo que está sendo não apenas visto, mas sentido e vivenciado na tessitura corporal, pois o seu corpo é transformado a partir da relação do que é instaurado entre o ator e a plateia.

Nesse sentido, Eugênio Barba (2009) faz menção sobre essa relação instaurada entre o ator e o espectador, afirmando que:

Perante os espectadores, o ator é um alvo. Tenta, então, tornar-se invulnerável. Constrói uma couraça para si mesmo; através de uma técnica que lhe transmite a tradição ou pela construção de um personagem atinge um comportamento artificial, extracotidiano. Dilata a sua presença e conseqüentemente dilata a percepção do espectador (BARBA, 2009. p. 103).

Sendo assim, concordamos com (MARIZ, 2008) e (BARBA, 2009), sobre a relação ator-espectador entendida como um campo de pesquisa de múltiplas imagens, no qual os sujeitos envolvidos se encontram para fazer o ato teatral acontecer, e o lugar de onde se vê apresenta-se de forma efêmera, pois a cada ação realizada, o nosso corpo-mente é atingido diretamente e esse se comporta de formas diversas dependendo da força, do *bios* que é transmitido ao seu corpo-alma.

Nisto, vislumbrando esse lugar para o campo da memória corporal, a percepção dar-se-ia sobre diferenciados olhares, em que os fazedores, sejam esses atores ou não de profissão, geram um novo sentido, transformando o lugar, o olhar e a percepção sobre esta arte.

Nessa concepção, projetamos o nosso pensamento tal como Eugênio Barba (2009) delinea o teatro, não apenas como um espaço físico. O mesmo atribui um valor significativo aos seus fazedores, e para ele o que importa não é a arquitetura do espaço e sim uma arquitetura do movimento. Dessa maneira, quando pensamos o trabalho do ator em nível pré-expressivo³⁷ esse se apresenta como fundamental para laboração em busca desse teatro, um teatro feito sem pedras e tijolos.

Nesse sentido, o teatro pode ser visualizado, metaforicamente, como uma ponte que atravessa o sujeito

36 É uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, que separa, de forma muito clara, os atores da plateia. O ato de derrubar a quarta parede é um tópico importante da teoria do Teatro Épico do autor Bertolt Brecht.

37 Segundo Eugênio Barba (2009) o pré-expressivo é apenas um dos níveis de organização da técnica do ator. Falamos dele separando-o da organicidade do conjunto. Mas esse nível de organização tem, dentro dos seus limites, um caráter de totalidade.

de um lado a outro da vida, que transporta o homem ao mundo dos significados, onde percebemos que os sujeitos envolvidos se reconhecem uns nos outros através da *representação*, e sendo esses seres pensantes, se deixam contaminar pelo e no outro.

Segundo Barba “em uma situação de representação organizada, a presença física e mental do ator modela-se segundo princípios diferentes dos da vida cotidiana” (2009, p. 25). O mundo é cheio de signos e estes são apreendidos no dia-a-dia, no nosso cotidiano, mas quando transferimos estes signos para o campo teatral, os mesmos ganham outro sentido, ou seja, as representações ditas sociais ganham um novo contexto através das convenções teatrais.

Ainda sobre a representação devemos entendê-la como uma técnica que oscila entre a vida e arte, a qual, no campo da pré-expressividade, tem como ponto de partida elementos que levam o ator a fazer uso da prática teatral ancorada na arquitetura do movimento, isto é, na preparação de um corpo-mente extracotidiano.

Nessa perspectiva, nós lançamos o olhar para a metáfora do teatro como ponte, entendendo ponte como o lugar que facilita a passagem de um ponto a outro. Nesse contexto, se perceberá que qualquer percurso necessita de setas, de pessoas que possam levar o outro a atravessar, passando por lugares do desconhecido até chegar ao local desejado.

Para se chegar a algum lugar, pressupõe-se que alguém tenha indicado o caminho, dando as orientações precisas para se encontrar o local pretendido. Com isso, para anunciar os caminhos a serem percorridos e ter transportadas as informações, atribuiu-se funções e coordenadas. É como se existisse uma espécie de mensageiro a quem vão sendo confiadas as informações necessárias para conduzir o “outro” – espectador – por este mundo cheio de representações, que ora parece fantasioso ora parece real, mas que na verdade é assentado na verossimilhança.

No teatro, é a figura do ator que assume a responsabilidade de levar ao público os anúncios e as informações necessárias, uma entidade que produz o discurso, que narra. Essa figura pode ser entendida como a ponte que permite aos homens atravessarem de um lado a outro ou até mesmo de se encontrarem enquanto sujeitos.

Mariz (2008, p. 110) apresenta o pensamento de Jerzy Grotowski sobre essa figura do mensageiro no teatro. Segundo ela, Grotowski distingue o que considera o ator *santo* do ator *cortesão*. Para ele, a diferença entre um e outro é que o primeiro faz uma doação de si mesmo, ao oferecer o corpo em sacrifício, enquanto que o segundo vende o seu corpo, está “à beira da prostituição”, no sentido de que tudo o que faz é para obter os “favores da plateia” e o lucro.

Vale salientar, que quando falamos em ator *santo*, o autor não está relacionando este ao termo secular de santidade (religioso), e sim a um sujeito que se desprende de si, fazendo uso do que é extracotidiano para laborar um corpo que vai para cena com menos bloqueios e resistências, que se despe de si, e coloca o seu corpo em sacrifício. Ele, ao mesmo tempo, é aquele que sacia a sua fome e dá de comer também àqueles que experimentam a sua ceia.

Podemos refletir ainda a figura do ator como um construtor de pontes, pois, ao construí-las, ele se constrói. Ele é a água que preenche o rio e que arrasta para si o papel de condutor dos viajantes que desejam atravessar a ponte, ele é esse sujeito que se metamorfoseia. Tudo isso parte de um desnudamento do ator que começa na sala de ensaio, nos laboratórios, com a pretensão de levar um corpo encoraçado, extracotidiano para a cena, com uma energia que permita a transcendência acontecer.

A PREPARAÇÃO DO ATOR

3.1 Treinamento pessoal

O trabalho de construção das pontes que ligam os atores a si mesmos e aos espectadores é um trabalho construído no labor de cada dia e requer disciplina, continuidade e treino. O que propomos como treinamento de atores não é um treinamento físico propriamente dito. É antes, um treinamento direcionado, conduzindo a um estado de organicidade, de criação, no qual, os sujeitos envolvidos têm como objeto de pesquisa o seu próprio corpo, são descobertas de si.

Para trabalharmos com esse tipo de treinamento, precisamos de uma preparação corporal que liberte o corpo para um estado de criação. De início tudo pode até parecer mecânico, mas com a realização de exercícios voltados para a organicidade do corpo, este vai ganhando um novo sentido, ele vai se “moldando” de maneira bem particular, visando à criação de cada um, a partir do seu treinamento pessoal.

Sobre o treinamento pessoal, atentaremos para o que Ferracini (2003) apresenta:

Esse treinamento deve ser sistemático, cotidiano e disciplinado. É um trabalho pré-expressivo, pois no momento do treinamento, o ator não trabalha a personagem ou um espetáculo teatral, mas é o espaço onde o ator se trabalha, seja descobrindo sua técnica pessoal, seja adquirindo e assimilando elementos de técnicas aculturadas, já estruturadas e codificadas. (2003, p. 128).

Em entrevista sobre o treinamento pessoal, a atriz Rociode Tisnadov³⁸ expõe que:

É o lugar e o momento onde sempre sou fiel a mim mesma, onde cada movimento vale a pena. É a busca incansável de significados, estados corporais e emoções a partir de um movimento. Encontrar essa harmonia entre precisão e espontaneidade, deixar meu corpo se romper para depois construir-se de novo, é o descobrimento de ‘novas Rocios’, novas energias deixando meu corpo e minha voz gritarem, em silêncio, com ruído, palavras ou música. O treinamento pessoal é encontrar minha particularidade e minha linguagem, é encontrar em caminho, MEU CAMINHO. Além de tudo é encontrar-me de frente com minha espiritualidade, com minhas experiências e marcas de vida, meus medos e minhas forças e estar em pé aí no palco, pronta e falar, sou atriz (entrevista on-line via rede social *facebook* em 17/10/2014).

Na busca por um corpo resignificado, em nível de organização, o treinamento pessoal se apresenta como um momento de descobertas de si. Nele, o corpo apresenta-se como instrumento de aprendizagem em contato com o novo. Este é momento de experimentar de forma sistêmica o novo, é o momento de reorganizar a casa (o corpo) a partir das novas revelações, é um trabalho de ir construindo a partir das experiências. Nele, a percepção do fazer se aguça e o ator vai descobrindo novos meios de ativar o corpo para cena.

Sobre este assunto Jacques Lecoq fala que: “a preparação corporal não visa a alcançar um modelo corporal nem impor formas teatrais pré-existentes. Ela deve ajudar cada um a atingir a plenitude do movimento justo, sem que o corpo esteja ‘em demasia’, sem que ele parasite aquilo que deve transportar”. (LECOQ, 2010, p. 110).

Cada gesto deve ser trabalhado, preparado para esta criação cênica sem a pretensão de cobrar do

38 Estudante do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É integrante do Arkhétipos Grupo de Teatro, projeto de extensão do Departamento de Artes da UFRN, coordenado pelo professor Dr. Robson Haderchpek. Trabalhamos com a atriz no terceiro espetáculo do grupo, intitulado “Revoada”.

ator um corpo atlético ou um corpo engendrado demasiadamente nos modelos teatrais, pretende-se dessa maneira que o ator encontre o seu próprio fazer, a sua dança pessoal.

Quando se fala em dança pessoal é importante o pensamento de Burnier (2009). Ele se expressa afirmando que:

A elaboração da dança pessoal do ator significa um aprofundamento considerável na pessoa, um contato com elementos profundos, energias potenciais primitivas que serão então dinamizadas, resultando em ações físicas precisas que serão, por sua vez, memorizadas, codificadas, elaboradas, aprimoradas. (2009, p. 162).

Todavia, não é durante o treinamento em si o momento de parar e ficar pensando sobre essas descobertas, e sim de viver cada instante; redesenhando esse corpo recém-nascido. “*Não pensa, faz*” expressa exatamente o que é/são esse(s) momento(s). Trata-se do momento de jogar, de se jogar e descobrir-se nesse processo de esvaziamento, de limpeza, de encontro com um corpo cheio de energias, que ao pulsar transforma o “velho em novo”.

Esse corpo que dá e recebe energia perpassa pelo ritual da “desordem” que Eugênio Barba em seu livro “Queimar a casa” nos apresenta de forma tão sistemática. Primeiramente não se deve compreender essa “desordem” apenas no sentido literal, negativo da palavra, enquanto ausência da lógica, mas como

aquela lógica e aquele rigor que provocam a experiência do desconcerto em mim e no espectador. A Desordem é a erupção de uma energia que nos coloca diante do desconhecido (BARBA, 2010, p. 49).

Nesse contexto, é o jogar a combustão na casa e permitir que ela seja queimada, é permitir-se desorganizar os cômodos da casa, é permitir que o lixo seja jogado para debaixo do tapete, é deixar a panela de pressão ligada e ver até que ponto a colisão das partículas eclodem, é queimar “vários quartos da casa em que se formaram. Em alguns casos queimaram o teto e os alicerces” (BARBA, 2010, p. 51). É fazer e não pensar.

Quando falamos em energias é importante trazer o seu conceito e enfatizar de como este é pensando e usado no trabalho do ator. Segundo o dicionário *on-line*³⁹ de Língua Portuguesa “energia” pode ser entendida como uma faculdade que possui um sistema de corpos para fornecer trabalho mecânico ou seu equivalente; força, potência: energia elétrica. A energia pode ter várias formas (cinética, potencial, mecânica, calorífica, elétrica, radiante, química e nuclear).

Barba e Savarese apresentam a energia como “uma qualidade facilmente identificável: é a sua potência nervosa e muscular. A cada momento de nossas vidas manipulamos conscientes ou não, modelamos nossa energia” (1995, p. 76).

Nesse sentido, é evidente que sempre utilizamos a nossa energia, mas na primeira definição a mesma é apresentada apenas como um sistema que realiza um trabalho, no entanto na segunda ela se caracteriza como uma potência nervosa e muscular, na qual, o ator faz a manipulação necessária para a realização deste trabalho.

Entretanto, cabe destacar uma diferença: pois enquanto uma é demonstrada como energia mecânica, que aciona os motores, a outra é pensada como uma fonte inesgotável que também faz o motor (corpo) girar, mas com intenções e proporções diferentes. Para a roda girar, a energia é manipulada e direcionada para

39 DICIONÁRIO. ‘**energia**’: significado. 2014. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/energia/>>. Acesso em: 19 nov. 2014 às 19h36min.

exercer a sua função, que é dar vida ao corpo cênico, o corpo que vai para cena, tornando-o assim orgânico.

Sendo assim é preciso pensar uma forma de, dentro do treinamento pessoal, organizar e potencializar essa energia que conduz o ator em seus processos, ou seja, é preciso que se instaure esse labor num nível operativo que anteceda à expressão propriamente dita, ou seja, é preciso haver um *treinamento pré-expressivo*.

3.2 Treinamento Pré-expressivo

O que é treinamento pré-expressivo? Nos estudos da Antropologia Teatral, Eugênio Barba e Nicola Savarese (1995), nos apresentam o nível pré-expressivo como o primeiro da sistematização que é comum a todos os atores. Expressam ainda que o nível pré-expressivo pode ser entendido como:

O nível que se ocupa de como tornar cenicamente viva a energia do ator, ou seja, de fazer com que ele se torne uma presença que atrai imediatamente a atenção do espectador, é o nível pré-expressivo. Esse é o campo da Antropologia Teatral (BARBA; SAVARESE, 1995, p. 188).

Nesse sentido, os autores apontam o nível pré-expressivo como primordial para formação do ator, ele faz parte da construção corpórea deste, e tudo aquilo que é levado para cena perpassa por este nível basilar.

Apesar de anteceder a cena propriamente dita, e por isso receber a denominação de pré, esse nível também se encontra presente na cena. Ele aparece na cena como a aproximando o espectador, tornando mais viva a energia do ator e fazendo, assim, a sua atuação de forma mais orgânica, estabelecendo as trocas necessárias, fazendo acontecer o *ensemble* entre ator e plateia.

O treinamento pré-expressivo é compreendido ainda como um nível operativo. Ele não pode ser pensando separadamente da expressão, ele funciona como uma prática cuja proposição é a de levar o ator ao seu *bios* cênico, em que a preparação para a cena se dá a partir da pré-expressão. O que permeia esse nível é o fortalecimento da presença cênica, daquilo que vai ser levado para o espectador, redimensionando o sentido das ações trabalhadas pelo ator.

Entender o que designamos expressão é fundamental para compreender que o nível denominado de pré-expressivo coexiste na própria expressão cênica. Jerzy Grotowski apresenta a expressão como “o momento em que você abre o caminho através do desconhecido e conhece. Quando se faz alguma coisa que já é conhecida até o fim, ela começa a ser morta. Ao contrário, quando se está conhecendo, quando se está no caminho do conhecer, então se tem a expressão”. (GROTOWSKI, 2010, p. 194).

Dessa forma, quando o ator está trabalhando no nível do pré-expressivo, ele ainda está conhecendo o potencial que tem para a criação de partituras corporais⁴⁰ e, quando estas estiverem bem trabalhadas serão levadas para a cena. Neste momento acontece de fato o fenômeno teatral e se estabelece a relação ator-espectador, na qual os dois assumem uma coparticipação no sentir o desconhecido.

Percebemos então, que na expressividade, o pré-expressivo se faz presente. Isso se dá porque o ator trabalha as suas potencialidades cênicas elaborando um corpo que comunica e que seja a travessia do desconhecido para conhecido.

40 Entende-se por partituras corporais o conjunto de ações físicas construídas-elaboradas, na qual tem como ponto de partida o desenho fixo da imagem ou do que se está trabalhando e logo segue para um desenho orgânico da mesma, partindo de dentro pra fora.

É importante mencionar que o momento da pré-expressividade é aquele em que o ator prepara os elementos técnicos, o corpo-voz, é processual e o espectador não está presente, é uma laboração do ator buscando uma eficácia do seu trabalho, é um momento de treinamento contínuo para a construção do que ele deseja alcançar, é “tudo o que vem antes é preparação, é pré-expressão” (HIRSON, 2003, p. 37).

Este treinamento busca a preparação corporal do ator em seu momento de criação. Neste nível, ele trabalha com uma energia que se configura como extracotidiana, ou seja, não é a mesma energia que utilizamos para realizar um trabalho, uma atividade física ou uma simples atividade de casa.

Percebemos assim que o treinamento pré-expressivo é um treinamento que ajuda o ator a desconstruir e construir novas habilidades para o seu trabalho, para o seu fazer artístico. É algo contínuo e através de sua prática o ator vai descobrindo novas técnicas que aperfeiçoam o seu fazer e, com isso vai trabalhando, ganhando novos sentidos para a sua formação de ator.

Barba (2009) afirma ainda que “para um ator, trabalhar em nível pré-expressivo significa modelar a qualidade da própria existência cênica. Sem eficácia em nível pré-expressivo, um ator não é ator” (p. 168).

Portanto, entendemos que o treinamento pré-expressivo é um meio por onde os atores descobrem novas metodologias do seu fazer. O ator nesse nível é um mestre de obras que vai operando as funções para a construção de uma casa.

Compreendemos como o alicerce - o treinamento da preparação corporal – temos a base para uma construção segura, na qual as paredes da casa são os processos de montagem que vão sendo realizado dia após dia, tijolo por tijolo, até ter uma casa estruturada e firme. A estreia do espetáculo é a entrega das chaves, é o momento de viver tudo que foi preparado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nível pré-expressivo, é a totalidade do corpo-mente do ator, em nível expressivo, é a totalidade do sistema ator-espectador, com seus circuitos perceptíveis e sinestésicos e com os itinerários do sentido.

Eugênio Barba

O trabalho apresentado sintetiza nossas reflexões sobre a conscientização corporal que o ator precisa ter. A elaboração textual reflete sobre o trabalho do ator que começa nos laboratórios – salas de ensaios e a percepção do ator sobre como o seu corpo reconstrói o seu fazer a partir da consciência do seu corpo – sendo este a ferramenta e o material de trabalho.

Apresentamos o modo como os elementos do treinamento pré-expressivo contribuem para a formação do ator, percebendo como se dá a passagem de um corpo cotidiano para um corpo extracotidiano, ou seja, um corpo *dilatado*. Ele reflete ainda sobre que lugar é esse chamado teatro e quais olhares lançamos sobre essa feitura.

Ao mergulharmos na busca e nas descobertas de um corpo pré-expressivo pudemos compreender que o trabalho de preparação corporal do ator é algo que faz parte da sua rotina, é um labor diário, onde o ator pode ser visto como um garimpeiro que busca a pedra mais preciosa, que trabalha dia e noite a busca do seu tesouro.

Nesse sentido, é preciso se desafiar. É preciso ir para sala-laboratório e desnudar-se no sentido de entregar-se ao que está sendo proposto, seja a descoberta de uma conscientização corporal, seja a busca pela

formação a partir dos elementos das nossas práticas culturais.

Por fim apresentamos os conceitos de treinamento pessoal e treinamento pré-expressivo e como estes ressignificam a nossa prática, o nosso fazer teatral. O trabalho, tem sua relevância dentro do campo dos estudos acerca do Corpo, assumindo um caráter reflexivo sobre a preparação corporal dos atores e as metodologias do seu fazer.

Reiteramos a nossa convicção no teatro como a *arte do encontro*, propiciador do encontro do ator consigo mesmo, com os colegas de cena, e com os espectadores. Sendo isso possível graças ao processo de desvelamento vivenciado numa rotina sistemática, a qual chamamos de *treinamento*, reconhecemos que este opera ainda no nível *Pré-expressivo* e se organiza de forma particular, permitindo que os sujeitos criem seus próprios caminhos partindo de suas próprias experiências e percepções na organização de um *treinamento pessoal* que capacita o ator para o ato teatral.

Reconhecemos que o trabalho não esgota o tema, nem mesmo o pretendia, mas acreditamos que é mais um elo atado à cadeia de pesquisas que se debruçam sobre o fazer teatral na perspectiva daquele que é o elemento para onde converge toda a organização do fenômeno teatral, o ator.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**. Tratado de Antropologia Teatral. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.

_____. **Queimar a casa**: origens de um diretor. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**: Dicionário de Antropologia Teatral. Tradução Luís Otávio Burnier (supervisão). Campinas, São Paulo: HUCITEC/UNICAMP, 1995.

_____; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**: Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas, São Paulo: É realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda, 2012.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator**: Da técnica a representação: Elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2009.

DICIONÁRIO. **'energia'**: significado. 2014. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/energia/>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

FERRACINI, Renato. **A Arte de Não Interpretar Como Poesia Corpórea do Ator**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

GROTOWSKI J. & FLASZEN L. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959 –1969**. Textos e Materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba. São Paulo: Perspectiva: Sesc; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2010.

HIRSON, Raquel S. **Tal qual apanhei do Pé**. Dissertação. (Mestrado em Artes Cênicas) – Unicamp, São Paulo, 2003.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**. Uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Senac e Sesc, 2010.

MARIZ, Adriana Dantas de. **A ostra e a pérola**. Uma visão antropológica do corpo no teatro de pesquisa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ARTUR BARRIO E O CORPO TRANSBORDANTE

Luciana CAMPOS DE FARIA

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. E-mail: lucianabhf@gmail.com

RESUMO

A associação radical entre arte e vida se evidenciou a partir de uma trajetória intensa, sobretudo ao longo do século XX. Nas artes plásticas foi fundamental o rompimento com o objeto artístico – enquanto produto de mercado – e a abertura para localizar o corpo no centro da criação artística. Artur Barrio problematiza em seu trabalho toda essa relação entre arte, vida, mercado e corpo de maneira radical. O presente trabalho propõe traçar enlaces significativos entre os pontos apresentados a partir da história da arte e da investigação a respeito da produção de Barrio, sob a perspectiva da experiência e do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, vida, corpo, Artur Barrio.

ARTUR BARRIO ET LE CORPS DÉBORDANT

RÉSUMÉ

La relation radicale entre l'art et la vie était évident à partir d'une trajectoire intense, surtout au cours du XX siècle. Dans les arts visuels, la rupture de l'objet artistique en tant que produit du marché suivi d'une ouverture pour envisager le corps dans le centre de la création artistique était une démarche fondamentale. Artur Barrio discute d'une façon radicale dans son travail toute cette relation entre l'art, la vie, et le marché de deux corps. Cet article propose d'établir des liens significatifs entre les points fabriqués à partir de l'histoire de l'art et de la recherche dans la production de Barrio sous perspective de l'expérience et de processus.

KEYWORDS: Art, vie, corps, Artur Barrio.

“Transbordar, pintar e bordar, romper as amarras, soltar-se das margens, desbordar, ultrapassar as bordas, transmudar-se, não restar sendo si mesmo, virar ou-tros seres. Móbil.”

(Waly Salomão)

O presente trabalho propõe uma aproximação crítica com o trabalho do artista plástico luso-brasileiro Artur Barrio, nascido em 1945 na cidade do Porto, Portugal. Para tal, leva-se em conta a relação entre arte e vida e as fronteiras que as conectam e entrecruzam. A relação de domínio do próprio corpo e das maneiras de sensibilizá-lo com experiências radicais são temas importantes para se estabelecer um olhar agudo acerca das produções do artista. Para tal, faz-se igualmente importante levantar discussões que tangem a utilização de alucinógenos misturada a propostas poéticas na colocação do sujeito artista no mundo.

A verve experimental, a aproximação entre arte e vida, a dessacralização da arte, de suas categorias e o entendimento de que “[...] o pensamento estético de uma elite que pensa em termos de cima para baixo [...]” não deve reger a produção e o acesso a arte, são propostas que Barrio defende. Ele inverte toda essa ordem dominante e lança “[...] em confronto situações momentâneas com uso de materiais perecíveis, num conceito de baixo para cima”. (BARRIO, 1969, *in*: COTRIM, org., 2009, p. 262-263)

Barrio trabalha tendo o espaço como suporte e a experiência como método. Em 1970 o crítico e curador Frederico de Moraes escreveu o “Manifesto do corpo à terra”, na ocasião da mostra “Do corpo à terra” – da qual Barrio participou –, que trata de conceitos importantes para o artista:

A vida que bate no seu corpo – eis a arte. O seu ambiente – eis a arte. Os ritmos psicofísicos – eis a arte. Sua vida intra-uterina – eis a arte. Imaginar (ou conceber – faça-se a luz) – eis a arte. O pneuma – eis a arte. A simples apropriação de objetos, de áreas urbanas e suburbanas, geográficas ou continentais – eis a arte. O puro gesto apropriativo de situações humanas ou vivências poéticas – eis a arte. (...) Não basta o sopro anímico ou o ritual mental. É preciso recuperar ou retomar o corpo. E a terra. (MORAIS, 1970, *in*: RIBEIRO, 1997, p. 297)

Esse manifesto traz à tona questões próprias da arte contemporânea que propõem à arte um lugar de fronteiras transponíveis e entrelaçam a arte e a vida ao considerar os elementos do cotidiano como matéria de realização artística e, ao avesso, ao propor que a arte seja presente em situações do dia-a-dia. Levantar tais possibilidades faz com que necessariamente se volte a atenção para o corpo, pois ele como constituinte do ser, não mais será entendido como parte ou como objeto estético, mas um corpo implicado com a mente, um corpo que vai intervir e também vivenciar.

Em finais da década de 1950, com o surgimento do *happening* – o estabelecimento dos conceitos relativos ao termo foi desenvolvido com o auxílio do estadunidense Allan Kaprow – como denominação de uma linguagem artística que interage artes visuais e uma atuação teatral, sem texto ou representação, onde a cena é conduzida pelo imprevisto e improvisado e aberto ao contexto onde se insere, o corpo é colocado em foco no universo artístico como algo potente, completo e singular.

Não é novidade a presença do corpo na criação artística, no entanto a partir dos anos 1950 nota-se uma busca em trabalhar com o corpo de forma mais livre, subvertendo a tradição do nu como expressão de uma referência ou um ideal. Já a arte moderna, de início do século XX, explora a imagem do corpo com sua fragmentação e deformação, por exemplo as vanguardas que questionam a representação tradicional, como os cubistas, expressionistas, dadaístas e surrealistas, tais como *Les Femmes d'Alger* (1907) de Pablo Picasso, *The Murderess* (1906) de Edvard Munch, *L'oeil cacodylate* (1921) de Francis Picabia e *Le Thérapeute*, (1937) de René Magritte, respectivamente.

Esses exemplos de trabalhos começam a retirar a imagem do corpo da passividade e a problematizar sua utilidade contemplativa. São criações que interpelam o observador e não apresentam uma apreensão unicamente racional e explicativa. Há certo caos gerador de sentidos que não necessariamente constroem uma narrativa. No entanto, ainda se tem na observação do outro ou na representação do corpo, a criação de uma imagem, mesmo que longe do ideal implementado na arte grega. Assim, o limite entre o corpo representado na tela e o corpo literal colocado na cena ainda estava por ser ultrapassado. O corpo só deixa o lugar de objeto e passa ser visto sob a perspectiva do movimento, da possibilidade do encontro e da experiência na

segunda metade do século XX, quando fica em baixa a perspectiva antropocêntrica e não mais se busca uma representação, mas o mergulho na experiência. A arte contemporânea viola o ideal da imagem do corpo e dá espaço para sua porção mais orgânica, os dejetos, restos, fluidos, odores, entendendo a corporeidade humana como autêntica, desnuda de artifícios e como potencial libertário.

No entanto, Viviane Matesco problematiza esse “caminho” do corpo na história da arte pensando no risco de se “[...] apagar sua ambiguidade constituinte. [...] corpo, imagem e representação não possuem um sentido único e podemos mesmo afirmar que a cultura ocidental é fruto dessa polissemia.” (MATESCO, 2009, p. 8, 9). O que a autora nos coloca é que o corpo, em sua totalidade é múltiplo e guarda tanto as partes, a abjeção como também a forma e a visualidade. Além disso, para Matesco, o modo como o corpo é atrelado ao conjunto de relações humanas deriva justamente do seu grande espectro de significações. Desse modo, pensar sobre o corpo em ação traz a tona uma equação que verte suas possibilidades formais e de posicionamento em relação ao outro e a si mesmo.

O trajeto nas artes visuais por onde passou o corpo está diretamente ligado ao aumento de liberdade na criação. Alguns conceitos serviram de marco nesse processo, como o conceito de *action painting*, com influências da ação automática proposta pelo surrealismo, onde o gesto pictórico fica presente na pintura, muitas vezes produzida na frente de uma audiência. Os conceitos de *assemblage*, *environments*⁴¹ incrementam esse percurso da *arte conceitual*. A arte conceitual opera diferente dos movimentos de vanguarda, uma vez que problematiza os sistemas de legitimação de arte e age com ideias e conceitos em lugar de formas e objetos. Cristina Freire discute o tema e demonstra a diferença no emprego dos termos arte conceitual e conceitualismo, sendo o primeiro um “movimento notadamente internacional com duração definida na história da arte contemporânea” e o segundo uma “tendência crítica à arte objetual que abarca diferentes propostas, como arte postal, *performance*, instalação, videoarte, etc.” (FREIRE, 2006, p. 8). Sobretudo, a arte conceitual lança interrogações às práticas artísticas e abre precedentes para a renovação da arte – no lugar “da permanência, a transitoriedade; a unicidade se esvai frente à reprodutibilidade; contra a autonomia, a contextualização, a autoria se esfacela frente às poéticas da apropriação” (FREIRE, 2006, p. 8, 9). Como uma celeuma que ecoa ainda hoje sobre a possibilidade de se tomar um objeto de natureza utilitária como um objeto de arte, o trabalho *Fonte* (1917) de Marcel Duchamp marcou uma posição no contexto da arte sobre a identidade e o contexto. A partir do *readymade*, a categorização de um objeto enquanto arte não passa mais pela forma, técnica ou materialidade “essencialmente” e arbitrariamente consideradas como tal. O deslocamento que desfuncionaliza o objeto e lhe atribui uma nova identidade, gerada pela potencialização de sua vocação escultórica, abre precedentes, até a contemporaneidade, para se transitar entre o anonimato do comum e a evidência do artístico.

Retomando o *happening*, cabe notar seu diálogo com a *performance* enquanto linguagens artísticas. A definição denotativa de *happening* está ligada a ocorrência, evento, e a de *performance* a atuação, desempenho. Não se buscará uma síntese ou definição precisa, mas identificar enlances e processos que problematizem o uso desses termos. Para se aproximar mais dessas duas práticas e entendê-las como linguagem é importante pensar suas raízes ligadas a uma maneira de encarar a arte com algo vivo e que busca uma aproximação direta entre vida e arte. Cohen (2013) traça um histórico artístico que desenrola o *happening* e a *performance*. O autor fala do movimento futurista italiano da primeira década do século XX que realiza as *seratas*, práticas com recitais poéticos, música e leitura de manifestos, que não eram muito convencionais, chegando a haver escândalos e desordens. Na segunda década, destaca-se a abertura do *Cabaret Voltaire* na Suíça que dará abertura para o surgimento do movimento Dadá. Ali, no *cabaret*, ocorreram as mais inusitadas experiências. O movimento se dissipa na Europa e acontece uma revolução nos conceitos de dança e encenação. O surrealismo se segue mantendo a estética do inusitado e entra diretamente em choque com o realismo no teatro. O fantástico se torna uma forte identidade do surrealismo que destacam tanto o aspecto ideológico como o artístico. Ao mesmo tempo, na Alemanha, a *Bauhaus* faz algumas experimentações cênicas, já buscando relacionar arte, humanismo e tecnologia. Com a implementação do nazismo, a *Bauhaus* é fechada e o histórico dos *happenings* e *performances* segue nos Estados Unidos com apoio da *Black Mountain College*, que contou com os artistas da *Bauhaus* e teve a experiência européia como referência artística. De lá, artistas de grande importância para a “ação” na arte surgiram, como John Cage, que trabalha a interface entre música oriental e ocidental e o impacto de suas execuções fora do padrão de previsibilidade musical. Um núcleo de artistas vai para Nova Iorque e suas práticas ganham, em 1959, o conceito de *happening*, como anteriormente citado, sob forte participação de Allan Kaprow. Esse termo transita entre as artes plásticas, o teatro, a música, a dança, mas mantém seu cerne na arte cênica onde o corpo é o instrumento de interação com o espaço e o tempo. O *happening* é marcado pela radicalidade, quebra das convenções, por uma predileção por aparatos fora do universo da arte e mais próximo do cotidiano e pela provocação que faz ao público no sentido de deixar o lugar de observador e passar a interagir, fazer parte da ação.

41 A *assemblage* são trabalhos tridimensionais que propõem a reinvenção da técnica e dos materiais utilizados para a criação artística, alcançando resultados insólitos. Já o *environment*, ou arte ambiente, radicaliza a tridimensionalidade da produção artística e o espaço é incorporado ao trabalho ou transformado, seja o espaço da galeria ou da rua e o observador é chamado a experimentar a possibilidade de fazer parte do trabalho e não mais apreciá-lo distanciadamente.

A história segue e passa pela *body art* que traz nova significação para a relação corpo-espaço-tempo-observador. A *body art* vai à cena de forma menos dramática e mais plástica. Em meio a isso, nos anos 70, a arte conceitual já se difundira e ganha campo a *performance*, talvez menos radical que o *happening*, mas não menos questionadora. Ela preza pela experimentação sem eleger uma mídia específica e ideologicamente empenhada em validar a liberdade na criação como energia vital da arte. Bastante cuidadosa com a estética das ações, a *performance* propõe um desenvolvimento de cena pré pensado, no entanto aberto a transformações que por ventura possam vir do público ou de alguma outra intervenção (do espaço, de outro artista, etc.). Diferente do *happening*, a *performance* se apresenta como tal e o espectador assiste à cena.

Obviamente cabem, no entanto, entre o *happening* e a *performance*, variações e interseções que necessariamente não se enquadram apenas em um modelo ou em outro. Entre as ligações que perpassam essas duas modalidades estão sua condição de efemeridade, a proposição de diálogo entre arte e vida e a provocação aos ditames dados pela instituição artística. Adeptos ao efêmero na arte, a mudança e ao acaso, o movimento Fluxus reuniu vários artistas, a partir do início da década de 1960 com uma postura anti arte burguesa e comercial e buscando “a mistura da realidade cotidiana e do absurdo, a partitura e o puro acaso, a actuação ocidental e a filosofia oriental e a liberdade anarquicamente divertida [...]” (SCHNECKENBURGER, *et al.* In: WALTHER, 2005). Em 1963 foi publicado o Manifesto do Fluxus escrito por George Maciunas, onde se lê:

Livrem o mundo da doença burguesa, da cultura “intelectual”, profissional e comercializada. Livrem o mundo da arte morta, da imitação, da arte artificial, da arte abstrata... Promovam uma arte viva, uma antiarte, uma realidade não artística, para ser compreendida por todos, não apenas pelos críticos diletantes e profissionais... Aproximem e amalgamem os revolucionários culturais, sociais e políticos em uma frente unida de ação. (MACIUNAS, *apud* WOOD, 2002)

O texto de Maciunas deixa claro o ímpeto de revolução renovadora que a arte pretendia. É de se notar a convocação da vida para se unir com a arte para a pulsação de uma arte sem imitações, mas viva e real. Vale destacar que real aqui não se refere às características do Realismo que levavam para a linguagem plástica observações de cenas do cotidiano, nem deve ser confundido com técnica de se produzir imagens miméticas. O real que o Fluxus apresenta é justamente o contrário de observar, é ser presença enquanto arte viva, é experimentar e, conseqüentemente, ser confundido com vida e ser passageiro.

Nesse sentido, as artes de ação colocam o corpo do artista em público com seus elementos pessoais e ao mesmo tempo tomam o espaço de modo a transformá-lo, já que esse passa também a ser matéria integrante e fundamental da arte. Valeska (2014), ao refletir sobre os limiares transpostos por tal modalidade artística, fala sobre o amálgama que aproxima arte e vida:

[...] as intervenções performáticas na atualidade, muitas vezes também forçam os limites do espaço reservado ao espetáculo artístico. Elas invadem a cena urbana e obrigam os habitantes das cidades a tornarem-se espectadores/atores, transpondo, assim, os limites entre o mundo da representação e o cotidiano. (VALESKA, 2014, p. 3)

De qualquer maneira, Barrio está intimamente em diálogo com todo esse histórico da arte, no entanto o artista transpõe os sentidos e práticas com sua arte, em sintonia com o mundo mas apresentando um trabalho único que não leva nome, ou não comporta apenas uma definição. Considerando-se os campos de possibilidades que se aproximam mais da definição de *happening* e *performance*, os trabalhos de intervenção nos espaços públicos que Barrio realiza se conciliam melhor com o conceito de *happening*. É possível sugerir tal associação uma vez que o artista radicaliza a confluência entre o campo da “realidade” poética e o da “realidade” cotidiana. Além disso, Barrio escolhe materiais que questionam a própria estética da arte e que abrigam a força do ordinário como, por exemplo, nas *situações*.

EXERCÍCIO EXPERIMENTAL DE LIBERDADE NA ARTE E NA VIDA

No início de sua trajetória como artista, Barrio realiza diversos trabalhos que ele chama de *situação*. Os próprios títulos já friccionam suas significações e indicam suas escolhas conceituais que corroboram a aproximação das *situações* com o *happening*: *Situação...ORHHHHHHH...ou5.000...T.E...em.....N.Y...City.....* (1969); *Situação T/T,1* (1970); *Situação...Defl...+S+...Ruas.....* (1970); *...Situação...Cidade...y...Campo...*(1970); *Situação Ambiente K* (1970); *Navalha Relógio* (1970); *Situação ...Bloqueio + Ruas* (1971); *Sobras* (1971); *Ritual* (1972); *Situações mínimas* (1972); *Abertura...I* (1972); *4 Movimentos* (1974); *Situações*

auxiliares condizentes (1974), para citar alguns títulos. O que os nomes de seus trabalhos-ações possuem em comum, como pode ser pensado, é justamente a indicação, valorização e opção pelo processo, pelo efêmero, pelo imprevisível, pela mobilidade, pela deriva, pelo precário e pela possibilidade de impacto e transformação nos/dos lugares onde se insere a partir do que possa gerar o encontro da linguagem artística com a própria vida. Cabe, porém, ressaltar que a associação com termo *happining* é aqui colocada a título de reflexão, uma vez que Barrio opta por expressões como *trabalho-processo, situação, experiência* justamente para não criar uma divisão entre artista e audiência, entre arte e cotidiano. É justamente através da não-definição dentro dos parâmetros artísticos que se dá a ampliar o impacto de suas intervenções.

Todas essas ideias em comum, e a opção por designá-las *situação*, têm relação íntima com a *Internacional Situacionista (IS)*. Esse movimento teve influências de vanguardas como o *surrealismo*, o *dadaísmo*, o *Fluxus* e vinha propor uma reformulação radical das tendências e papel da arte no século XX, rompendo com a noção de arte como algo especializado e à parte e metamorfoseando-a como constituinte da vida diária – a arte deveria ser revolucionária. Assim como as *situações* de Barrio, a *IS* prezava pela situação em si, pelo episódio, o momento e o processo nele implicado é o que importa por impactar na realidade de um dado espaço e tempo. Importa a experiência e sua geração de sentido.

Em relação à experiência e ao deslocamento dos sentidos, mais especificamente de um olhar oblíquo sobre o cotidiano, a associação entre a produção artística e o uso de alucinógenos está intimamente ligada à busca de sensibilização do corpo e de alteração dos estados de consciência do artista. Existem outros modos de alcançar um “outro” estado de consciência, por exemplo, via jejuns, privações sensoriais, música, danças. A escolha por essa ponte, muitas vezes vista como transgressão comportamental, passa pela possibilidade de inapreensão do sujeito, da subjetividade do artista por parte das normas e ditames.

O consumo de alucinógenos não é recente, havendo ao longo da história da humanidade várias ocorrências nesse sentido entre os mais diversos povos. Os objetivos do uso passam pelas mais variadas funções que essas substâncias podem desempenhar, servindo como medicamento, para práticas ritualísticas, recreação, autoconhecimento, metamorfose, magia, transe, telepatia, como meio para a abertura sensorial, instrumentação da imaginação/criatividade, procura por estados de prazer e tantas outras. Em busca de experimentar novas formas de perceber e explorar a realidade e de problematizar tais vivências e observações, artistas que trabalham com as mais diversas linguagens tocaram no tema por meio de suas produções.

Na tradição literária, pode-se pensar em alguns escritores que trataram sobre os psicotrópicos. Walter Benjamin (1984) expõe as suas percepções a partir do transe como “comedor de haxixe”, especialmente sobre as relações com o tempo e o espaço. Ele dialoga com Charles Baudelaire que, em *Paraísos artificiais* publicado em 1960, trabalha especialmente com três substâncias, a saber, haxixe, ópio e vinho. Segundo Benjamin, quando se está sob o efeito do haxixe sente-se acima de todas as outras sensações a necessidade de um incomensurável tempo e espaço. Assim, ocorre um desligamento das memórias recentes e vem à tona cenas de passados mais distantes, além de haver a impressão de que o tempo passa lento. Diante do ginásio de Myslowitz, Benjamin avista o relógio que segundo ele “devia estar enguiçado, pois os ponteiros não avançavam – passava um pouco das onze [...]” (BENJAMIN, 1984, p. 24). A movimentação temporal interior na percepção de Benjamin corta o tempo como um lapso, como em *Navalha relógio* (1970) de Artur Barrio. A radicalidade da temporalidade, em contraponto a possibilidade de ludibriá-la, aparecem na composição com uma navalha pousada sobre um espelho. Tanto em Benjamin quanto em Barrio se percebe a instauração de uma tensão entre o passado, o presente e o futuro, entre a permanência e a transitoriedade.

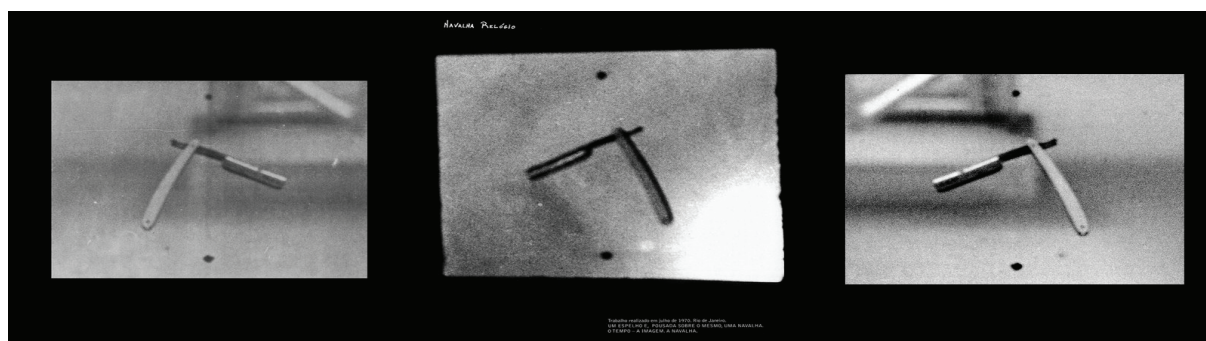


Figura 1: Artur Barrio, *Navalha relógio*, 1970.
Fonte: arturbarrío-registros.blogspot.com.br

“O espaço pode expandir-se, o chão pode tornar-se íngreme, surgem sensações atmosféricas: névoa, opacidade, ar abafado [...]” (BENJAMIN, 1984, p.27) no momento do êxtase do haxixe. A experiência de alteração da percepção, transformações sentidas no corpo, interfere diretamente no conjunto espacial que

cerca o sujeito. O que Walter Benjamin apresenta é que o efeito do transe o coloca em novas relações com o mundo, o tempo e o espaço adquirem uma dimensão íntima, de caráter pessoal e subjetivo. Ora, se isso é possível, é posto em cheque a realidade compartilhada coletivamente e “lúcida”, fora do transe, podendo essa ser pensada como apenas uma maneira a mais de percepção. O “comedor de haxixe” ameaça as certezas e abre as janelas para novos possíveis e flexíveis paradigmas.

Em *Iluminações profanas (poetas, profetas, drogados)* (1988), Wisnik também aponta para a percepção diferenciada do tempo por parte do “visionário”, aquele que aproxima em si o poeta, o profeta e o drogado. Para se alcançar o olhar visionário, faz-se necessário um desligamento da visão usual, para então, acessar novas percepções. Nesse estado, ocorre um deslocamento entre o tempo e a pessoa, não existindo o interesse de um pelo outro, o tempo simplesmente existe. A partir dessa imersão geradora do estado de ser visionário, o autor reflete sobre a dessubjetivação, sobre quando não há mais dicotomia entre o singular e o coletivo, no momento em que o sujeito passa a um não-sujeito, múltiplo e aberto às transformações. Esse estado advém de uma “desregulagem do *habitat* egóico”, quando o efeito “intensamente associativo, a-lógico, a-temporal e não referencial” abre a percepção para “fluxus do real inacessíveis ao olhar comum.” (WISNIK *in*: NOVAES, org., p. 292).

No campo das artes visuais não foram poucos os trabalhos que trataram da associação entre psicoativos e produção poética. Henri Michaux, por exemplo, escreveu e pintou muitas vezes sob o efeito da mescalina. Michaux diz em entrevista a John Ashbery que a mescalina permite uma auto-observação a partir de uma certa distância e que a velocidade é uma característica do efeito provocado pela substância. Em suas palavras “a mescalina aumenta a sua atenção por tudo; pelos detalhes, pelas sucessões terrivelmente rápidas.” (MICHAX, 1961). Ele pintou sob o efeito da mescalina e sua fala pode ser percebida nos gestos presentes na pintura *Mescalina* (1956).

Outras pinturas foram trabalhadas tendo o consumo de absinto como mote, que foi muito utilizado na França nos anos finais do século XIX e início do XX. A bebida foi conhecida como “fada verde” devido à sua coloração e efeito “mágico”. Edouard Manet, Vincent Van Gogh e Pablo Picasso, dentre outros, criaram respectivamente, as pinturas *O bebedor de absinto* (1859), *Ainda vida com absinto* (1887) e a escultura *Um copo de absinto* (1914). Foram mais de meio século os anos de forte presença da substância no meio artístico.

Barrio, por sua vez, conta sobre sua experiência no trabalho-processo *4 dias, 4 noites* quando imerge no universo interior. Modificado pelos efeitos do “manga rosa” somados a desgastes físicos, jejum, exposição aos limites sensorio-corpo-mentais, vivenciou uma “avalanche de percepções”. Ele relata que “[...] a procura, nesse processo, era chegar a algo que se abrisse para outra dimensão, em termos de arte. Então, havia o aspecto da vida.” (BARRIO *in*: COTRIM; MONTEIRO, 2001, p. 84). Por outro lado, também havia o aspecto da morte, em fricção com a vida. Uma vez que o artista se coloca no mundo e não mais se restringe ao *atelier*, a vida o encontra no limite de sua possibilidade, que é a própria morte. De outro modo, o enfrentamento desse encontro pode gerar uma situação extrema, possível de ser transformada em criação e desvendar uma dada perspectiva do universo da arte.

Outro ponto importante para se pensar as situações é a noção de *acontecimento*. Em “Lógica do sentido”, Deleuze discorre sobre sua ideia a respeito do *acontecimento*. Para o autor o *acontecimento* não está em um fato, não é o que acontece, mas está “no” que acontece, decorre de algo em concordância ao que acontece. Em outras palavras, seria o sentido em si, o que fica do encontro entre partes que se alteram mutuamente, como a linguagem e o mundo. Ora, se “O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido” e se ele é “[...] o puro expresso que nos dá sinal” (DELEUZE, 2009, p. 152), na interação entre arte e vida, o *acontecimento* brota a partir do modo como, tanto o artista com seu corpo quanto a vida que o envolve, se aproximam e exprimem uma transformação *incorporal*. Essa transformação, segundo Deleuze, não está nas partes envolvidas, por isso é *incorporal*, mas de outro modo as afeta, provoca-lhes um sentido. Ou seja, o *incorporal* não é o que está no corpo, mas é justamente o que o afeta, não é “[...] a gota de vinho vertida na água[...]”, mas é quando “[...] a água enrubesce [...]” (DELEUZE, 2011, p.28). O que do ponto de vista da arte, Deleuze pode ajudar a pensar sobre a obsolescência do objeto, uma vez que esse é apenas uma porção do que realmente importa a partir da sucessão de vanguardas – o impacto, a troca, a experiência.

A partir do exposto, considerando-se a arte como um “organismo vivo”, é preciso mencionar que, assim como houve toda a movimentação internacional de vanguarda até a chegada da chamada arte contemporânea, no Brasil, Barrio esteve próximo de artistas que encontraram no corpo um dos itinerários mais percorridos entre os anos 1960 e 1970 no país. O *neoconcretismo*, movimento do qual fizeram parte artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark, buscava se lançar em uma nova experiência que não se prendesse à lógica, mas que estivesse aberta à exploração dos sentidos. O trabalho com o corpo e a opção pelo efêmero perpassam os trabalhos desses artistas. No entanto, diferente dos neoconcretos, que chegavam à arte inapreensível via o sublime, Barrio seguia a ordem do abjeto e escatológico, na busca de expandir a percepção radicalmente em direções até então intatas. É possível perceber estes entrelaçamentos ao mencionar a ação coletiva “Mitos

Vadios”, ocorrida em 1978 na avenida Augusta, na cidade de São Paulo, quando diversos artistas se reuniram para um exercício libertário de criatividade. Nesse evento, Hélio Oiticica propunha “poetizar o urbano”, enquanto que, durante esse mesmo ano, Barrio escrevia sobre sua experiência deambulatória em *4 dias, 4 noites* (1970):

Quando cheguei à Praça Mauá, de noite, reparei num canteiro de concreto, no interior do mesmo vi milhares de baratas que trepavam formando uma cruz. Era uma cruz quadrada, quatro ao mesmo tempo, uma procriação fantástica, terrível. Depois andei ali pelo Moinho Inglês, haviam uns trilhos e no meio dos mesmos ao longe, vi uma fogueira. Quando cheguei lá, baratas, mil baratas fazendo um som muito estranho como o de pena de pássaros arrastando pelo concreto e ao lado desse cenário uma colônia de mendigos [...]. (BARRIO, 2001, p. 80)

Barrio examina a cidade desde seus esgotos e Klinger acrescenta que esse fato está relacionado a uma “aparente vontade de perturbar a ordem, que marca a experiência estética de uma óbvia conotação política” (KLINGER in: GARRAMUÑO *et al*, 2008, p. 204). Enquanto isso, Oiticica não buscava atingir o campo da política e sua arte estava mediada pela forma. Vale ressaltar que essa associação entre os trabalhos de Oiticica e de Barrio, não surge aqui enquanto comparação, mas é interessante perceber os aspectos que se relacionam e também os que se confrontam. Barrio, com toda sua emergência, confronta os limites das propostas sensoriais de Oiticica, sendo que ambos contribuíram para o fortalecimento da arte produzida no Brasil e para sua internacionalização.

De todo modo, arte e vida seguiram juntas e inflexivelmente associadas nas criações de Artur Barrio, conjugando também a ação, o corpo e o espaço. Um corpo que não segue um trajeto, mas que contém em si a direção. O trajeto é feito no corpo que, em ação, modifica a si pela liberdade de se deixar ser e vivenciar, provocando assim a interferência de sua contra-forma no espaço, que então já não é mais o mesmo.

referências bibliográficas

98. BARRIO, Artur. **A metáfora dos fluxos**: 2000/1968. Rio de Janeiro: Paços das Artes, 2001. (Catálogo).
99. BENJAMIN, Walter. **Haxixe**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
100. COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
101. COTRIM, Cecília, FERREIRA, Glória (Orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
102. COTRIM, Cecília; MONTEIRO, Ivana do Rego (edição). **Entrevista com Artur Barrio**: “4 dias 4 noites”. São Paulo. Museu de Arte Moderna: Editora de São Paulo, 2001. (Catálogo).
103. DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
104. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2: (vol. 2). São Paulo: Editora 34, 2011.
105. ENTREVISTA de Henri Michaux a John Ashbery. In: ArtNews, março de 1961. Disponível em: <http://www.enfermaria6.com/blog/2013/11/25/entrevista-de-john-ashbery-a-henri-michaux-1961>. Acesso em 16 de agosto de 2015.
106. FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
107. KLINGER, Diana. Artur Barrio y Helio Oiticica: políticas del cuerpo. In: Garramuño, Florencia, Aguilar Gonzalo y Di Leone, Luciana (Org.). **Experiencia, cuerpo y subjetividades**. Rosario: Beatriz Viterbo, 2008, v. 1, p. 197-205.
108. MATESCO, Viviane. **Corpo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
109. RIBEIRO, Marília Andrés. **Neovanguardas**: Belo Horizonte - anos 60. Belo Horizonte: C/ Arte, 1997.
110. VALESKA, Olga. **Performance**: a mobilidade posta em cena. Florianópolis, 2014.
111. WALTHER, Ingo F. (Org.). **Arte do Século XX (vol. II)**. Lisboa: Taschen, 2005.
112. WISNIK, José Miguel. Iluminações profanas (poetas, profetas, drogados). In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 283-300.
113. WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

O DESNUDAMENTO NAS ARTES PERFORMÁTICAS

Heloísa SOUSA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: heloisa_pds@hotmail.com

RESUMO

Este artigo trata das relações possíveis entre o corpo e a vestimenta nos estados cênicos performáticos, cruzando aspectos da cena contemporânea com a filosofia de Giorgio Agamben; concentrando-se nas sensações corporais produzidas pela ausência da vestimenta (nudez) como mobilizadoras do processo criativo e da experiência de compartilhamento da ação artística. Revelando a ação das materialidades vestíveis sobre o corpo, assim como a sua influência na subjetividade do performer e do público, contribuindo para os estudos sobre a composição dos figurinos na cena contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Performance, Corpo, Nudez, Figurino.

THE DENUDATION IN THE PERFORMATIVE ARTS

ABSTRACT

This article discusses the possible relationships between the body and the garment in scenic and performative states, crossing aspects of the contemporary scene and the philosophy of Giorgio Agamben; focusing on bodily sensations produced by the absence of the garment (nudity) as mobilizing of the creative process and the experience of sharing the artistic action. The research reveals the action of wearable materiality on the body, as well as its influence on the subjectivity of the performer and the audience, contributing to studies about the composition of costumes in the contemporary scene.

KEYWORDS: Performance, Body, Nudity, Costumes.

INTRODUÇÃO

O corpo em suas possibilidades de aparências torna-se objeto de investigação de pesquisadores das artes, da moda, da filosofia e de outros campos que possam atravessar essa temática. As escolhas e as relações entre o corpo e a vestimenta as quais estamos sujeitos, convencionalmente produzem imagens, que por sua vez configuram nossas aparências, revelam algo sobre nós mesmos e afetam as nossas relações com os outros. Essas escolhas oferecem possibilidades de composições e de montagem, criação de imagens; ou seja, agimos sobre nossa imagem corporal na medida em que a compomos mobilizados por diversos estímulos, articulando essas construções e criando hibridismos ou reproduções.

Nossa vaidade é um discurso que se projeta em nossa silhueta e provoca as relações que estabelecemos, as criações que propomos e os modos como estamos, em constante transição. Silhuetas efêmeras, corpos inquietos. No cruzamento entra a cena contemporânea e alguns argumentos filosóficos, podemos pensar o sujeito que vive e cria entre o vestir-se e o despir-se, como ações cotidianas fundamentais que transbordam para as criações cênicas em suas capacidades simbólicas e provocadoras.

Na contemporaneidade, a performatividade atravessa as várias linguagens cênicas e seus hibridismos permitindo questionamentos, riscos e composições artísticas que associam tempo e espaço diante da aproximação entre arte e vida. Nesse sentido, este artigo discute questões referentes ao despir-se para pensar o sentido daquilo que (des)cobre o corpo na cena performática. Visto que, percebemos com frequência o uso da nudez e seus significados na cena contemporânea; sendo necessário pensar sobre este modo como o corpo pode se apresentar.

Para desenvolver este pensamento utilizo o ensaio *Nudez* do filósofo italiano Giorgio Agamben (2010), onde o autor esclarece sobre a construção de uma imoralidade do corpo despido, propondo um estudo sobre a condição nua dos sujeitos que possa revelar sobre suas relações com as vestes obrigatórias e cotidianas. Este ensaio aponta a relevância de uma filosofia que se debruce sobre a nudez e problematize o gesto de despir-se, ou seja, a outra faceta do vestir-se.

O corpo é nu e está vestido. Sua primeira presença, sua “corporeidade nua” (AGAMBEN, 2010), já é material para uma discussão alongada que permeia gênero, estética e política. A condição da nudez, a partir do ensaio de Agamben, tornou possível compreender algumas questões sobre o corpo despido, suas necessidades e intenções e possibilidades de subjetividade.

Este artigo é parte de uma pesquisa intitulada *Vestimentas em Performance: Composições em Modos do Corpo* (SOUSA, 2015) apresentada durante a conclusão do mestrado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e orientada pela Prof. Dra. Naira Ciotti. Essa pesquisa contribui com os estudos sobre o figurino na cena contemporânea, que se apresenta como algo além da caracterização de personagens, mas como uma experiência para o performer. Através dos crescentes estudos sobre a performance podemos problematizar e reconhecer a performatividade da (ausência da) vestimenta em cena. Neste artigo, trago um recorte sobre os pensamentos desenvolvidos acerca da experiência da nudez na cena performática.

entre o vestir-se e o despir-se

Muitas performances vêm apontando relações entre a vestimenta e o corpo, em discursos sobre as aparências corporais que são mobilizadoras do processo criativo e da experiência do compartilhamento entre o público e os performers. Percebe-se o gosto pela transitoriedade entre imagens corporais cada vez mais atrativas e possibilidades de recortes múltiplos das vestimentas, ocultando e revelando, afirmando e subvertendo tradições; o que revela uma intenção de modificar o corpo. Permeado por desejos, insatisfações e descobertas, o corpo é representado, desnudado, penetrado, contextualizado e superado por roupas, peças, objetos, materialidades e adornos.

As vestimentas se colocam em performance, assim como os corpos. Na cena contemporânea percebemos a atuação das materialidades vestíveis, pois qualquer elemento pode cobrir os corpos e agir sobre eles, ou ainda, desnudá-los. Os processos criativos passam a compreender esta matéria em sua potencialidade de interação com os performers, onde se propõe uma composição de aparências na combinação entre peças de onde emergem uma imagem e/ou relação corporal.

O entendimento dos gestos de vestir-se e despir-se em nosso cotidiano perpassam a naturalização e a automatização, produzindo corpos vestidos cujas escolhas envoltas nessas ações são direcionadas por dispositivos e seus padrões de comportamentos, influenciando no desejo de mudança e na velocidade das trocas.

Cotidianamente e cenicamente, o sujeito realiza escolhas que envolvem o gesto de vestir-se, como a opção pela cor, pelas transparências, pelo corte, pelo estilo, pelos enunciados e imagens costuradas no tecido, ou ainda, na opção de despir-se enquanto gesto assumido ou gesto transitório. Há uma articulação do discurso de si, combinando modos para dialogar com o mundo e apresentar suas maneiras. A consciência do que se veste torna as fronteiras entre o ser e o parecer, a profundidade e a superficialidade, diluídas e insuficientes para tratar das aparências do corpo e das escolhas sobre si.

A pesquisadora Cristiane Mesquita, em sua tese de doutorado intitulada *Políticas do vestir* (2008), nos traz questões sobre a produção de aparências corporais como estratégia para a (re)construção de subjetividades, utilizando vivências de indivíduos que assumiram esses procedimentos como modos de vida ou de artistas que ressignificam seus corpos contextualizados através de figurinos ou criações de aparências para performances. A autora evidencia características desse processo de criação e traz aproximações entre o vestir-se e as atitudes performáticas. E isto, segundo ela, culmina em um movimento que ressalta as dimensões políticas do vestir e propõe potencialidades expansivas para o corpo.

Através da autora, encontro complexidades envoltas nesse gesto que junto com o despir-se movem performances. Para além da reprodução de um gesto automatizado e cotidiano, é possível subverter discursos, recriando a si próprio e aos outros. Mesquita diz que as aparências corporais produzidas são resultados da organização de materialidades sobre o corpo que interagem entre si e relacionam-se com o sujeito e seu entorno, produzindo sentidos. Portanto, as vestimentas podem ser notadas tanto em sua influência macropolítica, quanto em suas intervenções nas subjetividades e nas micropolíticas que se estabelecem entre aqueles que transitam nas ruas.

Se os gestos, vestir-se e despir-se, nos permeiam diariamente, revelando discursos, políticas e pensamentos, esses atos também se revelam na cena e afetam os processos criativos. Nessa perspectiva, a criação em performance, com sua potencialidade crítica, que insiste em repensar o sujeito e suas formas de agir e de se apresentar, aponta criações em torno dos padrões de aparências, assim como nos permite questionar os gestos que nos compõem.

Esse corpo com cuja pele, no limite deste tempo, estamos em conflito, percebe o contemporâneo enquanto modo de ser; o que implica uma atitude de criação que corresponde a mais do que uma expressão do sujeito:

uma potência de expansão de si em seus estados corporais. Assim, este sujeito não condiz, exatamente, com *seu* tempo; nem corresponde, exclusivamente, a *um* espaço e por isso se faz corpo inquieto. Sua pele é superfície porosa para o mundo.

Dessa forma, permeada pela pesquisa da performadora Rubiane Maia da Silva, encontro a importância de pensar a prática artística performática cujo sentido, como ressalta a autora, se encontra na possibilidade de recriação da vida; cuja experiência sugere proposições, alternativas, “estratégias e dispositivos em desencarceramento dos modos de funcionamento vigentes”. (SILVA, 2011, p. 97).

É na contemporaneidade que se percebe a coerência em se tratar dos dispositivos para pensar a estruturação dos saberes e as relações de poder que se formam entre os corpos. Com esse entendimento é possível adentrar no campo da prática cênica performática e em suas estratégias políticas. Afinal, criar é também um modo de viver.

Foi o filósofo francês Michel Foucault quem começou a utilizar o termo *dispositivo* a partir dos anos de 1970, em uma sequência de três livros escritos sobre a “História da sexualidade”⁴². O filósofo italiano Giorgio Agamben, que também se interessa pelos estudos de Foucault, identifica que ele investigava como os dispositivos agem nas relações entre os sujeitos e passa a se utilizar desse conceito em suas teorias.

Os dispositivos são redes de discursos, práticas, objetos e espaços que conseguem disciplinar os sujeitos a favor de um determinado tipo de comportamento, gesto, pensamento e opinião. A sua influência na estruturação dos saberes, nas relações entre as individualidades e nos jogos de poder, dizem muito do modo como vivemos e agimos. E essa consciência, esse discernimento sobre o que está por trás de nossas escolhas e decisões, desde as mais simples até as ditas mais complexas, nos permitem outras atitudes diante dos dispositivos.

Neste sentido, podemos pensar que dispositivos condicionam nossos gestos de vestir-se e despir-se. E assim, podemos tratar sobre a *moda* como um sistema social que impulsiona as nossas trocas e escolhas de vestimentas e adornos, da mesma forma que sugere o quanto do corpo pode ser despido e suas determinadas ocasiões. Esse sistema se modifica continuamente e disciplina os sujeitos ao mesmo tempo em que permite sua liberdade de expressão/expansão e singularidades crescentes. A moda, enquanto dispositivo, possui brechas para que se exerça sua profanação.

Diante disso, o que Agamben propõe é que tomemos atitudes (lúdicas) que realizem o movimento contrário e que devolvam à esfera do humano aquilo que foi transferido à esfera do divino, permitindo o uso pelos homens. Seria uma ação política que “desativa os dispositivos de poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado”. (AGAMBEN, 2007, p. 68).

Isso pode ser possível através do *jogo* que possibilita um deslocamento do uso das coisas, assim como costumam fazer as crianças ao transformar em brinquedos quaisquer objetos, mesmo que eles não sirvam propriamente a isto. A atitude lúdica permitiria que abrissemos a possibilidade de usar as coisas de outros modos, o que poderia ressignificar a maneira como os sujeitos são produzidos quando estão em relação com os dispositivos.

A profanação é um processo. A moda, enquanto dispositivo, instiga processos de subjetivação através dos estados despido e vestido. Assim, penso a performance como uma atividade profanadora e que, como tal, colocando-se enquanto jogo, em caráter lúdico. Ela se permite utilizar a moda e sua rede de significações de outros modos, jogando, e assim sugere possibilidades de uso ou a conscientização do modo como somos condicionados, formados, sujeitados e disciplinados pelos recursos desses dispositivos: “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas”. (AGAMBEN, 2007, p. 75).

A arte encontra na profanação uma possibilidade política, por intentar, justamente, provocar um uso diferente das coisas, dos objetos e dos dispositivos. Ela serve a uma provocação dos corpos, das estruturas e dos sentidos; sugere outras ordens, outras formas de estar no mundo.

NUDEZ

Ao observar o percurso histórico pelo qual o corpo já passou e os diversos discursos que já foram criados e recriados sobre ele é perceptível uma influência religiosa que durante anos determinou a medida de exibição do corpo, a moral das vestes e os sentidos por baixo da pele mostrada. Giorgio Agamben, em seu livro intitulado “Nudez” (2010), traz um ensaio de mesmo nome, que pensa sobre a influência dos dogmas religiosos nas relações humanas.

Sabemos que parte da consciência de quem somos é desenvolvida com base no reconhecimento dos outros sobre nós mesmos, na alteridade. Esse reconhecimento também engloba as silhuetas, as materialidades

42 *História da sexualidade* é um estudo desenvolvido por Michel Foucault que resultou na publicação de três livros: *A vontade de saber* (1976), *O uso dos prazeres* (1984) e *O cuidado de si* (1984).

vestíveis, as aparências e as características físicas herdadas ou inseridas no corpo. Afinal, o modo como nos apresentamos ao mundo enquanto imagem é resultado de escolhas conscientes sobre aquilo que nos cobre.

Inspirado pelas performances da artista italiana Vanessa Beecroft que transitam entre corpos nus e corpos vestidos instalados, Agamben escreve um ensaio para tratar da construção da visão estigmatizada sobre a nudez. Seu pensamento retoma o mito de Adão e Eva para compreender a influência da visão religiosa judaico-cristã no entendimento que temos sobre nós mesmos enquanto corpos.

Agamben descreve que, no livro “Gênesis”, Adão e Eva só percebem sua própria nudez depois de cometer o pecado. Antes disso, eles estariam cobertos por um tipo de *veste de graça* ou *veste de luz*, dada por Deus e que os impediam de compreender a condição nua. Após o pecado, Adão e Eva usam folhas de figueira para construir vestes que cobrissem suas genitálias. E em seguida, depois de serem expulsos do Paraíso, passam a utilizar vestimentas feitas de pele de animal, dadas pelo Criador.

A nudez só se dá depois do pecado. Antes do pecado havia ausência de vestes, mas esta não era ainda nudez. A nudez pressupõe a ausência de vestes, mas não coincide com ela. A percepção da nudez está ligada a esse acto espiritual que a Sagrada Escritura define como “abertura dos olhos”. A nudez é qualquer coisa de que alguém se dá conta, enquanto a ausência de vestes passa inobservada. A nudez depois do pecado só podia, no entanto, ser observada por se ter produzido uma mudança no ser do homem. (AGAMBEN, 2010, p. 74).

Dessa forma, percebe-se que há uma distinção entre a ausência de vestes e a nudez, sendo esta última caracterizada como uma ação imoral, mais para os olhos que se põem a ver do que para o corpo que se despe. O problema consiste nos afetos que podem causar a exibição do corpo nu aos olhos dos demais corpos.

A partir dessa teoria, Agamben percebe que o Cristianismo desenvolve apenas uma *teologia da veste* (o autor está se referindo ao escrito de mesmo nome do teólogo Erik Peterson), pois a nudez não deveria ser discutida, sendo apenas um estado de transição entre um vestir-se e outro; apenas o sentido da vestimenta deve ser pensado.

No entanto, somos nus, estamos vestidos. “A natureza humana é constituída sempre já como nua, e sempre já corporeidade nua”. (AGAMBEN, 2010, p. 79). O reconhecimento desta condição seria também consciência do potencial erótico do corpo, além de outras significações atreladas a nudez. Assim, a ação de cobrir-se de vestimentas seria, também, uma tentativa de esconder a condição humana e sexual dos corpos, de nós mesmos. Isso nos faz compreender que o “mal” não surge após o pecado cometido por Adão e Eva, mas é desvelado após essa ação. Há um desnudamento da pele, da percepção e do conhecimento – quando aquilo que sempre existiu somente agora passa a ser notado e passível de afetação dos corpos.

As experiências em performance que dialogam com essas condições possíveis ao corpo, entre o nu e o vestido, mostram uma percepção diferenciada, na qual os gestos vão além de uma “ação protetora”, investigando caminhos que potencializem os corpos, sem ignorar seu caráter sexual.

O receio acerca daquilo que os corpos podem causar em outros modificam o entendimento que temos sobre nós mesmos. No entanto, pensar em como essa percepção sobre a condição nua e original dos corpos foi construída nos traz consciência do porque fomos condicionados a percebê-la “apenas de modo privativo e instantâneo” (AGAMBEN, 2010, p. 81). Assim,

[uma] investigação que tenha o propósito de enfrentar seriamente o problema da nudez deveria, portanto, antes do mais, remontar arqueologicamente a montante da oposição teológica nudez-veste, natureza-graça, mas não para atingir um estado original anterior à cisão, mas para compreender e neutralizar o dispositivo que a produziu. (AGAMBEN, 2010, p. 82).

Apesar de serem ações e reações naturais do corpo humano e geradoras da vida; houve um grande empenho de alguns segmentos das doutrinas judaico-cristãs em condenar o ato sexual, o prazer, a excitação e

a libido, compreendidas como uma revolta da carne em relação ao espírito. Assim, constrói-se sobre o corpo um discurso que por vezes enfatiza sua inferioridade, em relação à existência da alma. Esse discurso trouxe uma série de limitações paradoxais aos sujeitos, que deviam condicionar a si mesmos dentro de padrões que renegavam seu próprio ser.

Agamben revela que essa atitude consistia em tentar transformar em obsceno a corporeidade do gênero humano. No corpo vestido também há nudez, embora ela não seja vista – o que nos faz compreender que o problema não seja “estar nu”, mas “perceber o nu do outro”. Através desses pensamentos, Agamben conclui:

O já não estarem cobertos pela veste da graça não revela obscuridade da carne e do pecado, mas a luz da cognoscibilidade. Por detrás da veste de graça pressuposta, nada há e a nudez é precisamente este nada ter por detrás de si, este ser pura visibilidade e presença. E ver um corpo nu significa perceber a sua cognoscibilidade pura para além de todo o segredo, para além ou para aquém dos seus predicados objetivos. (AGAMBEN, 2010, p. 96).

Para o autor, partindo da análise teológica sobre o corpo vestido e o corpo despido, a nudez acompanharia o desnudamento do conhecimento. Assim, partiríamos para uma compreensão dessas duas condições – vestido e despido – enquanto possibilidades de um corpo em trânsito.

Essa percepção não condiz com uma tentativa de retorno ao estado em que se encontravam as figuras de Adão e Eva, mas uma conscientização dos estados nos quais nos encontramos hoje, como alerta Agamben (2010). Saber o que é estar vestido corresponde a compreender o que é estar nu. E nesse sentido provocativo, as propostas em performance desnudam o corpo, criam variações sobre a nudez, reconhecem-no e assim desnudam o pensamento, tornando visível aquilo que nos condiciona.

É na intersecção entre os saberes que existe o corpo. É nele que os conhecimentos se produzem e se efetivam, onde os dispositivos agem e os afetos são provocados. O reconhecimento da nudez contribui para que possamos nos deparar com o corpo – o eu corpo que se compõe sujeito continuamente, nas inúmeras relações que estabelece com o mundo e consigo mesmo.

Os discursos produzidos sobre o corpo modificam essas relações, algumas vezes, levando-os aos automatismos ou pensamentos reproduzidos inconscientemente. A performance, em sua perspectiva artística, se apropria desses discursos e os revive, podendo apontar para uma tentativa de retomada da conscientização acerca dos gestos cotidianos, suas influências na existência do indivíduo e em suas capacidades afetivas. Construir reflexões sobre as relações entre o corpo e a vestimenta é perceber como esta pode formar estados corporais que interfiram na experiência estética e cotidiana, vivenciadas pelos sujeitos.

Os estados pelos quais os corpos transitam, entre eles a nudez, modificam a experiência e, conseqüentemente, a percepção e a apropriação cognitiva. Como ainda não sabemos o que pode o corpo, as possibilidades são criadas continuamente ou refeitas no próprio ato da experiência de ser esse estado. E é nesse sentido que me interesso pelo corpo em seu devir, onde sua forma, sua silhueta, sua instabilidade e sua efemeridade dizem do sujeito e de sua existência.

As performances sugerem a vulnerabilidade do corpo e o desnudamento da pele e as fragilidades do corpo apontam para o reconhecimento do gesto de despir-se em seus significados metafóricos. Onde o sujeito ao desvelar-se e abandonar, mesmo que provisoriamente, camadas de expressões dos dispositivos feitas de tecidos ou não, revela a si mesmo em sua condição de vivente e criador de suas políticas.

A problematização da nudez enquanto elemento simbólico ou o uso da expressividade do corpo nu propõem deslocamentos, rupturas, recontextualizações e questionamentos que permitem ao criador utilizar seu cotidiano como material estético.

CORPO-NU

A ausência da vestimenta sobre o corpo diz tanto sobre a relação entre esses dois elementos quanto a presença dela. Na cena performática contemporânea, a nudez tem sido explorada enquanto *modo do corpo*,

destacando esta aparência em diversas situações. Provocando inúmeras discussões e reações adversas devido a sua percepção através de leituras morais codificadas, a nudez explora a pele, as marcações do corpo, a silhueta natural e artificializada, conduzindo a peculiares processos de conscientização do corpo.

A performance e as demais linguagens cênicas, contaminadas pela performatividade, apresentam corpos nus em variados momentos e por inúmeras razões, enquanto potencialização da força do corpo pela sua vulnerabilidade ou ainda na tentativa de profanar os excessivos componentes culturais que nos cobrem, a fim de criar outra corporeidade.

Muitas experiências se criam a partir da nudez. Elas apresentam a possibilidade do corpo nu como *modo do corpo* a ser explorado em performance. E ainda, enfatizam os discursos que podem estar atrelados à nudez e profanados em cena pelo próprio corpo que se despe. O nu e o vestido, ao invés de se estabelecerem como uma dualidade antagônica; compõem-se como possibilidades transitórias de um mesmo corpo.

Além de todas as propostas discursivas, a nudez em cena pode também não ser nada além de si mesma, sem metáforas ou causas, apenas um modo como o corpo deseja se apresentar – ou seja, a própria presença nua. Mas, também pode se compor num gesto simbólico ou literal do despir; ou ainda, ser mais do que a simples ausência de roupa evocando a sensualidade e o erotismo numa variedade de significações (GLUSBERG, 2009). Pode ainda se apresentar nos corpos em performance a partir de um ritual de despir-se que prepara o artista para sua ação neste estado ou então ser condição essencial para entrar em contato com outras materialidades sem que as vestes estejam impedindo a completa experiência tátil.

Presenciar a nudez ou experienciá-la, nada mais é do que a extensão de ações cotidianas repensadas em uma investigação do íntimo, do secreto, do vulnerável, expondo o corpo a uma possibilidade de compreender suas origens e sua atualidade, abrindo-se ao encontro com o outro que a cena propõe.

CONCLUSÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa onde me propus a discutir as relações entre o corpo e a vestimenta na cena performática, como estratégias de profanação dos dispositivos que envolvem os indivíduos em seu cotidiano e se constituem como possibilidades estéticas, criativas e discursivas.

A cena contemporânea permite uma performatividade da vestimenta que influencia nos estudos sobre o figurino. Visto que, nós que vivemos e atuamos na contemporaneidade, já nos percebemos a partir de outros paradigmas que incluem a efemeridade, a transitoriedade, a mudança constante, as trocas, as montagens e os hibridismos.

Os gestos de vestir-se ou de despir-se, por si só, tornam-se a ação da performance ou permitem ao performer tornar-se um outro representativo de si em diálogo com micropolíticas. É possível conectar-se com imagens, com espaços, com tecnologias, com o próprio corpo, com a própria pele em relações a serem experimentadas, vivenciadas e investigadas. O que me permite tratar de moda ao falar dessas criações em performance é perceber a relação direta entre os gestos e esse dispositivo como esclarece o artista Marcio Banfi:

A moda se refere sempre à roupa. Sempre vai discutir o “vestir”. Ainda que não vista absolutamente nada, dizer sobre a ausência de roupa é falar sobre ela, ou mesmo quando caímos em questões como “dá para usar?”, é a discussão da roupa e da vestimenta. A moda tem a função direta ou indireta de vestir (BANFI, 2010)⁴³.

Neste artigo considero o gesto de *despir* acompanhado do pronome reflexivo (*se*) indicando uma prática recorrente nas performances, onde os artistas despem a si mesmos. O processo de criação e experimentação das relações possíveis entre os corpos e as vestimentas são conduzidos, escolhidos, montados e compostos pelos performers, fazendo com que a presença ou ausência da vestimenta em performance possua uma relação direta com a subjetividade do proponente.

Por isso, proponho pensamentos sobre o (estado de) figurino não se concentram na vestimenta, mas
43 Entrevista concedida por Marcio Banfi ao site *The Hype BR* em 2010. Disponível em: <http://thehypebr.com/2010/10/30/moda-arte-entrevista-marcio-banfi/>. Acesso em junho de 2014.

sim no corpo. O que interessa não é somente o que se veste, mas as relações estabelecidas entre o corpo e a sua performatividade, o que poderá transportar a roupa/material para o estado de figurino. Essa amostragem trouxe a possibilidade de refletir sobre figurinos que se excedem, para além das funcionalidades, articulações e significados convencionais.

O que interfere na composição das aparências corporais, articulada pelos próprios criadores em um ritual de profanação que inclui o escolher, o cortar, o vestir, o despir e o compartilhar. O artista cuida de sua própria aparência corporal, de si mesmo em rituais de elaboração e/ou escolhas das vestimentas que irão performar/profanar. E nessa experiência, ele transita entre aparências corporais que se constituem na própria ação performática continuamente, o que movimenta a cena contemporânea e todo o seu campo de discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

114. AGAMBEN, G. Profanações. Trad. Selvino José Assman. São Paulo: Boi Tempo, 2007.
115. AGAMBEN, G. Nudez. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água, 2010.
116. BANFI, M. Moda & Arte: entrevista Marcio Banfi. The Hype BR. 2010. Entrevista concedida a Teté Almeida. Disponível em: <http://thehypebr.com/2010/10/30/moda-arte-entrevista-marcio-banfi/>. Acesso em: 10 jun. 2014.
117. FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Org. e Trad. de Roberto Machado 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.
118. GLUSBERG, J. A arte da performance. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.
119. MESQUITA, C. Políticas do vestir: recorte em viés. São Paulo, 2008. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
120. SILVA, R. M. Desvios, sobre arte e vida na contemporaneidade. Vitória, 2011. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
121. SOUSA, H. H. P. Vestimentas em performance: composições em modos do corpo. Natal, 2015. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

AS BANDEIRINHAS DE TOUROS: A ARTE DE EDUCAR PELA TRADIÇÃO

Cecília Brandão CARVALHO
UFRN. E-mail: cecilia_ufrn_def@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, acerca das Bandeirinhas, manifestação da tradição norte riograndense encontrada no município de Touros. O trabalho tem por objetivo investigar a experiência estética no contexto das Bandeirinhas de Touros/RN e sua relação com a Educação, bem como descrever a experiência estética das brincantes e identificar saberes envolvidos na manifestação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Bandeirinhas, Folguedo, Saberes da tradição.

THE BANDEIRINHAS OF TOUROS: THE ART OF EDUCATING BY TRADITION

ABSTRACT

This article it is an ongoing study of the Masters in Education of the Federal University of Rio Grande do Norte, about the Bandeirinhas, tradicional manifestation from Rio Grande do Norte found in Touros city. The study aims to investigate the aesthetic experience in the context of Bandeirinhas of Touros/RN and its relationship whith the Education, and to describe the aesthetic experience of the participants and identify knowledge involved in the demonstration.

KEYWORDS: Art, Education, Bandeirinhas, Merriment, Knowledge of tradition

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, iniciada no primeiro semestre de 2015, tendo por objetivo geral investigar a experiência estética no contexto das Bandeirinhas de Touros/RN e sua relação com a Educação, bem como descrever a experiência estética das brincantes e identificar saberes envolvidos na manifestação.

Em consulta ao Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a base de dados do Google Acadêmico, observamos várias produções acerca de temas relacionados à essa pesquisa – cultura popular, folgedos⁴⁴, saberes da tradição e educação – entretanto, nenhuma delas com enfoque nas Bandeirinhas. Estas foram apenas referenciadas pela docente e pesquisadora da UFPB, Luciana Chianca (2007), em sua pesquisa intitulada “Devoção e diversão: expressões contemporâneas de festas dos santos católicos”, localizada na segunda base citada. Em pesquisa bibliográfica, até o momento, encontramos-as citadas brevemente pelo folclorista potiguar Déifilo Gurgel (1999), em seu livro “Espaço e tempo do folclore potiguar”.

As Bandeirinhas, objeto deste estudo, é uma manifestação tradicional e exclusiva do município de Touros/RN que mantém-se viva há mais de cem anos e da qual originalmente participam apenas senhoras idosas em saudação aos santos João, Pedro e Santana, festejados nos meses de Junho e Julho. Os saberes da tradição que permeiam essa manifestação artístico-cultural são saberes que aproximam-se da natureza porém historicamente, em função do advento das ciências modernas e o caráter hegemônico que a Ciência adquiriu ante a sociedade, os saberes tradicionais foram postos à margem do “circuito de disseminação do conhecimento” (ALMEIDA, 2010, p.35).

Diante de poucas pistas iniciais as quais tivemos acesso sobre as Bandeirinhas, acreditamos que ainda há muito a ser investigado sobre este universo encantador, de múltiplos saberes da tradição a serem discutidos e valorizados pela Educação, tendo em vista que reconhecemos estes saberes como pertinentes e fundantes numa perspectiva de uma educação do sensível. E para a captação deste nas relações do ser com o mundo, segundo Viana (2009), é imprescindível a existência dos símbolos.

Traremos autores como Porpino (2006), Almeida (2010), Nóbrega (2009), Viana (2004; 2009), Chianca (2007), Zumthor (2005) dentre outros que possibilitarão contribuições valiosas para esta discussão.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica organizada nos seguintes tópicos: Referencial Teórico, Trajeto Metodológico, Discussão, Conclusões e Referências, de modo a norteá-los sobre esta discussão, ainda embrionária, bem como os avanços dessa pesquisa de mestrado até o presente momento.

SABERES DA TRADIÇÃO NA “ESQUINA DO BRASIL”

O Plano Nacional de Cultura vigente compreende a cultura como elemento plural, constituído por símbolos, valores e rituais que criam múltiplos pertencimentos, sentidos e modos de vida, observa-se uma contínua atualização da diversidade cultural brasileira, por meio de linguagens artísticas, de múltiplas identidades e expressões culturais. Em um país como o Brasil, cuja formação social foi marcada por sincretismos, hibridação e encontros entre diversas matrizes culturais, a experiência histórica de negociação da diversidade e de reconhecimento de seu valor simbólico são aspectos presentes. É diante desse contexto que o referido plano visa garantir a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural brasileira, instruindo o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais para o alcance de tais fins (PLANO NACIONAL DE CULTURA, 2014).

Também respaldando a relevância da cultura, mais precisamente da cultura popular, tem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais destaque para o estudo da cultura popular como conhecimento requerido nas escolas, sendo estimulada a realização de diversas experiências principalmente no âmbito da educação física escolar e prática artística (BRASIL, 1997).

No contexto da cultura popular, Porpino (2006) discorre sobre as danças populares, afirmando que elas

[...] tornaram-se significativas manifestações culturais pelo forte sentido de agregação de seus membros na busca da vivência estética, que media todo o ritual de preparação das danças a serem apresentadas e compartilhadas por outros membros da sociedade (p.114).

44 É uma manifestação folclórica que reúne as seguintes características: letra, música, coreografia e temática (CASCUDO, 2001).

Entretanto, apesar dos incentivos existentes para a preservação da cultura, englobando também a cultura popular e o folclore⁴⁵, são claras as dificuldades dos grupos ali inseridos em se manterem “vivos”, tendo em vista que em sua maioria não possuem sequer apoio do poder público do município em que estão inseridos. Além disso, coadunamos com Deífilo Gurgel (1999) quando ele afirma que o advento da modernidade impulsionou a valorização de outras culturas em detrimento a cultura popular e muitas vezes o próprio desconhecimento da cultura, do folclore circundante. Entretanto, ele não condena tal avanço, apenas reforça a importância de os jovens conhecerem, valorizarem e respeitarem de fato a sua cultura

Não é nosso objetivo modificar a mentalidade da juventude moderna, nas suas predileções artístico-culturais. O que pretendemos, ao falar de folclore, é mostrar a todos que, ao lado das músicas estrangeiras, ou mesmo nacionais de que eles tanto gostam e que representam a modernidade, há um todo maravilhoso universo de manifestações culturais que lhes pertence, como brasileiros, e que continua abandonado, precisando ser revitalizado e valorizado, através do estudo (GURGEL, 1999, p. 18).

Nessa perspectiva do conhecimento e valorização da cultura popular, mais especificamente do folclore do Rio Grande do Norte, destacamos os renomados folcloristas Luiz da Câmara Cascudo e Deífilo Gurgel, grandes estudiosos dessa área e defensores da cultura popular. Este último apresenta em sua obra “Espaço e tempo do folclore potiguar” um imenso e diversificado universo de danças folclóricas do RN, dentre tantos autos, danças de roda e de ciclos festivos, destacaremos as Bandeirinhas.

O município de Touros, intitulado “A esquina do Brasil”, como consta no portal de entrada do local, título dado devido a sua proximidade ao KM 0 da BR 101, possui uma área territorial de 838,870 km² na qual estão distribuídos 31.089 habitantes, com um quantitativo equilibrado da população residente, sendo 16.068 homens e 15.021 mulheres. Desse total de habitantes, apenas 19.919 são alfabetizadas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro e Geográfico no último censo demográfico, realizado em 2010 (IBGE, 2014).

É nesse referido município que encontram-se as Bandeirinhas, objeto de estudo dessa pesquisa, que apesar de seus 105 anos de (re)existência no referido município, ainda é desconhecida por muitos norte-riograndenses. Segundo registros de Gurgel (1999) e Chianca (2007), participam desta manifestação senhoras que comemoram e seguem em cortejo de saudação aos santos João, Antônio e Santana, nos meses de Junho e Julho. Originalmente, a manifestação inicia-se a noite com a reunião das Bandeirinhas na casa da diretora grupo, onde festejam, dançam forró tocado ao vivo, comem e bebem “meladinha” (bebida feita de água ardente e mel). Alcançada a meia noite, elas saem em cortejo pelas ruas da cidade, trajadas com roupas festivas, uma delas portando um estandarte com a imagem do santo celebrado e outras com um candeieiro sob a cabeça, são acompanhadas por alguns músicos ao som dos quais entoam cantos de louvor, enquanto rumam em direção ao rio Maceió onde tradicionalmente encerram o trajeto com o banho das Bandeirinhas, com a crença de que conseguindo ver o reflexo de sua imagem na água terão garantida a vida por mais um ano, até o próximo no “São João”, como retrata a letra da música abaixo cedida por uma brincante da Bandeirinha tradicional, em visita realizada em 23 de Junho de 2015, que possui um caderno com o registro de algumas das músicas das Bandeirinhas (GURGEL, 1999; CHIANCA, 2007; CULTURA, [200-]; AS BANDEIRINHAS, 2012).

“Ó meu São João, eu vou me banhar, (bis)
Se eu cair no poço, mandai-me tirar. (bis)
Quem quiser festejar São João, é chegado o dia e ocasião! (bis)
O meu São João, galho de alecrim,
na vida e na morte, lembrai-vos de mim.
O meu São João, linda flor do Norte,
Casai estas moças, dá-lhes boa sorte!
O meu São João, eu já me banhei,(bis)
Quando for para o ano, me banho outra vez (bis)”.

45 É a cultura popular, tornada normativa pela tradição. Compreende técnicas, e processos utilitários, além da sua funcionalidade. [...] Não apenas conserva, depende e mantém padrões do entendimento e da ação, mas remodela, refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades indispensáveis a determinadas sequencias ou presenças grupal (CASCUDO, P.240, 2001). ”

Lançando olhares sobre essa manifestação, tomaremos este corpo brincante numa perspectiva fenomenológica na qual o corpo é expressivo, sensível, singular e próprio em sua ocupação do tempo e do espaço (NÓBREGA, 2009). Consideramos também o “fundo poético comum”, conceito trazido por Lecoq (2010, p.82), o qual diz respeito a um “encontro da vida essencializada [...], uma dimensão abstrata, feita de espaços, de luzes, de cores, de matérias, de sons, que se encontram em cada um de nós”. Estes elementos nos compõem por meio de nossas experiências, sensações e percepções constituindo um fundo comum.

Podemos então dizer que as Bandeirinhas apresentam “o corpo que canta, o corpo que ouve e o corpo que dança, comunicam, manifestam sua presença na esfera da vida social (VIANA, 2004, p.38)”. Nessa esfera, poderíamos inferir que estas senhoras, através da manifestação do folguedo, põem-se simbolicamente de encontro a um histórico de restrições e passividade ante um machismo histórico que ainda impregna a sociedade, tornando-se ali protagonistas, libertando-se das amarras e empoderando-se na medida em que conquistam um espaço no qual apenas elas, mulheres experientes e fortes que – apesar da fragilidade aparente dos corpos idosos – explodem de alegria e envolvimento numa libertação simbólica por meio de um festejo que é para/pelos os santos, mas também para/por elas, mulheres fortalecidas em sua autoafirmação neste espaço das Bandeirinhas, como local sagrado e ao mesmo tempo profano e libertador pois permite que sejam quem são, vaidosas com seus rebuscados trajes festivos e libertas no que se refere a permissividade de tomarem suas bebidas alcoólicas, cantarem seus louvores e dançarem livremente, divertindo-se sem censuras. A reafirmação do lugar dessas mulheres, enquanto corpo que conta, canta e encanta, corpo liberto naquele momento de festejo, nos faz coadunar com Porpino (2006) quando disserta sobre a estética do dançar como espaço para transgressão de certos valores impostos, compreendendo que “[...] a experiência estética do dançar em sua possibilidade de desvelamento da complexidade humana presente na polissemia do corpo dançante, é conciliador das múltiplas dimensões da existência (PORPINO, 2006, p.17)”.

Na perspectiva de que os corpos registram a história de vida do sujeito ao longo da vida, com narrativas que se tecem na pele, acreditamos que os corpos dançantes das Bandeirinhas são territórios ricos em conhecimentos do sensível pois em seu dançar, suas histórias são contadas e recontadas a cada geração, através de voz e gestos. Sendo assim, dançar educa, pois não podemos isolar os espaços e tempos em que se educa bem como o ato de dançar, repleto de múltiplos sentidos e manifestações (PORPINO, 2006).

[...] as danças populares brasileiras, com seus gestos e dramaticidade próprias, configuram uma estética, ou seja uma percepção que conforma um estilo, visível nos códigos gestuais, criando uma linguagem que pode vir a ser tematizada na Arte e na Educação, considerando-se os diferentes modos de fazer e compreender o conhecimento (NÓBREGA, 2000, p.54).

TRAJETO METODOLÓGICO

Visando atingir os objetivos desta pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. A pesquisa qualitativa é descritiva, mas acima de tudo interpretativa, isto significa que os pesquisadores estudam os fenômenos, procurando fazer sentido ou interpretá-los em termos de significado que as pessoas dão a eles. Conforme cita Lakatos e Marconi (2010):

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc. (p.269).

A abordagem fenomenológica trata do estudo filosófico das essências na existência, como natureza própria do que se interroga, na “tentativa de uma descrição direta de nossa experiência, tal qual ela é [...]” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1). Consideraremos o “mundo da vida” como um “mundo no qual a pessoa está “totalmente desperta”, e que se impõe como a “principal realidade” de sua vida” (SCHUTZ, 2012, p. 348). Nessa abordagem, “[...] as fronteiras são flexíveis, permitindo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como a ciência, a filosofia e a arte” (NÓBREGA, 2009, P.19).

Neste trajeto, pensou-se inicialmente na realização da coleta de dados nos meses de festejo das Bandeirinhas,

entretanto, iniciamos as visitas e registros no final do mês de Fevereiro, com o auxílio e mediação de uma funcionária da Secretaria de Turismo de Touros-RN, para conhecer um pouco da cidade, munidos de caderno, caneta e celulares (áudio, foto e filmagem), pudemos realizar pequenos registros iniciais mas, principalmente, ter a primeira aproximação com representantes das Bandeirinhas.

Em 23 de Junho, véspera do festejo a São João, realizamos a segunda visita ao município onde acompanhamos os preparativos para a festa da Bandeirinha tradicional. Nesta oportunidade, entrevistamos rapidamente apenas duas integrantes, ficando pendente para uma próxima visita a entrevista com as demais. Por volta das vinte horas, iniciou-se a festa e à meia noite o cortejo. A cobertura de imagens seria realizada por um profissional daquela prefeitura, porém, ele não compareceu à festa naquela noite e tivemos que realizar os registros com as ferramentas possíveis – celulares, caderno, caneta, câmera fotográfica simples, o que comprometeu a captura de imagens em melhor qualidade.

A referida entrevista foi do tipo aberta e filmada, através do viés da história de vida e do “modelo interativo ou dialógico: o pesquisador interage com o entrevistado de modo a dar pistas temáticas para que ele discorra livremente sobre sua história de vida nos momentos ou situações de vida sugeridas pelo pesquisador” (MINAYO,1993). Buscaremos conhecer melhor os sujeitos – idade, estado civil, profissão, se é natural daquele município, de qual Bandeirinha participa; como se deu o primeiro contato com essa manifestação; se percebem mudanças nela ao longo do tempo e quais seriam; como se sentem enquanto participantes; o que a população comenta acerca do folguedo; como o grupo faz para manter-se e o que consideram que aprenderam com as Bandeirinhas. Destacamos que, para a realização da entrevista com as integrantes, contaremos com o critério de disponibilidade das mesmas para participarem deste momento.

A partir dos registros que subsidiarão esta investigação – narrativas, imagem, letras das músicas, vídeos – propõe-se, ao final, a produção de um material sobre essa manifestação tradicional de Touros/RN, com formato a definir, com linguagem acessível à população em geral, corroborando para a difusão e valorização dessa cultura para além daquele município, buscando despertar o interesse dos sujeitos pela cultura da tradição, mantendo-a viva enquanto elemento dotado de saberes do corpo, no corpo e para o corpo dos sujeitos.

DISCUSSÃO

Em 28 de Janeiro realizamos a primeira visita à Touros, onde pudemos conhecer um pouco da cidade e conversar com as representantes das Bandeirinhas, D. Geralda e D. Da Paz em reunião agendada no Centro de Turismo do município. Na ocasião, elas narraram a história das Bandeirinhas, folguedo exclusivo da cidade de Touros/RN e que teve início em 1910 por meio de Joana Pacheco, oriunda de Areia Branca/RN. Após alguns anos, a direção do grupo foi passada para D. Francisca Cundurú, mais conhecida por Chiquinha Cundurú, seguida por D. Geracina e depois por D. Josefa, comumente chamada de D. Finha. Descobrimos que, em função de um desentendimento entre algumas participantes há alguns anos, surgiu uma segunda Bandeirinha, a de D. Vitória, que atualmente coexiste com a tradicional de D. Francisquinha, filha de D. Finha, com o apoio de D. Da Paz.

Ainda nesse encontro, Da Paz, participante do grupo há poucos anos, trouxe em mãos o livro “Espaço e tempo do folclore potiguar”, de Déffilo Gurgel, onde expôs orgulhosa algumas fotos e contou um pouco da história do folguedo. Ali, percebemos a figura do “livro” como um símbolo que validava aquele conhecimento dentro da perspectiva da cultura científica, na qual o que é pesquisado e publicados por intelectuais/estudiosos/acadêmicos possui relevância assegurada por seus métodos e teorias científicas, tanto é que até o diálogo entre ciência e cultura são raros, deixando claro o distanciamento existente entre os saberes ditos científicos e os da tradição. Acerca disso, Almeida (2010, p.50) lança um olhar sensível e ampliado sobre os intitulados “intelectuais”, com o qual coadunamos, compreendendo-os como “lapidadores das representações, capazes de tratar informações e transformá-las em conhecimento – estejam eles imersos nas culturas tradicionais ou inseridos nas instituições universitárias se ocupando da edificação da cultura científica”.

Percebemos também que ambas as representantes traziam em suas narrativas memórias de um tempo passado/presente em que suas mães brincavam nas Bandeirinhas. Lembranças de aprendizados relatados com a sensibilidade de um olhar brilhante, de voz e gestos que retratam pura saudade, como quando Da Paz relatou o encantamento que brotou ainda em sua juventude, ao ver aquelas velhas unidas, dançando e festejando alegremente, motivando seu interesse em compor o grupo logo cedo – pois se diz uma das mais jovens participantes, por volta dos seus 60 anos; ou quando D. Geralda, em nossa primeira conversa, cantou um trequinho de uma música à São João Batista e findou com os olhos brilhantes e, após um suspiro, disse “- Parece que estou lá!”, referindo-se ao cortejo das Bandeirinhas. Silva (2001) destaca a importância das histórias da tradição oral na educação geral, afirmando que

“[...] ouvir e contar histórias é uma predileção humana universal, uma vez que as histórias de tradição oral que ouvimos quando crianças constituem em grande parte a nossa educação geral. Circulando, quase sempre, de memória em memória e não de livro em livro, aprendemos através delas, muitas vezes antes de qualquer outro registro, as primeiras noções de afetividade, ética, justiça, solidariedade, partilha, amizade e tantos outros valores fundamentais a existência humana (p.1)”

E nessa esfera do “mundo da vida”, que concentra todas as experiências de um indivíduo, com limites determinado por “objetos, pessoas e eventos que ele encontra ao realizar os objetivos pragmáticos da vida” é que lançamos olhares sobre essa manifestação (SCHUTZ, 2012, p. 348). Trata-se da expressão do sensível “[...] não apenas como qualidade do objeto ou impressão física, mas também como sentido, intenção, significação” (NÓBREGA, 2009, p.20). A oralidade daquelas senhoras apresentou-se em tom carinhoso, afetuoso, enunciando lembranças por meio de palavras, canções e gestos, fazendo emergir emoções a cada narrativa sobre este universo feminino, totalmente ligado à memória de/com suas genitoras, que marcaram e reverberam no corpo uma saudade imensurável (ZUMTHOR, 2005).

No dia 23 de Junho de 2015, véspera de São João, tivemos a oportunidade de apreciar o referido folguedo de Touros com a festa, no Clube de Idosos Tereza Penha de Souza, e o cortejo da Bandeirinha tradicional, pois nos informaram que não haveria apresentação do outro grupo. Desde o início da manhã algumas integrantes e voluntários estavam empenhados na ornamentação do local e na feitura de comidas típicas para logo mais a noite. Através de conversas com as participantes presentes, tomamos conhecimento de algumas modificações que ocorreram ao longo dos anos nessa manifestação. A começar pelo local onde elas se reúnem e onde tem acontecido as festas. Antes, as participantes reuniam-se na casa da diretora do grupo e depois saíam em cortejo. Porém, há alguns anos, cada Bandeirinha foi lotada em um clube de idosos diferente. Lá acontecem os ensaios, quando há apresentação prevista, e em dia de festejo, cada Bandeirinha comemora em seu clube e, alcançada a meia noite, não havendo chuva, saem em cortejo nas ruas. Caso chova, dançam e entoam suas canções de louvor no próprio salão do clube.

Acerca das vestimentas, segundo Da Paz e D. Geralda, eram vestidos muito bonitos e elaborados, porém, nos últimos anos tiveram que exercitar a criatividade, improviso e esforço das participantes para, dentro do possível, padronizarem ao menos parte do figurino, como nas saias desta apresentação, por exemplo. Relataram que as dificuldades financeiras para manutenção do grupo têm sido imensas. No próprio discurso percebemos o abalo na vaidade quando comentaram que já negaram alguns convites de apresentações por falta de figurino novo. Além de expressarem receio pelo fim da manifestação por falta de apoio, também destacaram o desinteresse dos mais jovens em integrarem o grupo futuramente.

Acerca do encerramento do cortejo com o banho no rio Maceió – que segundo relato das participantes ele era análogo ao batismo de Jesus no Rio Jordão, de acordo com a Bíblia Sagrada – este não mais ocorre em função da grande poluição do referido rio, intensificada com o passar dos anos com o crescimento da cidade. Outra problemática apontada por elas foi o aumento da violência na localidade. Suspensos os banhos, findou-se também o uso das lamparinas que serviam para iluminar aquele momento que representava o fechamento de um ciclo e a esperança de poder estar presente no próximo.

Essas e outras modificações ocorridas ao longo do tempo nas manifestações populares da tradição, como as mencionadas no universo das Bandeirinhas, mostram um homem que cria, recria e projeta um mundo cultural em constante movimento e transformação. Chianca (2007), em seu estudo acerca das festas juninas, aponta a mudança de sentidos dessa comemoração que, inicialmente, enfocava um caráter religioso pautado nos tradicionalismos da igreja católica mas que, com o passar do tempo, tem adquirido um caráter predominantemente festivo e lúdico. A autora ainda faz menção a simbologia do fogo, presente na representatividade das fogueiras de “São João” e que tomamos como uma possível relação aos candeeiros carregados pelas Bandeirinhas

Na verdade, o cristianismo ressignificou antigas práticas relativas ao fogo para criar uma festa sincrética. Considerando as fogueiras como sobrevivências do paganismo, a Igreja retomou a distância de seis meses entre os nascimentos de Jesus Cristo e João Batista e instituiu a data de comemoração a este último de tal maneira que as festas do solstício⁴⁶ de verão europeu com suas tradicionais fogueiras se tornaram “fogueiras de São João (CHIANCA, 2007, p.59).

46 O solstício de inverno aproximará as festas pagãs do “dia mais curto” do ano (com menos luminosidade solar) com as celebrações pelo nascimento de Jesus, no ciclo natalino.

CONCLUSÃO

Apesar deste artigo tratar-se de um recorte de uma investigação em andamento, foi possível retratar um pouco da riqueza de saberes sensíveis que permeiam o bailar ritmado dessas animadas senhoras que se reafirmam, em meio aos festejos, em um “lugar” próprio delas, lugar de partilha de conhecimentos construídos a cada geração, guardados no corpo e carinhosamente partilhados pela tradição oral, de mãe para filha. São saberes da tradição imensuráveis, saberes sensíveis que educam, que compõem a história de vida destas mulheres que expressam amor e orgulho por sua Bandeirinha e a consciência da importância em mantê-la viva.

Nesta jornada inicial lançamos apenas algumas pistas temáticas as quais iremos aprofundar a discussão no decorrer da pesquisa de mestrado, tais como: a relação das Bandeirinhas com questões urbanas e do meio ambiente; memória como presença; preconceito com o universo do “velho”; conhecimentos da tradição e oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

122. ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
123. AS BANDEIRINHAS. Produção e direção: Igor Bezerra, Júlio Silva, Karla Martins, Lívia Maria, Samita Raquel e Virgílio Câmara. Documentário, 5 min. 46 seg., 2012. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=5hfgV8yLmFY> > Acesso em: 13 out. 2014.
124. BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2015.
125. CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 10 ed. – edição ilustrada. São Paulo: Global, 2001.
126. CHIANCA, Luciana. Devoção e diversão: Expressões contemporâneas de festas e santos católicos. Revista Antropológicas, v.18, n. 11, 2007. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/142/127> > Acesso em: 15 out. 2014.
127. CULTURA. Bandeirinhas. Disponível em: <<http://www.tourosrn.com/docs/cultura.php>>. Acesso em: 15 out. 2014.
128. Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> > Acesso em: 20 out. 2014.
129. GURGEL, Deífilo. Espaço e tempo do folclore potiguar: folclore geral: folclore brasileiro. Natal (RN), Prefeitura de Natal, FUNCART (PROFINC): Secretaria do 4º Centenário, 1999.
130. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Cidades – Rio Grande do Norte – Touros – Estimativas da população residente com data de referência 10 de julho de 2014 publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014. Disponível em: < <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=241440&idtema=16&search=rio-grande-do-norte|touros|sintese-das-informacoes> > Acessado em 20 jun. 2015.
131. LECOQ, Jacques. O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral. Colab. de Jean-Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias; Trad. Marcelo Gomes. – São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2010.
132. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 5. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.
133. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2-ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
134. MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
135. NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. O olhar, o corpo, a arte: uma narrativa fenomenológica. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (Org.). Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009. p.19-31
136. PLANO NACIONAL DE CULTURA. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/plano-nacional-de-cultura-pnc>>. Acesso em: 13 out. 2014.
137. PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN: EDUFRN, 2006.
138. SCHUTZ, Alfred. Sobre fenomenologia e relações sociais. Ed. e org. Helmut T. R. Wagner; Trad. de

Raquel Weiss. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Sociologia).

139. SILVA, C. A. F. . Saberes da tradição e formação docente. In: X Colóquio Internacional da AFIRSE - I Colóquio Nacional Secção Brasileira, 2001, Natal. Heterogeneidade, cultura e educação, 2001. v. 1 CD.
140. VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Corpos que dançam: Expressões da linguagem do corpo na educação. Educação em Questão, v. 20, n. 6, Natal/RN, 2004.
141. VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Corpo e estética no Bumba-meu-boi. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da (Org.). Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009. p.77-99.
142. ZUMTHOR, Paul. Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Sônia Queiroz. Coti, SP: Ateliê Editorial, 2005.

O QUE OS OLHOS NÃO VEEM: UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL.

Everson Oliveira da CRUZ ¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: eversonolc@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir uma proposta de “teatro dos sentidos” onde o não visual e a experiência vivida do espectador contribui para a construção de imagens particulares suscitadas pelo tato, por aromas, sabores e sonoridades, conseqüentemente, para apreensão e fruição estética do Espetáculo “O que os olhos (não) veem”. O texto propõe, a partir de Merleau-Ponty, uma discussão acerca do olhar que transcende o olho e reverbera as percepções do corpo durante a apreciação do Espetáculo apresentado.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro, cegueira, experiência, fenomenologia.

WHAT THE EYES CAN'T SEE: A SENSITIVE EXPERIENCE.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss a proposition of a “theatre of senses”, where the non-visual and the life experiences from the viewer are put together in order to elaborate particular images spurred by the tact, aromas, tastes and sounds, contributing for the enjoyment of the play “O que os olhos (não) veem”. The text proposes, from Merleau-Ponty, a discussion about the look that transcends the eye and reverberates body perceptions during the consideration of the play.

KEYWORDS: Theatre, blindness, phemenology, experience.

INTRODUÇÃO

O artigo visa discutir uma proposta de “teatro dos sentidos” presente no Espetáculo “O que os olhos não veem” desenvolvido durante os estudos teórico-práticos do Projeto de Extensão “O que os olhos não veem o coração (não) sente”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Através de pesquisas voltadas para o universo da cegueira o Espetáculo converge para a construção de um teatro que não se vê, mas se sente com todo o corpo através de sabores, aromas, toques e sons.

As cenas se constituem e se completam para o espectador a partir da experiência e do mundo vivido de cada um, e configuram uma comunicação sensível entre o artista e seu público, provocando-os à uma percepção diferenciada do olhar.

Para discutir com a proposta do espetáculo e a ideia de mundo vivido, o texto é permeado pelos estudos do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty compreendendo que o mundo configura-se pelas minhas experiências, pelas experiências dos outros, e pelas experiências dos outros nas minhas num movimento de alteridade, sendo este movimento responsável pela apreciação estética do Espetáculo, dialogando também com Jacques Ranciere e o termo espectador emancipado.

O texto que segue, embasado pelos estudos da fenomenologia, ainda apresenta algumas discussões norteadas pelos estudos de Joel Martins e Maria Aparecida Viggiani Bicudo acerca do método fenomenológico, desenvolvido no Brasil.

É a partir deste método que o texto anuncia uma investigação da estrutura do fenômeno situado a partir das descrições dos espectadores – após a experiência vivida no Espetáculo - considerando que não existe um observador absoluto “O que os olhos não veem”.

Criado no início de 2014, o Projeto de Extensão “O que os olhos não veem o coração (não) sente”⁴⁷, coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves, centra suas pesquisas no universo da cegueira, atrelando esse tema a estudos sobre/no corpo, desenvolvendo um Espetáculo a partir de uma proposta sensorial, dialogando com propostas desenvolvidas no Brasil, aproximando-se bastante do projeto “Teatro dos sentidos”, compreendido pela artista como uma maneira de se fazer teatro, voltado, principalmente para a pessoa com deficiência visual, embora hoje já exista uma plateia formada por videntes ou “enxergantes vendados”.

Até então os integrantes do Projeto de Extensão, participaram de atividades diversas entre capacitações sobre audiodescrição, oficinas e entrevistas com deficientes visuais, e laboratórios às cegas⁴⁸ que resultaram no Espetáculo Teatral intitulado “O que os olhos não veem”⁴⁹, apresentado pela primeira vez em Dezembro de 2014, passando a ser ponto inicial da pesquisa intitulada “O que os olhos não veem: o não visual como forma de apreciação estética”.⁵⁰

47

48 Laboratórios que participamos vendados a fim de investigar como nossos sentidos respondem a determinados estímulos.

49 A proposta do espetáculo é apresentada para um público de até vinte pessoas vendadas e/ou que não disponham da visão.

50 Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, desenvolvida por Everson Oliveira da Cruz, sob a orientação da Professora Doutora Karenine de Oliveira Porpino e Co-orientação do Professor Doutor Jefferson Fernandes Alves.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os primeiros contatos com o universo da cegueira iniciaram em 2014, durante uma capacitação de “Audiodescrição e adaptação de material tátil para estudante com deficiência visual” promovida pelo Departamento de Fisioterapia e pela SEDIS-UFRN onde pudemos perceber a importância deste recurso para pessoas com deficiência visual e baixa visão.

Segundo Costa ⁵¹(2011, p.32) a AD seria “a transformação de imagem em texto, realizada em peças teatrais, cinema e televisão, cujo fim prioritário é tornar acessíveis esses eventos culturais aos deficientes visuais”. Direcionada ao indivíduo com deficiência visual, ela também serve como recurso de compreensão para pessoas com baixa visão ou que, por algum motivo, tenha dificuldade de compreender determinado conteúdo. Concernente à isso Sant’Anna⁵² (2010, p. 137) afirma que a audiodescrição “surge como uma tecnologia assistiva que busca suprir a lacuna deixada pela comunicação visual, para aqueles que dela não conseguem tirar proveito”.

Além das teorias, foi possível perceber na prática a função desta tecnologia assistiva e a importância da adaptação de materiais para pessoas cegas. Muito mais que uma capacitação de formação profissional, o curso pode promover uma formação humana, nos fazendo perceber a presença do outro enquanto diferente e ao mesmo tempo igual, isso porque, a convivência com os cegos que se faziam presente naquela formação, quebravam aos poucos não só barreiras físicas, como atitudinais, movendo nosso olhar para uma percepção diferenciada do nosso próprio cotidiano. Talvez, uma das primeiras situações questionadora de uma perspectiva (não) visual, ao perceber a dicotomia existente entre a visão e o olhar, ampliando a dimensão do visível para além daquilo que nossos olhos alcançam.

Outro momento que convém mencionar trata-se da oficina de fotografia, desenvolvida pelo professor Prof. Marcos Antonio da Silva, do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte, localizado no bairro do Alecrim, Natal-RN. O fato de Marcos ser cego congênito, faz com que a AD, enquanto “palavra alheia cuja expressividade se dirige, principalmente, para pessoas com deficiência visual, a fim de que estas possam atribuir sentidos a artefatos, cenas e eventos visíveis e imagéticos” (ALVES, 2014, p.236), lhe proporcione, enquanto fotógrafo, um olhar diferenciado sobre seus registros.

Em um dos seus ensaios fotográficos, através do olhar do outro, Marcos registra suas experiências no bairro do Alecrim, lançando um olhar – que parte de suas experiências – sobre barreiras arquitetônicas que, para o cotidiano de um vidente passaria despercebido. O olhar do fotógrafo, que transcende aquilo que a visão pode perceber, proporciona ao vidente uma experiência diferenciada do olhar, onde o mundo percebido se torna visível com outros olhos.

Depois de apreciar o ensaio do fotógrafo, voltar ao espaço mencionado é entrar em um processo de despertar para o mundo, revendo-o não mais pela perspectiva da vidência mas pela perspectiva da experiência que o Marcos nos conta a partir dos seus registros. Deixamos então de perceber o espaço apenas com os olhos passando a vê-lo – através da experiência que nos foi mostrada – com corpo todo.

51 *Doutoranda em Estudos da Linguagem (PUC-Rio), mestre em História Comparada (UFRJ) e graduada em História (UERJ). Possui formação complementar em roteiro e locução de audiodescrição. É audiodescritora, desde 2008, atuando predominantemente na produção e revisão de roteiros. Tem experiência docente, especialmente na capacitação de profissionais para produção de roteiros de AD.*

52 *Bacharel em Administração de Empresa, trabalha há 22 anos como analista de sistemas na Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação (Prodam), onde é responsável pelo site sobre Acessibilidade Digital, prestando consultoria e suporte a produtos específicos para pessoas com deficiência, acessibilidade à Internet/Intranet da PRODAM e da Prefeitura de São Paulo. Participou das comissões da ABNT para a criação das normas de acessibilidade para a internet e caixas automáticos de bancos. Foi membro da comissão de unificação do braille para informática nos países de língua portuguesa. Participou no desenvolvimento do acesso ao Bradesco Internet Banking para pessoas com deficiência visual.*

Nesse processo de redescoberta do ambiente já visto – e não olhado sob outra perspectiva – compreendemos, a partir de Merleau-Ponty (2004) que

(...) Reaprendemos a ver o mundo ao nosso redor do qual havíamos desviado, convictos de que nossos sentidos não nos ensinam nada de relevante e que apenas o saber rigorosamente objetivo merece ser lembrado. Voltamos a ficar atentos ao espaço onde nos situamos e que só é considerado segundo uma perspectiva limitada, a nossa, mas que é também nossa residência e com o qual mantemos relações carnisais – redescobrimo em cada coisa um certo estilo de ser. (p.29)

No intuito de suscitar um olhar diferenciado sobre a cena, estimulado através de sons, aromas, toques e sabores, o Espetáculo Teatral “O que os olhos não veem” provoca a percepção corporal, convidando o espectador (vidente ou não vidente) a apreciar um espetáculo a partir da perspectiva da não vidência.

A investigação, partindo da recepção do Espetáculo, compreende que ela se dar na experiência, configurando entre atores e plateia uma comunicação sensível, provocando o olhar através de estímulos sonoros, olfativos, táteis e gustativos somado aos processos fenomenológicos do mundo-vida de cada espectador, compreendendo que o mundo, a partir dos estudos de Merleau-Ponty (1999),

(..) é, não o do ser puro, mas o sentido que transcende a intersecção de minhas experiências e a intersecção de minhas experiências com a do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras, ele é pois inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que fazem sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, na experiência do outro na minha (p.17)

A partir do Espetáculo “O que os olhos (não) veem”, buscamos dialogar com o fenômeno que se mostra e o sujeito que vivencia/experiência (MARTINS e BICUDO, 2005), problematizando essa região do não visual que também é passível de presença, podendo, através de percepções táteis, visuais, gustativas e sonoras, levar à apreciação estética, considerando que (...) a região que cerca o campo visual não é fácil de ser descrita, mas é certo que ela não é negra nem cinza. Há aí uma *visão indeterminada*, uma *visão de sei lá quê*, e se se ultrapassa o limite, o que está atrás de mim não deixa de ter presença visual. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 23)

É com esta *visão indeterminada* que o espectador assiste aquilo que transcende o campo visual, para compreensão das cenas. Obviamente não podemos dizer que existe um botão para ativar uma visão específica que norteie o espectador para uma apreciação concreta e unilateral da proposta. Embora os estímulos sejam os mesmos, o espectador observa do seu lugar inter-subjetivo.

A partir de Rancière (2012), compreendemos o espetáculo como um teatro sem espectadores, ou seja, teatro no qual a relação passiva da apreciação, implicada pela própria palavra, seja submetida a outra rel(ação). Entendido aqui como ação, o *drama* deve não só movimentar o que/quem está no palco, mas também movimentar o que/quem está na plateia. É sobre este mover-se – e isso não quer dizer apenas fisicamente – que o teatro pode se tornar novo. Torna-se novo, portanto, quando o espectador deixa de lado a passividade, implicando numa mudança de atitude a partir do momento em que, ao invés de ser seduzido, passa a aprender ativamente durante o espetáculo.

Duas são as fórmulas que, segundo Rancière (2012), convergem para essa reforma ativa do espectador. Em uma, o espectador não deve criar empatia com o que está sendo apresentado, não podendo, portanto, identificar-se com o personagem. Nesta primeira fórmula, cabe ao espectador observar o fato de forma científica buscando compreender suas causas, precisando “aguçar seu próprio senso de avaliação das razões, da discussão e da escolha decisiva” (p.10). A segunda, propõe justamente o contrário. A posição ativa do espectador encontra-se justamente na sua capacidade de ser “arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais” (p.10). Essas características podem ser encontradas, consecutivamente em Brecht e Artaud ao passo que um o espectador deve distanciar-se do que está sendo encenado afim de um refinamento crítico do olhar, o outro deve fazer o sentido inverso, perdendo toda e qualquer distância entre plateia e cena abdicando de sua

própria posição enquanto espectador. As iniciativas modernas de reforma do teatro oscilam constantemente entre esses dois polos, da inquirição distante e da participação vital, com o risco de misturar seus princípios e seus efeitos” (p.10).

A cena e a performance, propõe uma prática coletiva do espectador. Entre Brecht e Artaud, consecutivamente, o espectador age para transformar e é circundado pela performance, conforme expõe o autor:

Segundo o paradigma brechtiano, a mediação teatral os torna conscientes da situação social que lhe dá ensejo e desejos de agir para transformá-la. Segundo a lógica de Artaud, ela os faz sair de sua posição de espectadores: em vez de ficarem em face de um espetáculo, são circundados pela performance, arrastado para o círculo da ação que lhes devolve a energia coletiva (p.13).

Utilizando como metáfora a figura do mestre e do aprendiz, Rancièr (2012) expõe ambos os papéis para exemplificar a prática pedagógica. O aprendiz/ ignorante, só é ignorante para aquilo que ainda ignora pondo-se distante do conhecimento que ainda despreza por não conhecer. Ao mestre, por sua vez, cabe a função de aproximá-lo do conhecimento a fim de eliminar progressivamente esta distância ao passo que reconstrói outra. É nessa relação que se instaura algo como um “jogo do conhecimento”, onde o aprendiz precisa, a cada etapa concluída, iniciar uma nova etapa criada pelo mestre, quando as inteligências se igualam e outras novas se desnivelam, proporcionando com isso a emancipação intelectual. Neste caso, o aprender está diretamente ligado aos sentidos. Não cabe portanto apenas ver o espetáculo mas aprender a usufruir de outros sentidos para poder apreciá-lo.

O estado de jogo deve se instaurar entre o espectador e o espetáculo que assiste. A emancipação do espectador requer um trabalho do ator no sentido de mantê-lo atento ao jogo, e também do espectador em estar em estado de jogo para um novo aprendizado a cada espetáculo, fazendo relação entre o vivenciado durante o espetáculo e os signos que lhe estão sendo exposto, e seu mundo-vivido a partir dos signos que já fazem parte de sua essência e experiências de vida.

“Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com a outra, um signo com um fato, um signo com outro signo” (RANCIÈRE, 2012, p.15)

No desvelar dos signos através das experiências já assimiladas pelo ser humano está o trabalho poético da tradução que é a base da aprendizagem, imbricada nessa distância de comunicação à ser vencida – comum ao ser humano – diminuindo a cada experiência e apreensão desses signos saindo daquilo que se conhece para aquilo que ainda é desconhecido pelo aprendiz. Nesse caminho, o mestre “não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que comprovem e o façam comprovar” (p.16). Quando ao espetáculo, cabe aos atores conduzir os espectadores/participantes de “O que os olhos (não) veem” à uma aventura de experiências proporcionando-os também uma “floresta de signos” a serem explorados.

Sobre os espectadores que adentram esta multiplicidade de signos o autor afirma que “talvez eles saibam o que é preciso fazer, desde que o performer os tire de sua atitude passiva e os transforme em participantes ativos de um mundo comum” (p.16), compreendendo aqui “mundo comum” enquanto mundo-vida, propomos ao espectador a investigar as dimensões da visão e do olhar, emancipando-o para selecionar, comparar, interpretar o que assiste conforme suas experiências, levando em conta que o espectador emancipado

(...)Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e interpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto (p.17).

Cabe então, investigar de que forma se dá essa experiência deste espectador emancipado dentro da floresta de signos que propomos de forma a investigar a essência do fenômeno através das descrições pós-espetáculo.

METODOLOGIA

A fenomenologia tem início com Edmund Husserl e desenvolve-se com outros autores, dentre eles, Heidegger, Merleau-Ponty, Gadamer e Ricoeur que, também, foram sucedidos por tantos outros. Isso porque a forma de pensar fenomenologia modifica de acordo com o tema e o pesquisador que interroga. Trata-se, portanto, de analisar o fato percebido através da visão particular de quem observa e vivência a experiência.

O pensar ligado à Fenomenologia foca seu olhar para os procedimentos de interpretação do fenômeno⁵³ interrogado-o, ou seja, interpreta mundo através do fenômeno, pautado na realidade, na consciência, na essência, na verdade, na experiência, na intersubjetividade sobre o vivido (BICUDO, 1997). Impõe uma intencionalidade e analisa a partir de uma “variação imaginativa” do fenômeno situado, julgando-o segundo o que percebe como essencial.

A *realidade*, gerada pela intencionalidade voltada para o fenômeno é, na verdade compreendida, interpretada e comunicada, de forma perspectival, podendo haver uma, duas, ou várias realidades dependendo da interpretação e comunicação do percebido, que não ocorre no vazio, mas em um estar-com-o-percebido. “É o invisível se mostrando, tornando-se visível” (BICUDO, 1997, p.18) numa consciência atenta para o que se vê. É *ir-ás-coisas-mesmas* de forma à analisar sem conceitos prévios.

Não quer dizer, portanto, que não haja uma busca da compreensão por vias da experiência prévia do pesquisador de forma que o pré-reflexivo possa caminhar para a reflexão, fazendo-o perceber que o fenômeno não é gerado de maneira isolada mas na co-relação sujeito/fenômeno, compreendendo assim a esfera *intersubjetiva*, gerada através das formas de ver (perceber, compreender, interpretar) e de falar (dizer, agir) – considerando que a palavra por si só necessita de compreensão hermenêutica, ou seja, requer interpretação para completar seu entendimento – constituindo assim a essência do fenômeno que se mostra na pesquisa rigorosa.

Resgata o que é visto (compreendido) para elaboração da verdade (“mostração” da essência), sendo esta verdade, a partir da essência, que pretendemos encontrar através das descrições pós-espetáculo, a fim de perceber como o fenômeno manifestado contribui para a apreciação estética do Espetáculo “O que os olhos (não) veem”.

Pensada a partir de HUSSERL (1986), a fenomenologia volta-se para o mundo vivido ou experiência, propondo descrever o fenômeno, não com intuito de chegar em uma explicação causal do que se investiga, mas compreendê-lo a partir de uma interpretação ou, como Husserl, uma meta-compreensão (pensar o pensado) no retorno as coisas mesmas.

Dentro do espetáculo “O que os olhos não veem” a proposta é investigar como as experiências vivenciadas pelo público contribuem para a apreciação estética do Espetáculo por vias da percepção corporal (exceto a visão), e como o corpo se organiza, apreende a experiência e a compreende por vias da experimentação sensorial.

A fim de mensurar as perspectivas do olhar e organizar o pensamento através da recepção do Espetáculo, o caminho a ser traçado, divide-se em três momentos básicos a saber: descrição, redução fenomenológica e compreensão (MERLEAU-PONTY, 1999). É importante destacar que, embora sejam momentos distintos, não existe uma separação concisa destes procedimentos, visto que a observação sempre parte do ponto de vista do sujeito que observa o fato investigado.

Após a apresentação do Espetáculo, iniciou-se uma roda de conversa, a fim de que o público⁵⁴ descrevesse *como é a experiência de assistir a um espetáculo sem o recurso visual e se é possível a apreciação estética de um espetáculo teatral sem o agenciamento da visão*”.

53 Fenômeno: é a palavra que diz da fenomenologia. Compreendendo e interpretado seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra. Fenômeno vem da palavra grega *fainomenon* – que deriva do verbo *fainestai* – e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para uma consciência. (BICUDO, 1997, p. 17)

54 O recolhimento das descrições acerca da experiência vivenciada durante apresentação do Espetáculo “O que os olhos não veem”, aconteceram nos dias 25,27 e 31 de Agosto e 01 Setembro, em roda de conversa após cada sessão. As sessões tinham em média 20 pessoas por apresentação – entre cegos e videntes –, com idades entre 18 e 60 anos. O público era bastante variado, sendo composto por alunos e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pessoas da comunidade externa à instituição, contemplando diversas áreas de conhecimento.

Conduziu-se, a partir de então, um diálogo flexível para que o público estivesse à vontade para falar, havendo alguns (poucos) momentos de mediação apenas para não perder o foco da discussão.

Como base metodológica para o recolhimento do material, utilizamos o método de *grupo focal*, compreendendo, a partir de Morgan e Krueger (1993) *apud* Gatti (2012, p.9), que este formato (...) permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. O material recolhido nas quatro apresentações, será analisado e separado por *unidades de significado* para uma maior compreensão do fenômeno, buscando compreender como os corpos compreendem a experiência não visual, podendo esta ser uma forma de apreciar um espetáculo teatral.

RESULTADO

Aos poucos as descrições estão revelando a particularidade de cada espectador e como as sensações se apresentam de forma subjetiva para cada um. Isso pode ser compreendido, num primeiro momento, o reflexo das suas experiências, advindas de um determinado meio, contexto, cultura, história, e tantas outras formas de ver o mundo.

Nas descrições, chega a ser notório o desconforto de uns, ao perder – mesmo que parcialmente – a sua visão, e a autonomia de outros que, a seu modo, encara o jogo de forma lúdica, terapêutica, política, e/ou meramente cotidiana, como é o caso dos deficientes visuais que assistiram o Espetáculo.

É possível perceber, ainda que superficialmente que, para aqueles que dispõem do recurso visual em sua rotina, a visão retirada por instantes faz reverberar uma sensibilidade corporal conferindo ao espectador uma perda de espacialidade e ampliação da percepção dos estímulos apresentados a eles.

CONCLUSÃO

O Espetáculo “O que os olhos não veem”, como já mencionado, vai beber no universo da cegueira para elaborar uma proposta não visual, proporcionando ao público uma viagem em busca da “Rua furta-cor” ou uma viagem de cores e sensações emergidas a partir da experiência de cada espectador. A cena apresenta-se incompleta. Sensações partituras fornecem ao espectador um quebra-cabeça de momentos sonoros, gustativos, olfativos e auditivos que, necessitam da postura ativa de um espectador emancipado que deseje olhar para a cena e para si, compreendendo que o mundo se configura muito além do que sua visão oculoscentrica pode alcançar.

Propomos então, a partir de uma estética não visual a apreciação de um espetáculo teatral convidando o público a não ver, e sim, olhar para as coisas de forma à interpretá-las não apenas com a visão mas também com todos os outros sentidos que seus corpos possuem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

143. ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição e a dimensão estética da apreensão das imagens por parte das pessoas com deficiência visual. In: Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados / Lúcia de Araújo Ramos Martins, Gláucia Nascimento da Luz Pires, José Pires (orgs.) - p. 263-276. João Pessoa: Ideia, 2014
144. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia in A pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico. Organizado por Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Vitória Helena Cunha Espósito. Piracicaba: 2ª Edição Revista. Editora Unimep, p.15-22, 1997.
145. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Fenomenologia: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.
146. COSTA, Larissa Magalhães. Audiodescrição, transformação de imagens em palavras: tradução ou adaptação visual?. Tradução & Comunicação, Revista de tradutores. Congresso da ABRALIC, Rio de Janeiro, 2011.
147. GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
148. MERLEAU-PONTY, Maurice. Conversas – 1948. Organização e Notas de Stéphane Ménéasé. Trad. Fabio Landa e Eva Landa. Revisão: Marina Appenzeller – São Paulo : Martins Fontes, 2004.
149. _____. Prefácio in Fenomenologia da Percepção. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 1-20, 1999.
150. _____. Fenomenologia da Percepção. 4. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
151. MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
152. RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado / Jacques rancière; tradução Ivone C. Benedetti. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
153. SANT'ANNA, Laércio. A Importância da Audiodescrição na Comunicação das Pessoas com Deficiência in COSTA, Larissa Magalhães. Audiodescrição, transformação de imagens em palavras: tradução ou adaptação visual..Tradução & Comunicação, Revista de tradutores. Congresso da ABRALIC, Rio de Janeiro, p. 134-141, 2011.

Camila S. DUARTE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: camiduar@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como intuito apresentar e correlacionar a trajetória de vida e o trabalho desenvolvido pela artista afegã Lida Abdul e destacar o aspecto desestabilizador de suas obras na qual cria cenários e cenas poéticas em paisagens reais; inventa realidades através de intervenções artísticas em locais destruídos pela guerra; escreve, pensa e performa (em alguns casos junto a cidadãos afegãos) o que resta quando a matéria, da qual é composta a história de uma nação, é devastada por forças cujos interesses assolam as condições humanas presentes no local em que, para afirmar sua presença, negligenciam as dos demais.

Para o desenvolvimento deste artigo fez-se necessário a compreensão de alguns conceitos utilizados por autores como Foucault, Deleuze, David Lapoujade, Christine Greiner, Nietzsche, entre outros.

Esses pensadores foram utilizados como fonte de pesquisa e são citados no texto, sobretudo porque colaboram com afinco quando o tema é corpo e sua relação com uma sociedade em ruínas.

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, este artigo não prevê apresentar resultados ou conclusões, mas compartilhar o desenvolvimento de uma delicada investigação cujo olhar dedica-se atenciosamente para a produção artística marginal, na qual a potência dos corpos é sua principal inspiração.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Afeto, Lida Abdul, Corpo-Paisagem.

BECOMINGS HOWLING:

THE PRODUCTION OF A BODY-LANDSCAPE IN LIDA ABDUL WORKS

ABSTRACT

This work has the intention to present and correlate the trajectory of life and the work of the Afghan artist Lida Abdul and highlight the destabilizing aspect of her works in which creates scenarios and poetic scenes in real landscapes; invents realities through artistic interventions in places destroyed by war; writes, thinks and performs (in some cases with the Afghans) that remains when matter, which the history of a nation is composed, is devastated by forces whose interests devastate human conditions present at the place where, to assert its presence, neglect of others. To develop this article it was necessary to the understanding of some concepts used by authors as Foucault, Deleuze, David Lapoujade, Christine Greiner, Nietzsche, among others. These thinkers were used as a source of research and are cited in the text, especially since collaborate hard when the subject is body and its relationship to a society in ruins. As this is an ongoing survey, this article doesn't intends to present results or conclusions, but share the development of a delicate investigation whose gaze is dedicated carefully to marginal artistic production, in which the power of the body is his main inspiration.

KEYWORDS: Body, Affection, Lida Abdul, body-landscape.

ANTES DE TUDO: COMUNICAR

Ao dar início a escrita deste artigo que será compartilhado, me debrucei durante algum tempo sobre a enunciação a qual leva o nome esta mesa: *comunicação*.

Não se trata de ir ao encontro da origem da palavra somente ou de encontrar seu significado primitivo e único, trata-se de uma busca no sentido de compreender o que estamos fazendo e podemos (pensando em potência de encontro) fazer aqui.

A palavra “comunicação” vem do Latim *communicatio*, aquilo que reconhecemos como “ato de repartir, de distribuir”, ou literalmente “tornar comum”, de *communis*⁵⁵.

Numa outra fonte o termo comunicação parece ramificar-se, ganhando assim outras possibilidades de agenciamentos se colocado em outros contextos. Separei alguns deles pensando se adequarem a este momento. São eles⁵⁶:

1. Conceito, capacidade, processo e técnicas de transmitir e receber ideias, mensagens, com vistas à troca de informações, instruções, etc;
2. Exposição oral ou escrita sobre determinado tema;
3. Capacidade de dialogar; Entendimento;
4. Ligação, passagem entre dois lugares. Exemplo: Esta sala não tem comunicação com a sala a sala ao lado.

Mas se pensarmos em termos afetivos e se considerarmos este texto como um lugar de passagem: O corpo de quem escreve tem comunicação com o corpo de quem lê. Bem, estes corpos estão em processo/atividade/exercício de comunicação.

5. Med. Anomalia cardíaca na qual há comunicação entre compartimentos do coração que não deveriam tê-la (comunicação inter-auricular);

Lê-se: um coração que ao fazer-se subversivo, adoece. Não é este o caso: tomemos a subversão como um exercício saudável.

6. Ling. Processo de emissão (por um emissor) e recepção (por um receptor) de mensagem em código linguístico comum a ambos.

Assim sendo, esta escrita se guiará por meio desses eixos norteadores: Capacidade de transmitir e receber ideias; Ligação e passagem entre dois ou mais lugares; e Subversão dos modos de existência através da criação de uma poética de existência própria (seja ela individual ou coletiva).

1. APRESENTAÇÃO OU DA QUALIDADE DOS ENCONTROS LATENTES

Esta comunicação tem como intuito apresentar e correlacionar a trajetória de vida e o trabalho desenvolvido pela artista afegã Lida Abdul e destacar o aspecto desestabilizador de suas obras na qual cria cenários e cenas poéticas em paisagens reais; inventa realidades através de intervenções artísticas em locais destruídos pela guerra; escreve, pensa e performa (em alguns casos junto a cidadãos afegãos) o que resta quando a matéria, da qual é composta a história de uma nação, é devastada por forças cujos interesses assolam as condições humanas presentes no local em que para afirmar sua presença negligenciam as dos demais.

Atrelado a isso este artigo buscará trazer às vistas o que pode um corpo quando se desprende das amarras sociais, o que pode um corpo uma vez que não aceita as normas a ele destinadas, o que pode um corpo quando através de suas ações torna visível a beleza da força das ações de outrem⁵⁷.

55 Portal Origem da Palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/comunicacao/>> Acesso em 06 de setembro de 2015.

56 AULETE, Caldas. GEIGER, Paulo. *Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, (org.), 2011, p.367.

57 “Mas antes de determinar essa nova potência, uma primeira questão se impõe: o que o corpo não aguenta mais (o que é que o corpo não aguenta mais)? (...) Primeiro, ele não aguenta mais aquilo a que o submetemos do exterior, formas que o agem do exterior. Essas formas são, evidentemente, as do adestramento e da disciplina. (...) O corpo deve primeiro suportar o insuportável, viver o inviável. A primeira condição, como já vimos, consiste em sentir este sofrimento” (LAPOUJADE, 2002, p.83).



Figura 1: Registro da video-arte “What we saw upon awakading”



Figura 2: Imagem da performance “White House”

Porém, antes de dar continuidade a este pensamento gostaria de abrir um parêntesis, para que se atentem à importância de estarmos reunidos aqui-agora:

Em 2013 participei de uma oficina intitulada “Transformações sociais: o pensamento crítico na prática” durante o ECUM (Encontro Mundial de Artes Cênicas) em São Paulo, ministrada pelo diretor e dramaturgo indiano Rustom Bharucha.

Assim que chegaram todos os participantes, Bharucha sorriu e com a serenidade de quem agradece o simples (e complexo) fato do encontro, comentou que ao observar a entrada de cada um na sala, pensava na história que traziam consigo e de como, a partir daquele momento, aquele espaço onde nos encontrávamos estava povoado por histórias vindas de diversas regiões.

Essa fala, aquele encontro, aqueles dias, me marcaram muito e sinto que este é o momento de dar vida ao eco que ficou em mim daquela experiência. De fazer, por tanto, ressoar e reverberar para além da minha memória, os desdobramentos desse afeto fecundado e agora vivo.

Esta comunicação, por tanto, também destina-se a discorrer sobre a potência do encontro entre corpos.

Desses corpos com suas histórias que aqui se encontram⁵⁸. Desse encontro como um agente transformador no nosso modo de nos comunicar. De nos percebermos. De nos olharmos por alguns instantes e nos darmos conta de que por alguns motivos, que agora não vem ao caso, optamos por não estarmos em outros lugares, e por isso, estamos aqui.

Esta comunicação trata-se de não deixar passar em branco este instante, no qual, reunidos pela leitura/escrita, pode-se sentir que pra além das fronteiras de pele, pra além das fronteiras das línguas, irradiam de nós forças emergentes e contagiantes, cujo nome decorrente dessa frequência vibratória podemos chamar-lhe: afeto⁵⁹.

E, sobretudo, considerar que o corpo é uma máquina de guerra que se anuncia. O corpo é a guerra no confronto entre o caos e a vigília. O corpo é o espaço de passagem entre guerras.

O corpo é pulso que vibra por entre as cinesferas⁶⁰. Cumpre assim sua função desterritorializante na medida em que atravessa fronteiras sem paralisar-se diante das linhas limítrofes aos quais se vê adjacente. O corpo cai de golpe então e não fraqueja, pois mesmo sem armas há ainda quem resista.

Vou falar desses corpos que buscam em si reconhecer a própria resiliência. A resiliência de um corpo que resiste e resiste e resiste.

Esse corpo mata, esse corpo morre, esse corpo transa, esse corpo ama, esse corpo ascende então aos céus em que a fé não alcança, não mede, e tampouco se sabe ilícita. Esse corpo-povo [ou multidões que se vivem], luta, sente, peca, e peca na carne, peca nos ares, peca nos genes.

Uma reflexão, porém, não deve vir só carregada de afirmativas, mas de questões que a movam e a tornem dinâmica. Por tanto, eis algumas das perguntas que movem essa comunicação, e que, intrínsecas a ela, afetam e inquietam minha existência e corporeidade:

Nessa virada de século quais serão as grandes guerras vividas pelo/no corpo? E de que forma essas guerras que vivemos alteram as relações entre os corpos? Como passamos a nos comunicar de acordo com esses investimentos diários na nossa forma de nos comportar, receber, sublimar e repassar essas ostensivas e instantâneas informações?

Que força é essa, por assim dizer, que habita o corpo e o coração de alguns homens que impelidos por uma gana incontrolável, de mostrar ao mundo suas feridas, quase que se degeneram, enquanto que na sua contramão são paradoxalmente impedidos por forças externas opostas a seus desejos, suas vontades, seus anseios, suas lutas, que hora parecem desvanecer-se e em vão?

2. PELOS BURACOS DAS FERIDAS HÁ DE JORRAR FORÇA

Trata-se de ao perceber a força da vida, lutar incessantemente contra essa violência bruta com que tentam desqualificar a potência dos homens. Pode-se tomar como exemplo Artaud que sempre esteve “em guerra permanente: contra ele mesmo, contra seus médicos e seus demônios, contra a sociedade inteira, contra o mundo e contra deus”. (MÉREDIEU, 2006, p.770). Lembrando que a palavra Guerra nesse caso aproxima-se do sentido de curar, ou ainda, tornar saudável aquilo que se encontra insalubre, como explica Florence de Mèredieu em “Eis Artaud”: “Enfim, por sua etimologia, *guérir* [curar] implica a ideia de guerra [war]. Trata-se da guerra feita à doença pra expulsá-la. Essa guerra, Artaud conhece. É o mundo inteiro que ele procurar curar e transformar através de si mesmo”. (idem, p.771).

Nesse sentido, permito-me um devaneio e pergunto-me: Não seria o momento de evocarmos corpos que não se aliem a essa realidade alienante? Que a contestem e criem outras? Não seria o momento então de desintoxicar, de dezimbecilizar, esses corpos? E, finalmente, dar a eles outra forma e consciência?

58 “Como diz Deleuze, um corpo não cessa de ser submetido à erupção contínua de encontros, encontro com a luz, com o oxigênio, com os alimentos, com os sons e palavras cortantes, etc. Um corpo é primeiramente encontro com outros corpos”. (LAPOUJADE, 2002, p.86)

59 “Os afectos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra.” (DELEUZE & GUATARRI, 1997).

60 “Cinesfera=kinesfera é a esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo do ser movente. Esta esfera cerca o corpo esteja ele em movimento ou em imobilidade, e se mantém constante em relação ao corpo, sendo ‘carregada’ pelo corpo quando este se move. ‘É delimitada espacialmente pelos alcances dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam a partir do centro do corpo, em qualquer direção, a partir de um ponto de apoio’. É um conceito que pertence ao Método Laban de Análise do Movimento”.

Disponível em: <<http://experimento.blogspot.com.br/2009/03/cinesferakinesfera.html>> Acesso em 06/09/2015.

Pois é assim que Lida Abdul parece conduzir suas obras. É assim que acredito que ela como cidadã reage frente às demandas de uma sociedade que se não está, beira o colapso, e corresponde de forma leve ao peso dos dias que se desgastam e anunciam.

Tomando por base uma identidade múltipla, que por si só já a fortalece enquanto um indivíduo composto por uma pluralidade oriunda de minorias, Lida Abdul potencializa sua existência na medida em que se afirma e realiza no que Deleuze vai chamar de devir⁶¹: devir-mulher, devir-muçulmana, devir-refugiada; Aquela que transita entre o oriente e o ocidente, cuja predominância do másculo e do patriarcado, tem um histórico que apenas fortaleceu o gênero masculino enquanto papel, mas não enquanto instância (no cerne de seu conteúdo humano), sobretudo quando as mulheres nas últimas décadas também voltaram a reconhecer sua própria força enquanto gênero, grupo e coletivo.

É como se Abdul fosse se emaranhando aos modos de vida vizinhos aos seus, ao mesmo tempo em que busca continuamente questionar esses mesmos modos de vida, criando para si experiências artísticas que são capazes de metamorfosearem o espaço e o sujeito que nele frui junto à obra.



Figura 3: Registro do video-arte “Brick sellers of Kabul”

Quando uma mulher como essa resolve transpor suas ideias e desejos que se constituiriam à margem, não fosse sua carga histórica tê-la garantido e ao mesmo tempo obrigado a romper com os códigos sociais preestabelecidos, ela mostra que é justamente esta força que deve encontrar-se no e permear o corpo do artista: um corpo que se impõe às forças das rígidas estruturas instituídas nos diferentes processos de construção da subjetividade de cada um, tanto quanto elas a ele.

Desta forma, penso que essa força deve ser reconhecida pelo que ela expõe, denuncia, divulga, promove, repensa em relação a condição humana e suas possibilidades.

Trata-se de uma presença que não hesite em existir plena, aguda, grave, ardente, frequente, pulsante, extasiante; que dê e ao mesmo tempo não dê conta de sua existência, por encontrar-se fragmentada e fragmentando-se, ao mesmo tempo em que se entrelaça a ela.

Não há como separar arte e vida, e, por conseguinte, não há como separar o corpo deste artista que também vive atrelado a essa vida a qual não aceita docilmente todo e qualquer aspecto de governabilidade.

O artista não deve fazer pacto algum nem quaisquer acordos de devoção a esta sociedade que degrada gradativamente e a conta-gotas, aquilo que penso ser sua condição primordial de existência: ser e viver. E talvez seja justamente isso que os salve de não sucumbir às traiçoeiras e movediças areais de uma sociedade que ascende tecnologicamente, ao mesmo tempo em que declina espiritualmente, no sentido de tirar a vida dos seres e negar-lhes sua condição primeira de comunicabilidade e vida, objetificando-os e coisificando-os. Ou nas palavras de Nietzsche:

Os artistas, se valem algo, são fortemente (também corporalmente) aplicados, excessivos, animais de tração, sensuais; [...]Os artistas não devem ver nada assim como é, mas antes mais pleno, mais simples, mais forte do que é: para tanto, deve lhes ser própria uma espécie de juventude e primavera eternas, uma espécie de embriaguez habitual na vida. (2008, p.399).

61 “Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula” (DELEUZE, 2013, p.11).

Veja bem não falo aqui de um bailarino ou de um ator, mas de uma mulher cujo no corpo não lhe cabe toda a realidade apreendida (é preciso extrapolar); cujo corpo não se contem frente as barbáries cotidianas da vida; cuja subjetividade não se habitua as devastações sociais aos quais vê-se confrontada durante séculos de uma historicização terceirizada da sua própria nação. Neste sentido, mais uma vez, Nietzsche nos assegura que: “são estados excepcionais os que condicionam os artistas: todos são profundamente aparentados e próximos às manifestações de doença: tanto que não parece ser possível ser artista e não ser doente”. (Idem, p.405)

Penso que existem muitas histórias que nos povoam e que delas somos feitos tanto quanto das que estão por vir. Povoações cujo espaço desertificado seria povoado por diferentes tribos e culturas.

Nos artistas esse deserto seria habitado pela linguagem, cuja força empurra obra e vida para um campo de tensões no qual se produzem formas de existência em constante devir.

Nesse sentido, pode-se dizer que a artista afegã da qual se trata esta narrativa assume durante o percurso de seus trabalhos um compromisso poético com o espaço, na qual não afirma sua identidade, mas produz singularidades através de ritos de passagem que garantem e fortalecem sua existência. Essa experiência talvez seja melhor compreendida através desta passagem na qual Christine Greiner afirma que: “Não tendo uma função clara, pode-se entender a arte como uma estratégia de sobrevivência que abre canais e estreita a relação do corpo com o ambiente, muitas vezes tomando-os como um só”. (2010, p.14).

Logo, enquanto artistas, o que nos resta é fazer valer a existência através dessas experimentações diárias com os espaços que nos circundam.

A artista Lida Abdul parece evocar outras maneiras de viver essa correlação entre corpo e espaço, quando escolhe como falar sobre esse corpo, que se lembra a todo instante da coação a qual é submetido a constantemente, por meio de acordos simbólicos sociais que nos informam e advertem, com frequência, sobre os protocolos aos quais devemos seguir para evitarmos sermos expulsos dessa zona de tráfego de humana. Sendo assim, compreendo que a potência dos trabalhos artísticos de Abdul se manifesta quando a artista encontra alternativas de comunicar ao mundo a patologia civilizatória em que submerge e padece.



Figura 4: Registro da performance e vídeo-arte “In Transit”

Pois assim como os poetas que dão vida a objetos inanimados, ou assim como tribos indígenas que consideram a espiritualidade das plantas e dos bichos, relacionando-se afetivamente com e concedendo a eles nomenclaturas capazes de divinizá-los e aproximá-los da ideia de deus sem afastá-los da ideia de Homem, a artista afegã Lida Abdul dá voz a um povo⁶², além de visibilizar, trazer à vista e compartilhar um pouco da sua cultura pluralizada, faz o mesmo com o espaço, com o cenário, com a paisagem, com a sonoridade que compõe essa paisagem, com o movimento que dinamiza essa paisagem, enfim, com as vidas que se compõem nesse conjunto real-ideal no qual deveriam coexistir mutuamente corpo-espaço-tempo.

Abdul dá uma lição de resiliência na medida em que vive suas dores, sem deixar que as mesmas a paralisem, ao contrário as mobiliza, sem permitir que sejam estancadas, ao contrario permite que jorrem

62 “A saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo. (...) Fim último da literatura: pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta... (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”). (DELEUZE, 2013, pp. 15-16).

escaldantes e latentes frente a morbidez anestesiante que acomete parte da sociedade contemporânea. Em suas obras o sofrimento ganha vida própria. Movimenta, altera, faz curvas, desliza.

Todo o problema consiste, então, em encontrar uma saúde no sofrimento: ser sensível ao sofrimento do corpo sem adoecer. Parece-me ser a mesma questão em Nietzsche e em Deleuze: que o sofrimento não seja mais uma doença, que ele se torne um meio para a saúde (não médica) e para a salvação (não-teológica). (...)estes inseparáveis processos de defesa contra o sofrimento devem ser inseparáveis de uma exposição ao sofrimento, que aumenta a potência de agir dos corpos. Nietzsche diz que sofremos excitações. Mas como diz Bárbara Stiegler, “as excitações de que fala Nietzsche não são objetos que controlamos, que nos deixam indenes. São ferimentos que nos afetam no mais fundo de nós mesmos e que nos dão nossa potência de assimilação.” Ela cita, em seguida, um texto muito importante de Nietzsche: “Crescimento da potência lá onde houve abundância de feridas mais sutis, através das quais aumenta a necessidade de apropriação”. A apropriação vem do fato de que o corpo não suporta a ferida, de que ele não aguenta mais. A potência do corpo (aquilo que ele pode) se mede pela sua exposição aos sofrimentos ou às feridas. (LAPOUJADE, 2002, pp.86-87).

O que chama a atenção em seu trabalho é que Abdul não considera a vida apenas como um fato, a artista leva em consideração suas diversas maneiras de existir e de, por tanto, fazer valer sua existência⁶³.

O que penso edificar a qualidade de suas obras é o fato de parecer reconhecer na sua história, em si e, portanto, na história do seu corpo, a heterogeneidade que a compõe enquanto indivíduo e, para além disso, enquanto indivíduo que se comunica com e faz parte de um coletivo.

Lida Abdul poetisa de espaços e imagens, traça mapas de afetos, cartografa histórias, desenha rotas fabulares, cria linhas-de-fuga, cartografa mapa de afetos, e mistura-se a paisagem.

Misturemo-nos, pois, aqui-agora à paisagem que somos e à paisagem que formamos a paisagem que compomos. Daí proveria uma nova relação: a relação de um corpo-paisagem que se produz no encontro com as próprias tormentas, atravessadas por lampejos desejantes de brandura e calma.

Isso para que não nos esqueçamos de que mais do que reviver esses corpos moribundos, trata-se de fazer viver devires que urram inquietos em corpos que sussurram errantes.

63 “(Agamben) lembra que os gregos referiam-se a vida com duas palavras diferentes. *Zoè* referia-se à vida como fato, é o fato da vida, natural, biológica, a “vida nua”. *Bios* designava a vida qualificada, certa form de vida, certo modo de vida.” (PELBART, p. 66, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

154. AULETE, C. GEIGER, P. **Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, (org.), 2011.
155. DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. 2ª ed. Trad.: Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Editora 34, 2011.
156. DELEUZE, G & GUATARRI, F. **Mil Platôs**. v.5. São Paulo: Editora 34, 1997, vol.5.
157. GREINER, Christine, ORG.: Amorim, Claudia, Org. **Leituras do Corpo**. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2010.
158. LAPOUJADE, D. *O corpo que não aguenta mais* In LINS, D; GADELHA, S. **Nietzsche e Deleuze – Que pode o corpo?** Rio de Janeiro: Ed.: Relume Dumará, 2002.
159. MÈREDIEU, F de. **EIS ARTAUD**. Trad.: Isa Kopelman e equipe da Perspectiva. São Paulo: Perspectiva, 2011.
160. NIETZCHE, F. **A vontade de poder**. Trad.: Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

Sites

Portal **Origem da Palavra**.

Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/comunicacao/>> Acesso em 06 de setembro de 2015.

Porta **Experimente**

Disponível em: <<http://experimentexto.blogspot.com.br/2009/03/cinesferakinesfera.html>> Acesso em 06 de setembro 2015.

Imagens

Disponíveis em: <http://lidaabdul.com/>. Acesso em 25 de maio de 2015.

DE REPENTE FICA TUDO PRETO

André BEZERRA

Instituição 1. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
(Campus Lajes)

E-mail: andre.lrbezerra@gmail.com

Chrystine SILVA

Instituição 2. Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Natal

E-mail: silva.chrystine@gmail.com

RESUMO

O presente artigo centra-se na discussão sobre a obra coreográfica e performática “De Repente Fica Tudo Preto de Gente”, criada por e realizada com **Andrez Lean Ghizze, Daniel Barra, Elielson Pacheco, Hitomi Nagasu, Jell Carone, Loes Van der Pligt, Marcelo Evelin, Márcio Nonato, Regina Veloso, Rosângela Sulidade, Sérgio Caddah, Sho Takiguchi, Tamar Blom, Tulio Rosa, Wilfred Loopstra**. Para tanto, discutiremos as noções de paisagens corporais sensíveis e contaminação como espaços da experiência artística, partindo da perspectiva neurocientífica de pesquisadores como António Damásio (1996), das confluências entre corpo, arte e ciência traçadas por Christine Greiner (2005) e de uma aproximação filosófica com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1994). Dessa feita, apresentaremos considerações referentes as perspectivas contemporâneas do corpo que dança através da análise dos modos de ativação da cena neste trabalho artístico.

PALAVRAS-CHAVE: Paisagens Corporais Sensíveis; Dança na contemporaneidade; Performance.

ABSTRACT

This paper focuses on the discussion of the choreographic and *performatic* work “De Repente Fica Tudo Preto de Gente”, created and performed by **Andrez Lean Ghizze, Daniel Barra, Elielson Pacheco, Hitomi Nagasu, Jell Carone, Loes van der Pligt, Marcelo Evelin, Márcio Nonato, Regina Veloso, Rosangela Sulidade Sergio Caddah, Sho Takiguchi, Tamar Blom, Tulio Rosa, Wilfred Loopstra**. For this purpose, we will discuss the notions of sensitive bodily landscapes and contamination as spaces of artistic experience, dialoguing with the neuroscientific perspective of researchers such as Antonio Damasio (1996), the confluences between body, art and science traced by Christine Greiner (2005) and the phenomenology of Maurice Merleau-Ponty (1994). Thereby, we will present considerations regarding the contemporary perspectives of the body that dances by analyzing the activation modes of the scene in this artwork.

KEYWORDS: Sensitive Bodily Landscapes; Dance in Contemporaneity; Performance.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo centra-se numa discussão sobre a obra coreográfica e performática “De Repente Fica Tudo Preto de Gente”, criada por e realizada com **Andrez Lean Ghizze, Daniel Barra, Elielson Pacheco, Hitomi Nagasu, Jell Carone, Loes Van der Pligt, Marcelo Evelin, Márcio Nonato, Regina Veloso, Rosângela Sulidade, Sérgio Caddah, Sho Takiguchi, Tamar Blom, Tulio Rosa, Wilfred Loopstra.**

Para tanto, discutiremos as noções de paisagens corporais sensíveis e contaminação como espaços da experiência artística, partindo da perspectiva neurocientífica de pesquisadores como António Damásio (1996), das confluências entre corpo, arte e ciência traçadas por Christine Greiner (2005) e de uma aproximação filosófica com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1994).

Dessa feita, apresentamos considerações referentes as perspectivas contemporâneas do corpo que dança através da análise dos modos de ativação da cena neste trabalho artístico. Questões referentes a contaminação entre corpos como metáfora de comunicação e criação de conhecimento entre corpos serão também denotadas no transcurso deste texto.

2. METODOLOGIA

Devido à natureza híbrida e complexa do trabalho, e aos diversos percursos formativos dos criadores deste, não procuraremos encerrar este trabalho como dança, ou performance, preferimos assumir uma zona movediça que chamamos de “coreografias” (movimento, pensamento e ação), nos permitindo abordar potências de ambas as linguagens. Dessa feita nos valeremos de termos como movimento, ação e performers para nos referirmos ao trabalho ora discutido, compreendendo que essa porosidade de conceitos é inerente a ele.

Partindo deste princípio destacaremos como “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” elabora estratégias conceituais através da experiência proposta e ampliada pelos corpos que dançam e acionam a cena. O método aqui tenta se ajustar a prática e destacar as veredas de conhecimento e percepção sofisticadas que se estabelecem corpo-a-corpo nas proposições diversas da dança na contemporaneidade.

Esclarecemos que se lida aqui com práticas que ainda não tem um discurso ou modo formalizado de abordagem devido a sua abrangência e variedade de proposições e, como coloca Christine Greiner (2005), é necessário que ao se aproximar teoricamente destes trabalhos artísticos tenhamos o cuidado de também nos desorganizarmos em nosso modo de pensar. É necessário também colocarmos para dançar os dedos que escrevem para que se fale de dança.

Por fim, nos colocamos em diálogo com “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” a partir de um ponto de problematização sobre a investigação coreográfica, procurando notar como nessa experiência se desenlaçam propostas de uma percepção distinta de dança a partir da imediaticidade e imprevisibilidade das relações entre corpos no momento de acontecimento da proposta.

3. DESENVOLVIMENTO

Criado em 2012, “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” se lança como provocação a partir dos escritos de Elias Canetti em seu livro “Massa e Poder”, para refletir as relações de poder e experiência tecidas **entre** os corpos no momento presente, de encontro, de contato.

Na ação o público se encontra dentro de um cercado quadrado formado por lâmpadas fluorescentes tubulares. Neste espaço um grupo de corpos nus e completamente tingidos de preto por uma pasta viscosa começa a se mover sem direção pré-definida. Esses corpos se movem como uma massa, unidos, mas de formas diferentes, nas singularidades de cada sujeito e das posições que ocupa enquanto os outros ao seu redor também se deslocam.

No espaço confinado do quadrado de luz a massa de escuridão, movimentos e sons se agita de sincrônica, tosca, intensa, vibrante e viva. Os percursos dela são imprevisíveis e aos poucos o público também começa a

se mover para não se manchar no contato com a massa. Corpos se agitam, para frente, para trás, correm e andam, se abaixam e levantam, fugindo e seguindo o grupo de corpos dos performers, e antes que se perceba, ou melhor, no instante da percepção de que estão se movendo compreendem que a dança que estão ali para assistir é produzida também por eles, por suas percepções e antecipações sobre a massa de corpos pintados de preto.



Figura 1 – Marcelo Evelin e Demolition Inc. De Repente Fica Tudo Preto de Gente. Bienal Sesc de Dança 2013. Sesc Santos.

O título do trabalho, advindo da obra de Canetti, refere-se à sujeira que recobre o corpo dos performers, “que é espalhada nos espectadores-participantes, mas também, metaforicamente, ao corpo que é estipulado como sujo e que ‘mancha’ os outros corpos ‘brancos imaculados’, ao corpo que é posto como abjeto e renegado pela sociedade”⁶⁴.

No claro-escuro deste espaço em que se insere o público as relações de movimento e ação se desenham politicamente num horizonte de aproximação e incômodo com o corpo do outro e com a afetação do próprio corpo em relação aos demais, tudo isso no e a partir do espaço de encontro entre corpos vivos e presentes que é base das artes do corpo.

No programa da apresentação Marcelo Evelin, um dos criadores e performers, escreve sobre o conceito da proposta:

“Um lote de gente, um bloco de sujo, um bando em fuga. Massa e multidão. Angu de gente, caldo de corpo, densidade do indivíduo comprimido em um ajuntamento. Exercitar o lugar do performer e o lugar do espectador. Trocar os papéis e as regras, inverter as condições de percepção e experiência do monte, se misturar no bolo. Bloco de corpo. Pra (*sic*) sair na rua”⁶⁵.

Percepção e experiência são colocadas em questão no contato corpo-a-corpo, na conjunção de uma paisagem na qual os elementos estão em constante distinção e aproximação num movimento de contaminação

64 FREY, T. O que está à luz de nosso tempo, discernimos no escuro. e-Revista *Performatus*, Lisboa, 2014, Ano 2, n. 12, out. 2014. Disponível em: <http://performatus.net/o-que-esta-a-luz-do-nosso-tempo-discernimos-no-escuro/>. Acesso em: 02/08/2015.

65 Marcelo Evelin no programa da apresentação de “De Repente Fica Tudo Preto de Gente”. Disponível em: <http://www.materiaisdiversos.com/index.php/derepenteficatudopretodegente>. Acesso em 05/08/2015.

contínua. Ao mesmo tempo em que as manchas pretas unem aqueles que presenciam a ação, elas são marcas vivas que retiram a luz que antes “esclarecia” a diferença entre os corpos, os papéis na cena (público e performer) se consubstanciam e assim também se dilui a noção de quem são os criadores da coreografia, produtores de sentido na obra.



Figura 2 - Marcelo Evelin e Demolition Inc. De Repente Fica Tudo Preto de Gente. MIT-SP. 2014. Centro Cultural São Paulo.

Ao olho mais acostumado aos antigos vocabulários criados para compreender a dança e analisar seus elementos compositivos e qualitativos em termos de movimento, presenciar e experienciar “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” é um ato confuso. Não há sincronismo ensaiado, não existem movimentos que começam e terminam com precisão, não há distância segura para analisar o trabalho apresentado. Como coloca Greiner:

Não é fácil “ler” um corpo que dança. Nunca foi. Susan Leigh Foster (1996) sugere que, nos últimos anos, o que mudou é que se tornou possível pensar a coreografia também como teoria, abrindo um espaço onde a dança e toda tentativa de centrar a discussão no corpo passam a ter uma integridade e importância equivalentes àquelas da documentação escrita, que sempre foi mais valorizada, sobretudo no Ocidente.⁶⁶

A separação entre pensamento e movimento, corpo e mente, se dilui como forma de compreender a experiência vivida e o conhecimento; a ação e a coreografia, a dança e performance acionadas pelos corpos não são separadas do pensamento e da reflexão. Em trabalhos como o que ora discutimos esta percepção se mostra encarnada nos níveis críticos e conceituais de abordagem despertados pelos corpos que se movem no espaço, cuja coreografia emerge no momento do encontro e apresenta sua incompletude como ato rebelde de não se resolver em si, convidando também o público para pensar e modificar suas proposições.

O movimento questiona o seu próprio lugar, questiona a linguagem da dança e implica a linguagem da arte da performance nos seus modos de produzir experiências. Os corpos que se movem por todo lado em “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” compõem o conceito de uma dança imprevisível, guiada somente pela

66 GREINER, 2009, p.180.

reação de um corpo à ação de outros no momento presente.

A ação que parece simples se complexifica a medida em que o público se percebe performer, percebe que suas atitudes e comportamentos são ali dançados a medida que a “massa” de corpos pretos se desloca. Uma malha sensível de relações sensíveis se expande e corpos se movem para cá e para lá desenhando o itinerário de uma dança que é de todos eles e de cada um deles.

Perguntas que o público não espera se fazer são iminentes neste trabalho: Para onde ir agora? Para onde eles vão? Posso ficar parado aqui? Como saio daqui para lá sem me sujar no caminho? Quem mais vai correr para lá? Se todos forem para aquele lado será que caibo ali?

Nesse processo de incerteza, de risco, se corporifica uma dança do sujeito consigo mesmo, do sujeito com o contexto que o cerca (mutável a cada instante) e do sujeito com o coletivo de corpos que se transforma incessantemente a partir do itinerário tomado por cada um na cena.

Essas proposições de encontro e contato não são colocadas levianamente, elas trazem para todos o próprio processo do corpo que dança, do corpo que age no espaço e no tempo, e permitem a cada um o desenho de sua movimentação singular. O conhecimento aqui é o da experiência, o do foco no ineditismo de uma situação que convoca o corpo a estar continuamente presente, vivo em sua percepção, para que não seja atingido, esbarrado, resvalado.

4. DISCUSSÃO

Gostaríamos de nos dedicar nesse ponto a esmiuçar algumas das perspectivas levantadas sobre “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” em diálogo com autores que poderiam nos permitir desdobrar as extensas possibilidades de leitura deste trabalho.

Partiremos das relações traçadas por Antônio Damásio (1996) para pensar os modos como o corpo interage com o espaço e o lê, reagindo ativamente aos seus impulsos e produzindo a cada momento diferenciações em si mesmo para lidar com estes impulsos, entendendo que esta é uma das relações centrais do trabalho artístico aqui abordado.

O ponto que gostaríamos de tocar inicialmente é a ideia de paisagem do corpo, que é colocada por Damásio a partir de uma noção de complementaridade entre as percepções sensíveis. O neurocientista explica que todo estímulo recebido pelo corpo não é processado apenas em uma instância do cérebro, pelo contrário cada informação que chega ao corpo (se encontra com este) é complexamente processada por uma série de instâncias que se comunicam entre si.

A título de exemplo, podemos observar a percepção humana de uma imagem, ou música. Compreendemos que nesses dois campos há uma prevalência de sentidos como visão e a audição, respectivamente, contudo cada impulso visual que atravessa a retina é remetido a área responsável pela visão no cérebro e a partir dessa leitura, dessa informação, todo o corpo produz e mapeia reações e rapidamente ocorrem modificações mais sutis, ou não, no corpo, um pequeno movimento do pescoço, uma leve curvatura das pálpebras, a posição da coluna vertebral. Da mesma maneira se dá com a música, os impulsos sonoros são percebidos pelo ouvido e sua leitura, ritmo, melodia, harmonia, passam a produzir alterações em toda a paisagem sensível do corpo.

Nessas paisagens sensíveis a mente para Damásio é compreendida como parte de um sistema amplo de relações que o corpo estabelece consigo e com o ambiente em que se encontra. A mente não é apenas um ponto localizado no cérebro, mas um conjunto complexo de percepções através das quais o corpo continuamente lê-se nos músculos, nos órgãos, no sangue, criando cenários de compreensão e ação com relação às informações que recebe e as quais reage. A mente é um processo do corpo, integral, sensível e em contínuo movimento.

Os cenários de compreensão e ação aos quais nos referimos condizem justamente a essa forma poética, e bastante adequada, que Damásio utiliza para denominar os padrões reativos do corpo ao lidar com objetos, pessoas, lugares, sejam estes exteriores, (materialidades externas ao corpo), ou lembrados (materialidades internas ao corpo).

[...] a perspectiva de que o corpo, tal como é representado no cérebro, pode constituir o quadro de referência indispensável para os processos neurais que experienciamos como sendo a mente. O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa

absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas partem do corpo como instrumento de aferição. (DAMÁSIO, 1996: 16).

Em “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” o foco sai do corpo do bailarino e todos os corpos em cena são performers nos modos como permitem ou evitam o contato se deslocando pelo espaço. Esse deslocamento é sintoma de uma afetação do corpo por um elemento, informação exterior que se aproxima dele e ao qual ele reage modificando sua posição, ou preparando-se para ser atingido, manchado, tocado.

A massa “toda preta de gente” que se desloca é uma disparadora de paisagens do corpo, de momentos de súbito despreparo do outro para lidar com a informação que, literalmente, se põe em direção a ele. Num recorte mais amplo, a massa não é elemento de separação e afastamento dos corpos, ela é ponte de conexão entre diferentes paisagens corporais e os modos como num mesmo espaço podem agir, mover-se.

As ações de cada um dos corpos, do público e dos performers, referenciam uma percepção coreográfica maior, de conflito e crise contínua conduzida pelo movimento e pelo estar *hic et nunc* (aqui e agora). A massa que se move não dá descanso aos corpos ao seu redor, pois gera indeterminação, e convoca cada sujeito a estar atento não apenas a ela, mas a si mesmo, estar em prontidão, estar focado no momento. O preço da distração não é a mancha, afinal os corpos já estão contaminados, “manchados”, com o movimento, o preço da distração é uma marca, um borrão preto que imprime na pele, na roupa, na bolsa, o lembrete: “fique atento! Não se distraia! Você está aqui agora”.

A “massa que dança” convoca a manifestação de uma atenção à materialidade externa ao corpo, que sutilmente e sensivelmente faz com que os corpos do público se desloquem, mas também age num espaço de reação das materialidades internas, as memórias de outras experiências como público.

A ação da “massa” lembra àqueles ao seu redor de que não se está num espaço de respostas prontas, de uma ação concluída que ali será somente exibida, não é um lugar de virtuosidade do movimento, é uma zona instável de crises dos modelos nos quais fomos habituados a assistir e a ler um trabalho de dança. A dança que os corpos experienciam em “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” ocorre não apenas no trato com as materialidades externas, mas também com as internas. Não basta o olhar, não basta a reflexão em silêncio, é necessário “dançar para ler essa dança”.

Para pensar na dramaturgia de um corpo, há de se perceber um corpo a partir de suas mudanças de estado, nas contaminações incessantes entre o dentro e o fora (o corpo e o mundo), o real e o imaginado, o que se dá naquele momento e em estados anteriores (sempre imediatamente transformados), assim como durante as predições, o fluxo inestancável de imagens, oscilações e recategorizações.⁶⁷

Agitar-se, mover-se, desorganizar-se é um ato de conhecimento sobre a própria dança em “De Repente Fica Tudo Preto de Gente”, pois não apenas a massa é obscura em sua configuração, mas também as questões que ela lança num jogo entre mudanças externas e internas que criam.

O movimento dos corpos cobertos de preto parte da percepção de que para construir conhecimento não há a necessidade implícita da linguagem verbal, ou escrita, referindo-se ao conhecimento que se partilha entre corpos. Percepção e pensamento são corpo, são ações que acontecem no corpo, como o movimento.

A visão de Greiner sobre esse processo se conecta a possibilidade de conceitos e conhecimentos mais leves e transitórios, na esfera do movimento que se faz e logo se dissipa no espaço, mas que, todavia, o contamina com sua presença e suas ações.

Essa ação cognitiva da performance para Greiner objetiva uma reinvenção do corpo, criando distintas potências de vida para este. Potências de vida emancipatórias que se lançam do aprendizado particular de

67 GREINER, 2005, p.8.

cada sujeito na contaminação disseminada pelas performances

Tal perspectiva no remete a noção do corpo que se encontra com o mundo, que se abre a ele e sua imediaticidade, *hic et nunc*, presente na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1994). Os corpos dos performers na “massa” e dos performers do público se desarranjam na busca por uma corporeidade viva que permita apreender o microcosmo que é o mundo hipertônico de relações de corpo e movimento dentro daquele pequeno quadrado de lâmpadas da ação.

É nesse fluxo sensível entre corpos, contaminador, que os corpos dançantes e besuntados, amontoados um no outro, compreendem o mundo de forma pré-objetiva (MERLEAU-PONTY, 1994) em “De Repente Fica Tudo Preto de Gente”, no trato corpo-a-corpo, antes de imprimir argumentações ou resoluções sobre o vivido, na esfera de um conhecimento encarnado, irrequieto e vibrante.

Essa dança, essa performance, cheia de tons escuros quer deter a luz em que o corpo e o movimento são lidos, são classificados, em que os lugares de quem dança e quem assiste estão demarcados, em que o sujo e o limpo estão separados, é uma dança de urgências imediatas e irrepetíveis, que não se decidiu sobre si mesma, e que se vale dessa “pretidão”, como fala o próprio Canetti, para encontrar outras paisagens de ação, para sensivelmente tatear materialidades externas e internas antes imprevistas.

“De Repente Fica Tudo Preto de Gente” traz uma ação que quer deixar a luz, a claridade, parafraseando Giorgio Agamben (2010). A provocação contida em sua experiência é esta de marcar-se de preto, cor da ausência de luz, para eximir-se dos limites exatos, para decompor as separações entre pensamento e corpo, conhecimento e ação.

5. CONCLUSÃO

A diversidade de abordagens do conhecimento através da experiência que está contida na proposição de “De Repente Fica Tudo Preto de Gente” é ampla e difícil de não ser notada. Numa ação aparentemente simples, vemos o exemplo de como as atuais proposições no campo da dança apresentam um novo panorama de desestabilização do espaço da cena e das relações que o constituem.

Ademais, destacamos como esses processos de desestabilização e abordagem de conhecimentos complexos por meio da experiência sensível do corpo se configuram no trabalho, abrindo passagem para uma outra forma de se pensar a dança através da dança, a ação através da ação.

Os corpos que se entrelaçam e vagueiam pela cena criam uma relação entre fluxos vivos que se encontram e se desviam articulando a singularidade de cada sujeito e sua relação com uma coletividade e um ambiente que não cessa de se alterar. O que poderia parecer tolo à primeira vista nesta constatação é uma escolha aguçada que coloca em xeque a presença e a atenção àquilo que vivemos todo dia ao caminhar por uma rua, por um parque, pela casa, nos relacionando com o mundo na imprevisibilidade de seus movimentos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, C. O corpo e suas paisagens de risco: dança/performance no Brasil. **Revista Artefilosofia**, Ouro Preto, n.7, p. 180-185, out. 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RESUMO:

A retomada do contato primeiro do homem com o mundo que se abre conduz-nos a uma valorização dos sentidos, inclusive para o conhecimento. A pintura aparece na filosofia de Merleau-Ponty como uma expressão privilegiada para pensar a nossa relação mais íntima com o mundo e o ser. A relação fecunda entre arte e filosofia, mesmo quando a filosofia se opôs à arte, é inegável, ainda que a pintura, em especial, tenha um papel de destaque tanto do ponto de vista fenomenológico quanto ontológico, isto é, algo inusitado na história da Filosofia. É pela dedicação à fenomenologia da percepção que pôde surgir, em Merleau-Ponty, o problema da visibilidade como cerne de uma ontologia, que se encontra nas notas de seu livro póstumo *O visível e o invisível* e que se contrapõe à metafísica clássica. No ensaio *O olho e o espírito* Merleau-Ponty toma a expressão pictórica como tema central. Pretendemos apresentar os passos dados por ele neste artigo em direção à sua ontologia selvagem.

PALAVRAS-CHAVE: MERLEAU-PONTY; PINTURA; VISIBILIDADE; ONTOLOGIA.

INTRODUÇÃO

Será o mais alto ponto da razão constatar que o chão desliza sob nossos passos, chamar pomposamente de interrogação um estado de estupor continuado, de pesquisa um caminho em círculo, de Ser o que nunca é inteiramente?

Merleau-Ponty. *OE*

Merleau-Ponty afirma, em *O Olho e o Espírito*, que há um privilégio da pintura em relação à expressão do ser, à nossa imersão no ser, em detrimento, por exemplo, da poesia e da música. Referência recorrente em sua filosofia, a pintura nunca serviu a Merleau-Ponty como mera ilustração. Por que a arte é um meio privilegiado para se pensar o problema do ser? E por que a pintura tem, para Merleau-Ponty, um papel de destaque? O problema trata da visibilidade em seu estado primário, se assim podemos dizer, ou seja, da reversibilidade existente entre visível e vidente. Ele diz respeito ao mundo pré-humano mostrado através da pintura e que só ela pode mostrar com toda inocência e brutalidade. É justamente o “ser bruto” que o pintor busca captar para transformar a tela em branco no quadro que o convoca.

Um dos motivos da importância atribuída à pintura por Merleau-Ponty é o privilégio que ela tem de captar o ser mudo sem arrancá-lo do seu mutismo. A pintura, em geral, consiste, como afirma Jean-Yves Mercury, “em uma aproximação silenciosa do mundo, porém ela libera, por assim dizer, o silêncio obstinado e obscuro do mundo e das coisas e os transforma, pelo próprio ato da criação pictórica, no silêncio rumorejante ‘palavras’, de sentido e de expressão” (MERCURY, 2000, p. 228). Segundo François Cavallier, Merleau-Ponty

busca a fala e o pensamento da mesma forma que o pintor pinta (CAVALLIER, 1998, p. 97).

A pintura moderna, e em especial a de Paul Cézanne, na medida em que nos liberta da ideia de representacionismo, tem uma particular atenção de Merleau-Ponty. A pintura não realiza, nem nunca realizou uma representação das coisas, ainda que assim pudessem pensar, inclusive, os pintores. Ao contrário, faz-nos ver um mundo que é essencialmente carnal, que tem densidade. Um mundo que não está além do sensível, mas se realiza nesse sensível.

Com base na reversibilidade entre o visível e o vidente, a pintura encontra as coisas em estado nascente, realiza o enigma da visibilidade e expõe um tipo de “reflexão” pré-consciente. Ela mostra que a interpretação e o sentido das coisas não passam necessariamente pela consciência, pois a própria percepção já fornece um sentido nascente.

O objetivo central deste artigo é investigar o privilégio dado à pintura no pensamento de Merleau-Ponty. Para tanto, analisaremos o desenvolvimento de uma ontologia da visão, vinculada a uma reflexão sobre a experiência do pintor.

Em *O olho e o espírito*, a reflexão que sempre acompanhou Merleau-Ponty dá-se por via da tomada da pintura como a expressão privilegiada, que expressa o enigma da visibilidade. Investigaremos o caráter ontológico que é concedido à pintura, como aquela expressão que mostrará a “fissão do ser” e que possibilitará “ver” um pensamento do ser encarnado e a ideia de reversibilidade entre visível e vidente que advém da própria *deiscência do ser*. Destacamos, ainda, a parte intitulada “O Entrelaçamento – o quiasma” do livro *O visível e o invisível* que, apesar de não tratar diretamente da pintura, será fundamental para uma maior compreensão do significado das noções que aparecem em *O olho e o espírito*.

A PINTURA E A VISÃO

O ensaio *O olho e o espírito* foi escrito durante o mesmo período em que Merleau-Ponty elaborava o seu livro inacabado, *O visível e o invisível*. Nesse ensaio, a pintura terá um tratamento mais detalhado, ela não aparece apenas como uma base de apoio para as reflexões sobre a percepção, a expressão, a linguagem ou a história. Nele, o filósofo busca da pintura a sua abrangência; analisa os elementos que a compõem; reflete sobre a sua relação com a visibilidade e com o *Ser*.

Dividido em cinco partes, a primeira parte do ensaio é iniciada com a afirmação de que “a ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las”, começando assim por uma análise da ciência clássica; e Merleau-Ponty prossegue dizendo que ela estabelece modelos internos das coisas, e que, “operando sobre esses índices ou variáveis, as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.13), conservando, dessa forma, um sentimento de opacidade do mundo.

Já da ciência de seu tempo, Merleau-Ponty diz que existe

não na ciência, mas numa filosofia das ciências bastante difundida – isto de inteiramente novo: que a prática construtiva se considera e se apresenta como autônoma, e o pensamento se reduz deliberadamente ao conjunto das técnicas de tomada ou de captação que ele inventa. Pensar é ensaiar, operar, transformar, sob a única reserva de um controle experimental em que intervêm apenas fenômenos

altamente ‘trabalhados’, os quais nossos aparelhos antes produzem do que registram. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.13).

Falta à ciência reconhecer que há muito se afastou da filosofia que lhe servira de fundamento, tendo como resultado a origem de um tipo de pensamento que toma a própria ciência como base – um pensamento ao modelo científico –, um pensamento operatório. Esse pensamento “de ciência”, pensamento de sobrevoo, precisa retornar ao “há” prévio, à “paisagem solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 14). Nessa volta ao corpo, à visão, a uma historicidade primordial, “o pensamento alegre e improvisador da ciência”, diz Merleau-Ponty, “aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15), voltando assim a ser filosofia.

A ciência se afastou do mundo, ao tentar apreendê-lo objetivamente. Por sua vez, Merleau-Ponty afirma que

a arte, e especialmente a pintura, nutriram-se nesse lençol de sentido bruto do qual o ativismo nada quer saber. São mesmo as únicas a fazê-lo com toda inocência. Ao escritor, ao filósofo, pede-se conselho ou opinião, não se admite que mantenham o mundo em suspenso, quer-se que tomem posição – eles não podem declinar as responsabilidades do homem que fala. A música, inversamente, está muito aquém do mundo e do designável para figurar outra coisa que não é puras do Ser, seu fluxo e seu refluxo, seu crescimento, suas explosões, seus turbilhões. O pintor é o único a ter direito de olhar sob todas as coisas sem nenhum dever de apreciação. Dir-se-ia que diante dele as palavras de ordem do conhecimento e da ação perdem a virtude. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15).

Se, em *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, Merleau-Ponty dera às artes da palavra um privilégio, mesmo que relativo, agora, claramente, a pintura assume o lugar de destaque, ele reconhece nela uma relação originária com o mundo de sentido bruto. É retornar ao “há” prévio, à abertura, ao *ser bruto* experimentado pela visão, que se faz necessário. Começamos por entender o fenômeno da visão.

Discordando de Descartes, que define a visão como pensamento da visão, Merleau-Ponty mostra que ela é abertura ao Ser, portanto que tem um alcance ontológico privilegiado. Inicialmente, faz-se necessário reconhecer que a visão constitui-se no corpo que, por sua vez, está em situação no mundo. Ao separar a alma do corpo, Descartes se afastou da fenomenalidade em que a visão se encontra originalmente. Para Merleau-Ponty, “um cartesiano não se vê no espelho: vê um manequim, um ‘exterior’ do qual tudo faz supor que os outros o vejam do mesmo modo, mas que, para ele próprio, como para os outros, não é uma carne. Sua ‘imagem’ no espelho é um efeito da mecânica das coisas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 25) e que, quando se reconhece no espelho, é porque o pensamento construiu a ligação, e que essa imagem nada é *dele*.

Descartes definiu a visão tomando o tato como modelo. Para ele, é mais conveniente considerar a recepção da luz como uma ação por contato, da mesma forma como os cegos têm contato com as coisas através de suas bengalas. Para ele, os cegos “veem com as mãos”, como se os olhos fossem comparados

com uma bengala. A nossa relação com o mundo, com as coisas é assim definida, para ele, pela causalidade exterior, a visão seria o resultado das coisas sobre os olhos, articulada pelo pensamento. Para Merleau-Ponty, a *Dióptrica* de Descartes é uma tentativa fracassada, é um “breviário de um pensamento que não quer mais frequentar o visível e decide reconstruí-lo segundo o modelo que dele se oferece” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 24); pois, ao tentar discorrer sobre a visão, excluiu as suas contingências. Descartes não reconhece que a visão seja a *metamorfose das coisas mesmas* em sua visão, não admite, em suas análises, a relação entre o vidente e o visível. Para ele, o pensamento é que faz a decifração dos signos dados no nosso corpo. E sendo assim,

a semelhança é o resultado da percepção, não sua motivação. Com mais forte razão, a imagem mental, a vidência que nos torna presente o que é ausente, de modo nenhum é como uma abertura ao coração do Ser: é ainda um pensamento apoiado sobre indícios corporais, desta vez insuficientes, ao quais ela faz dizer mais do que significam. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 26).

A gravura em talho-doce para o pensamento cartesiano não se assemelha à paisagem “representada”, é simplesmente uma porção de tinta sobre o papel e, dessa mesma maneira, o que a luz imprime nos “nossos olhos e dali em nosso cérebro não se assemelha ao mundo visível” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 25). Da breve análise que Descartes fez sobre o desenho, Merleau-Ponty conclui que, para aquele, a pintura não era uma operação central que nos auxilia na definição de nosso acesso ao ser, mas apenas uma invenção que, na ausência das coisas, nos faria vê-las por semelhança.

Merleau-Ponty considera significativo o fato de que, quando falou dos quadros, Descartes preferiu o desenho à pintura, pois seria problemático, para ele, explicar os demais elementos que a compõem. Segundo Merleau-Ponty:

Se tivesse examinado essa outra e mais profunda abertura às coisas que as qualidades segundas oferece, especialmente a cor, como não há relação regulada ou projetiva entre elas e as propriedades verdadeiras das coisas, e como no entanto sua mensagem é por nós compreendida, Descartes teria se visto diante do problema de uma universalidade e de uma abertura às coisas sem conceito, obrigado a investigar de que maneira o murmúrio indeciso das cores pode nos apresentar coisas, flores, tempestades, enfim o mundo, e talvez a integrar a perspectiva como caso particular de um poder ontológico mais amplo. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 26).

Para Descartes, não há visão sem pensamento, porém ele sabia que não basta pensar para ver. Merleau-Ponty afirma que ao fazer essa constatação, ele remete a origem da visão ao corpo, mas, ao que parece, esse corpo é cego, ele precisa do pensamento para formalizar a visão. Nessa relação do corpo com a alma à maneira cartesiana, Merleau-Ponty entreve uma remissão à *visão em ato*.

O corpo é para a alma seu espaço natal e a matriz de qualquer outro espaço existente. Assim a visão se desdobra: há a visão sobre a qual reflito, não posso pensá-la de outro modo senão como pensamento, inspeção do Espírito, julgamento, leitura de signos. E há a visão que se efetua, pensamento honorário ou instituído, esmagado num corpo seu, visão da qual não se pode ter ideia senão exercendo-a, e que introduz, entre o espaço e o pensamento, a ordem autônoma do composto de alma e de corpo. O enigma da visão não é eliminado: é transferido do “pensamento de ver” à visão em ato. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 31).

Há uma obscuridade, um indeterminado na visão, oriunda da união da alma com o corpo que impossibilita Descartes tratá-la do mesmo modo que ele concebeu o pensamento. Mas isso não o impede de desenvolver sua filosofia, pois ele, ao identificar que não se pode extrair nenhum conhecimento claro e distinto dessa união, remete a Deus esse poder de explicitação. Essa união é um indício “de uma ordem da existência – do homem, do mundo – que não nos cabe pensar” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 31).

Merleau-Ponty aponta que a filosofia e a ciência do seu tempo são as consequências “infieis” e “fiéis” do cartesianismo e, por isso, torna-se necessário reencontrar um equilíbrio entre a filosofia e a ciência, não mais à maneira cartesiana que teve, em sua metafísica, a sustentação para a ciência. Deve-se partir do ponto aonde Descartes chegou, no “há prévio”, obscuro para ele, ao qual acabou por atribuir a Deus o poder de elucidação.

O corpo não poderá mais ser considerado o meio do tato e da visão.

Aqui o corpo não é mais meio da visão e do tato, mas seu depositário. Longe de nossos órgãos acrescentados. O espaço não é mais aquele de que fala a *Dióptrica*, rede de relações entre objetos, tal como o veria uma terceira testemunha de minha visão, ou um geômetra que a reconstituísse e a sobrevoasse, é um espaço contado a partir de mim como ponto ou grau zero da espacialidade. Eu não o vejo segundo seu envoltório exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nele. Pensando bem, o mundo está ao redor de mim, não diante de mim. A luz é redescoberta como ação à distância, e não mais reduzida à ação de contato, isto é, concebida como o fariam os que não a veem. A visão retoma seu poder fundamental de manifestar, de mostrar mais que ela mesma. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33).

Assim como a alma, o espaço também é encarnado. Não é mais um pensamento isolado da situação existencial que determina o que é a luz, o espaço, a profundidade. Não habitamos nosso corpo como um piloto em seu navio. Somos nosso corpo. Portanto, “não se trata mais de falar do espaço e da luz, mas de fazer falarem o espaço e a luz que estão aí” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33). Questões em que se acreditava estarem encerradas são recolocadas: “O que é profundidade, o que é a luz, *tí tò ón* – que são elas, não para o espírito que se separa do corpo, mas para aquele que Descartes disse estar difundido no corpo – e, enfim, não somente para o espírito, mas para si próprias, já que nos atravessam, nos englobam?” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33).

A filosofia, por ser feita, é aquela que anima o pintor, “não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele ‘pensa por meio da pintura’”

O OLHO E O VISÍVEL — O ESPÍRITO E O INVISÍVEL

O ensaio *O olho e o espírito* marca o momento em que Merleau-Ponty direciona as suas investigações filosóficas para a ontologia; ao invés da ênfase na percepção – no *perceber* –, é para a visão – o *ver* –, que ele se voltará. Não dará como antes o mesmo destaque ao mundo da percepção ou da cultura, é o *ser* que o interessa de agora em diante. Porém não são esses termos isoladamente que ele quer tratar, mas sim, a relação de imbricação na qual *ver* e *ser* se encontram. É a noção de *carne* que passa a ocupar o papel do sujeito da percepção, não mais o corpo próprio.

Buscando superar, o que ele próprio indicou como um campo aberto na sua *Fenomenologia da percepção*, a saber, o problema da abertura ao ser, Merleau-Ponty a retomará ao ser “entre-vista” por Descartes em sua *Dióptrica*, mas por este desconsiderada. Na quarta parte do mesmo ensaio, o *ser* torna-se, então, o mote principal, e é através do recurso à pintura, pela análise de sua historicidade e dos elementos que a compõem, que o autor tratará do ser, pois como ele afirmou: “toda teoria da pintura é uma metafísica” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 26), ou seja, tem uma significação metafísica.

Pela visão do pintor, enquanto aquele que “pensa por meio da pintura”, essa visão em ato, Merleau-Ponty buscará a metafísica que deve ser diferente da cartesiana. A metafísica que ele busca

não é um corpo de ideias separadas para o qual se buscariam justificações indutivas na empiria – e há na carne da contingência uma estrutura do acontecimento, uma virtude própria do plano esboçado que não impede a pluralidade das interpretações, que são mesmo sua razão profunda, que fazem desse plano um tema durável da vida histórica e têm direito a um estatuto filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 34).

É, portanto, uma metafísica da vida em ato, que foi descrita por Merleau-Ponty a partir da referência à história das obras de arte. Essa história é constituída por elementos que foram fornecidos pela própria obra, foi ela quem abriu o campo no qual ela se mostra sob outra perspectiva, é a obra de arte

que se metamorfoseia e se torna a sequência, as reinterpretações intermináveis das quais ela é legitimamente suscetível não a transformam senão em si mesma; e, se o historiador redescobre sob o conteúdo manifesto o excesso e a espessura de sentido, a textura que lhe preparava um longo futuro, essa maneira ativa de ser, essa possibilidade que ele desvenda na obra, esse monograma que nela encontra fundam uma meditação filosófica. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 34).

Merleau-Ponty afirma que é legítimo, que mesmo um leigo pode sustentar que não existe uma discordância entre clássico e moderno e, assim, encontrando, “nas suas relações com o homem e com o Ser”, uma continuação do “pensamento clássico com as pesquisas da pintura moderna” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 34-5). Uma vez que a “força e a geratividade” da obra de arte excedem qualquer positividade causal ou de filiação.

A profundidade é tematizada por Merleau-Ponty, a partir da afirmação feita por Giacometti de que Cézanne a buscou “durante toda a sua vida”. Mesmo depois de o Renascimento ter acreditado encontrar as “soluções” para as questões suscitadas pela profundidade, através da projeção linear da perspectiva, ela continua sendo, para Cézanne, uma “inspiração nova”. Ele não aceita a compreensão de que ela seja uma “terceira dimensão”. A solução do problema deveria passar pela compreensão de que, na profundidade, as coisas ligam-se umas às outras, mesmo que “elas sejam rivais diante de meu olhar”, o problema é o da ligação entre elas.

Merleau-Ponty dirá que a compreensão da profundidade deve se dar como a experiência da “reversibilidade das dimensões, de uma ‘localidade’ global onde tudo é, ao mesmo tempo, cuja altura, largura e distância são abstratas, de uma voluminosidade que exprimimos numa palavra ao dizer que uma coisa está aí” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 35). Ao buscar a profundidade, era essa *deflagração do Ser* que Cézanne queria, encontrando-a tanto nos modos do espaço, como também na forma.

Ao tentar resolver o problema da profundidade em um período intermediário de sua obra, Cézanne constatou que o espaço e o conteúdo têm que ser buscados conjuntamente. E, nessa busca, ele encontrou a cor, generalizando assim o problema, diz Merleau-Ponty, “não é mais apenas o da distância e da linha e da forma, é também o da cor” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 36). A cor aqui não será um “simulacro das cores da natureza”, ela não é “apenas” um atributo da coisa. Ele refere-se a ela como a *dimensão de cor*, podendo criar espontaneamente, em si mesma, identidades, diferenças, uma textura, uma dimensão, um algo. Porém, a cor não tem uma identificação definitiva, da mesma maneira que o espaço não é o guia que nos entrega à profundidade. Essa volta à cor tem por mérito uma maior aproximação do “coração das coisas”; porém ele encontra-se além da “cor-envoltório” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 36). Como afirmou Merleau-Ponty,

não se trata mais de acrescentar uma dimensão às duas dimensões da tela, de organizar uma ilusão ou uma percepção sem objeto cuja perfeição seria assemelhar-se o máximo possível à visão empírica. A profundidade pictórica (e também a altura e a largura pintadas) vem, não se sabe de onde, colocar-se, germinar sobre o suporte. A visão do pintor não é mais o olhar posto sobre um *fora*, relação meramente “físico-óptica” com o mundo. O mundo não está mais diante dela por representação: é antes o pintor que nasce nas coisas como que por concentração e vinda a si do visível, e o quadro finalmente só se relaciona com o que quer que seja entre as coisas empíricas sob a condição de ser primeiramente “auto figurativo”; ele só é espetáculo de alguma coisa sendo “espetáculo de nada”, arrebatando a “pele das coisas”, para mostrar como as coisas se fazem coisas e o mundo, mundo. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 37).

Merleau-Ponty não considera que a arte seja uma construção realizada do exterior, ela é feita no mundo pelo artista. Referindo-se à experiência que temos quando olhamos para o fundo de uma piscina, ele dirá que o que vemos não são os azulejos deformados pela água e pelos reflexos, não os vemos separadamente, vemo-los como fundo da piscina através da água, dos reflexos. Vemos que o azulejo é habitado pela água, o

que nós vemos em qualquer piscina são azulejos na água, e não uma soma de substâncias distintas.

A própria água, a força aquosa, o elemento viscoso e brilhante, não posso dizer que esteja *no* espaço: ela não está alhures, mas também não está na piscina. Ela a habita, materializa-se ali, e, se ergo os olhos em direção ao anteparo de ciprestes onde brinca a trama dos reflexos, não posso contestar que a água também o visita, ou pelo menos envia até lá sua essência ativa e expressiva. É essa animação interna, essa irradiação do visível que o pintor procura sob os nomes de profundidade, de espaço, de cor. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 37-8).

Pensando na versatilidade do pintor que também desenha e esculpe, Merleau-Ponty conclui, mais uma vez, que existe um sistema de equivalências; ele dirá agora que há um “*logos* das linhas, das luzes, das cores, dos relevos, das massas”, uma apresentação sem conceito do Ser universal (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 38) – é o “logos estético”; é ele que garante a coerência ao sensível.

O que a pintura moderna perseguiu foi a multiplicação dos sistemas de equivalências, e não, apenas, a escolha entre a linha e a cor, muito menos entre a figuração das coisas e a criação de signos, o pintor queria romper com a sua “aderência ao envoltório das coisas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 38). Ao contrário da concepção que tomou a linha como sendo parte e propriedade do objeto, o que servia para delimitá-lo, para o pintor moderno, ela não será uma imitação do visível, mas sim o que a torna visível, ela “é a época de uma gênese das coisas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 39). Eles não a excluíram como acreditaram os impressionistas, reconheceram, sim, o seu poder de constituição. Merleau-Ponty apresentou, como exemplos desse tipo de uso da linha, os pintores Paul Keel e Henri Matisse.

A linha não será, para a pintura moderna, nem coisa nem imitação das coisas. Como disse Merleau-Ponty, ela “é um certo desequilíbrio disposto na indiferença do papel branco, é uma certa perfuração praticada no em-si, um certo vazio constituinte”. Não será como na geometria clássica, “o aparecimento de um ser sobre o vazio do fundo; ela é, como nas geometrias modernas, restrição, segregação, modulação de uma espacialidade prévia.” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 40).

Após destacar o modo como os modernos deram um novo significado para o uso da linha, Merleau-Ponty chamou a atenção para a maneira como a pintura constituiu um movimento sem deslocamento, pois, por ser uma “arte do espaço”, é feita – se faz – sobre a tela ou o papel, não tendo o recurso de fabricar móveis.

Ao considerar o que disse Rodin, a saber, que “as vistas instantâneas, as atitudes instáveis petrificam o movimento” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 40), Merleau-Ponty afirmará que a pintura, ao ligar diferentes movimentos vistos de um corpo no quadro, movimentos aparentemente incompatíveis na conjunção própria do corpo, ela nos dá, ao contrário da fotografia de um corpo, a transição e a duração do movimento. Assim, o que o quadro nos faz ver é “o movimento por sua discordância interna; a posição de cada membro, justamente por aquilo que tem de incompatível com a dos outros. Segundo a lógica do corpo, é datada de outro modo e como todos permanecem visivelmente na unidade de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 41). A corrida de cavalos no quadro *Derby de Epsom*, de Théodore Géricault, se for colocado diante de uma fotografia de cavalos correndo, nos dá a expressão do movimento efetivo. A fotografia petrifica o movimento, paralisa o tempo.

Após ter considerado os elementos constitutivos da pintura – profundidade, cor, forma, linha, movimento, contorno, fisionomia – como sendo *ramos do Ser*, Merleau-Ponty destaca o alcance da palavra

ver. A experiência do pintor nos mostra que a visão não pode ser tomada como um tipo de pensamento, à maneira cartesiana; ela “é o meio que me é dado de estar ausente de mim mesmo, de assistir por dentro à fissão do Ser, ao término da qual somente me fecho sobre mim” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 42). A visão promove nossa abertura ao mundo, os pintores sempre souberam disso, e não podem aceitar que ela seja ilusória ou indireta.

Da Vinci falou de uma “ciência pictórica” apreendida pelo olhar e que não fala através das palavras, que não se apreende pelo pensamento. Rilke, por sua vez, falou de uma “ciência silenciosa”, um conhecimento que do olho vem e para ele se dirige. E há que se compreender o olho como a “janela da alma”, diz Merleau-Ponty, ele realiza a abertura à alma do que não é ela: “o bem-aventurado domínio das coisas, e seu deus, o sol” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 42). Para um cartesiano, o mundo existente não é o mundo visível. Já o pintor não aceita a ideia de que o que é visto “não seja o mundo mesmo, que o espírito só tenha de se ocupar com seus pensamentos ou com um outro espírito. Ele aceita, com todas as dificuldades, o mito das janelas da alma: é preciso que aquilo que é sem lugar seja adstrito a um corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 43),

É pela visão que temos a iniciação de nosso corpo no mundo, tomemos ao pé da letra o que a visão nos ensina:

que por ela tocamos o sol, as estrelas, estamos ao mesmo tempo em toda parte, tão perto dos lugares distantes quanto das coisas próximas, e que mesmo nosso poder de imaginarmo-nos alhures [...], de visarmos livremente, onde quer que estejam, seres reais, esse poder recorre ainda à visão, reemprega meios que obtemos dela. Somente ela nos ensina que seres diferentes, ‘exteriores’, alheios um ao outro, existem, no entanto absolutamente *juntos*, em ‘simultaneidade’ – mistério que os psicólogos manejam como uma criança manja explosivos. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 43).

Merleau-Ponty, citando Robert Delaunay, diz que o *quale visual* é o único a nos dar a presença que não somos nós, do que plena e simplesmente é: “Ele o faz porque, como textura, é a concreção de uma universal visibilidade, de um único Espaço que separa e reúne, que sustenta toda coesão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 43). Toda coisa visual também funciona como uma dimensão, pois aparece como resultado da *deiscência do Ser*. Assim, Merleau-Ponty conclui que “o próprio do visível é ter um forro de invisível em sentido estrito, que ele torna presente como uma certa ausência.” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 43).

Pela experiência da visão do pintor, efetivada como pintura, encontramos a união do próximo com o distante, afinal ver é ter a distância. Na pintura, estão unidos o olho e o espírito, o visível e o invisível.

No fundo imemorial do visível algo se mexeu, se acendeu, algo que invade seu corpo, e tudo o que ele pinta é uma resposta a essa suscitação, sua mão “não é senão o instrumento de uma longínqua vontade”. A visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser. “Um certo fogo quer viver, ele desperta; guiando-se ao longo da mão condutora, atinge o suporte e o invade, depois fecha, faísca saltadora, o círculo que devia traçar: retorna ao olho e mais além.” Nesse circuito não há nenhuma ruptura, impossível dizer que aqui termina a natureza e começa o homem ou a expressão. É, portanto, o Ser mudo que vem ele próprio manifestar seu sentido. Eis por que o dilema da figuração e da não figuração está mal colocado: é ao

mesmo tempo verdadeiro e sem contradição que nenhuma uva jamais foi o que é na pintura mais figurativa, e que nenhuma pintura, mesmo abstrata, pode eludir o Ser, que a uva do Caravaggio é a uva mesma. Essa precessão do que é sobre o que se vê e faz ver, do que se vê e faz ver sobre o que é, é a própria visão. E, para dar a fórmula ontológica da pintura, quase nem é preciso forçar as palavras que foram gravadas em seu túmulo: “Sou inapreensível na imanência [...]”(MERLEAU-PONTY, 2004, p. 44).

CONCLUSÃO

Em suas leituras nas obras dos filósofos, Merleau-Ponty reclama do rigor desse diálogo, isto é, que esse seja *diálogo* e não *monólogo*. Se for diálogo, é porque aquele que retoma o filósofo foi, antes de tudo, um leitor atento que buscou compreender a obra. Merleau-Ponty acredita que “a filosofia não pode ser um diálogo do filósofo com a verdade, um juízo superior sobre a vida, o mundo e a história, como se a filosofia *estivesse fora deles*” (MERLEAU-PONTY, s.d., p.40). Se não é possível filosofar abandonando a situação vivida, então não se pode e não se deve desprezá-la, ao contrário, é preciso assumi-la.

Considerando o que o próprio Merleau-Ponty indicou a respeito do trabalho de leitura da obra filosófica, enquanto diálogo, não apenas uma análise isolada dos textos que tratam diretamente da pintura, buscamos a resposta para o porquê de a pintura ter uma recorrência constante no seu pensamento. E isso nos foi possível, não por uma análise isolada de termos, mas fazendo uma correlação direta com noções centrais no seu pensamento por meio de um destaque à noção de corpo e de expressão.

É de grande relevância o papel ocupado pelo corpo no pensamento de Merleau-Ponty, isso é inegável, e a sua fenomenologia pode bem ser entendida com uma fenomenologia do corpo, do corpo próprio, do corpo expressivo, corpo reflexivo, que vê e é visto – corpo-carne, vidente e visível. Pelo corpo, expressamos a nossa vivência aderente ao mundo. A filosofia, que tomou como problema re-pensar o sensível, encontrou no corpo a possibilidade de resgatar a dignidade que a filosofia lhe havia retirado.

O corpo descrito pela filosofia desde Platão até Descartes, com as suas derivações, não desempenha um papel relevante no processo de conhecimento como também na própria cultura ocidental, ele foi colocado em segundo plano em relação à racionalidade.

O corpo não pode ser considerado um simples meio para a representação do mundo, ele não copia o mundo. Pensado como corpo expressivo, ele não representará o mundo; o corpo do pintor não representa o mundo, mas sim cria mundos. Sendo visível entre as coisas visíveis, o corpo é um enigma, uma vez que é vidente. Pela pintura, enquanto expressão do corpo do pintor, Merleau-Ponty demonstra o poder do corpo vidente visível, de se ver vendo, ele é sensível vidente.

A pintura não tem apenas “um” lugar no pensamento de Merleau-Ponty, mas, sim, lugares ocupados em momentos diferentes, o que nos dá uma visão em diferentes perspectivas – uma visão perspectivista. Não foi apenas nos textos em que tratou diretamente da pintura que encontramos uma posição em relação à recorrência da pintura na constituição de sua obra. Como também não concordamos com a ideia de que da análise desses textos, considerados estéticos, extrairemos elementos para a constituição de uma estética, como filosofia da arte. A estética merleau-pontiana não pode ser considerada filosofia da arte, e sim uma estética existencial, pois trata da experiência sensível em sua abrangência.

Além dos textos em que trata diretamente da pintura, o tema aparece também de forma recorrente nas suas principais obras, porém é, nos textos, que a tomam como centro que ela pode nos revelar algo.

Em *A dúvida de Cézanne*, a pintura aparece como expressão do mundo percebido, ela é expressão criadora. Em *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, ela é considerada linguagem, ao seu modo também fala, é como expressão do mundo da cultura que a encontramos aí. Já em *O olho e o espírito*, ela mostra a abertura ao Ser Bruto, na relação imbricada do visível com o invisível, alcançando assim um caráter ontológico. É válido ressaltar que cada um desses ensaios aparece em fases diferentes, mas que não são opostas ou discordantes, e sim complementares. Desde a sua fenomenologia da percepção, passando pela elaboração de uma fenomenologia da linguagem até chegar à fase ontológica, a pintura acompanha, de forma marcante, cada momento do pensamento merleau-pontiano indicado que, pelo debate em torno da pintura Merleau-Ponty, buscou evidenciar, na experiência estética, o que era tema no plano discursivo. A pintura coloca à prova as suas ideias filosóficas nos levando para junto da experiência comum.

Porém há algo peculiar, algo que parece entrelaçar esses momentos distintos do seu pensamento, a saber, a relação da pintura com o sensível, com o visível, com o ver. A pintura se destaca como linguagem muda, mas não cega, como abertura ontológica para tratar do *ver-ser*, enfim, é da visibilidade que todas as fases do pensamento de Merleau-Ponty tratam sobre a pintura.

Ao notarmos um privilégio da expressão pictórica, devemos levar em conta o aspecto primordial da experiência visual, da visibilidade. A pintura é a explicitação dessa experiência, ela nos dá a emergência constitutiva da visibilidade e, assim, a emergência do Ser em seu momento mesmo de aparição, que não é apenas *pré* ou *pós-constituído*. É um devir constante que não é acabado e não tem fim. Não é acabado como não o é também o mundo; é da ordem de uma dialética sem síntese, que revela a configuração de uma ontologia *selvagem*, uma ontologia do Ver.

REFERÊNCIAS

CAVALLIER, François. **Premières leçons sur L'œil et l'esprit de M. Merleau-Ponty**. Paris: PUF, 1998.

MERCURY, Jean-Yves. **L'expressivité chez Merleau-Ponty: du corps à la peinture**. Paris: L'Harmattan, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia**. Tradução de António Braz Teixeira. 3. ed. Lisboa: Gimarães, s.d. (Ideia nova).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução de Paulo Neves e Ermanita Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 67-119.]

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti, Armando Mora d'Oliveira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 127-150. (Debates, 40).

Grupo de Discussão 03

Educação e Sensações do Corpo

AS DIMENSÕES DO NÃO VER FRENTE ÀS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO NA DANÇA DE CONTATO IMPROVISAÇÃO

Jennifer Souza NASCIMENTO

Universidade do Estado do Pará – UEPA (Mestrado em Educação – em andamento).

E-mail: jennifer.nascimento04@yahoo.com.br

Dra. Marta Genú SOARES

Universidade do Estado do Pará – UEPA (Professora Titular no PPGED – Mestrado/UEPA).

E-mail: martagenu@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender como a dança, a partir de um olhar voltado para as proposições do Contato Improvisação (C.I.) que visa o auto-conhecimento e o rompimento de limites, nos possibilita a abertura de novos caminhos para a busca de autonomia da pessoa cega através de propostas educativas que viabilizam a prática da dança de Contato Improvisação com corpos Eficientes. Para isto, esta pesquisa propõe a utilização de elementos do C.I. que trabalham noções de tempo-espço, equilíbrio, liberdade de movimentação, contato com outras pessoas através do toque e até mesmo a possibilidade de conduzir e carregar o outro, independentemente do sexo, por meio dos pontos de equilíbrio estudados na dança de Contato. Com isto, o problema de pesquisa gira em torno do seguinte questionamento: Que elementos da dança Contato Improvisação podem constituir uma proposta educativa para corpos Eficientes? No primeiro momento iniciamos o artigo trazendo uma breve compreensão sobre os “limites” e possibilidades da pessoa cega; Em seguida, trazemos possíveis diálogos entre as Atividades de Vida Diária e o Contato Improvisação, ressaltando como a dança pode ser utilizada no processo de construção de autonomia da pessoa cega; E por fim, trazemos algumas considerações sobre como as dimensões do não ver refletem na concepção de corpo e corpo Eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Contato improvisação. Movimento criativo. Corpo Eficiente.

THE DIMENSIONS OF NOT SEE FRONT OF THE POSSIBILITIES OF CREATION IN CONTACT IMPROVISATION DANCE

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand how dancing, from a focused observation on the proposals of the Contact Improvisation (CI) aimed at self-knowledge and the breaking of limits, it enables us to discover new ways to search for autonomy of a blind person through educational proposals that enable the practice of Contact Improvisation dance with Efficient bodies. For this, this research proposes the use of CI elements working notions of time and space, balance, freedom of movement, contact with others through touch and even the ability to drive and carry the other, regardless of sex, through the balance points studied in the Contact dance. So, the research problem is about the following question: What dance elements of Contact Improvisation can be an educational proposal for Efficient bodies? At first we started the article bringing a brief understanding of the “limits” and possibilities of a blind person; then we bring possible dialogues between the Activities of Daily Living and Contact Improvisation, highlighting how dancing can be used in the construction of autonomy of the blind person process. Finally, bring some considerations on how the dimensions of the not see reflect in the design of body and Efficient body.

KEYWORDS: Contact Improvisation. Creative movement. Efficient body.

1. INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa nasceu de meus estudos desenvolvidos no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA, defendido em 2013 e intitulado: O CORPO (d) EFICIENTE: Considerações sobre Contato Improvisação como possibilidade na construção da autonomia da pessoa cega. A proposta inicial desta pesquisa era compreender como a dança de Contato Improvisação pode auxiliar na construção de autoconhecimento da pessoa cega.

Os resultados encontrados nesta ocasião levantaram questionamentos que se tornaram ponto de partida para a continuidade da pesquisa a nível de mestrado, questionamentos como: Que elementos da dança Contato Improvisação podem constituir uma proposta educativa para corpos Eficientes? Como o Contato Improvisação favorece o processo de construção de autonomia da pessoa cega? Como a proposta e a prática educativa do Contato Improvisação pode favorecer o conhecimento em dança frente a diversidade corporal da pessoa cega? Como as ações de movimento das atividades de vida diária podem ser ressignificadas em experiências criativas para a prática do Contato Improvisação?

Partindo destes pressupostos, iniciou-se uma nova pesquisa sobre quais estudos já publicados contemplavam a abordagem em contato improvisação voltada para a pessoa cega, foi constatado que há poucas publicações que tratam sobre tal assunto. Na região Norte, não foram encontradas publicações sobre a dança de Contato Improvisação. Nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, foram encontradas publicações que dialogam sobre a dança de Contato Improvisação, não havendo estudo relacionando a prática do Contato com corpos Eficientes. E, na região Nordeste, foram encontradas monografias, dissertações e teses sobre o Contato improvisação, entretanto, apenas uma monografia, duas dissertações e uma tese discutem a prática do C.I para pessoas com deficiência, sendo que nelas não há o trabalho do Contato Improvisação com pessoas cegas. Já no âmbito prático, sem registros documentados, foi encontrado também o trabalho de um professor da Noruega que há dois anos realiza oficinas de dança contemporânea e contato improvisação no Sudeste do Brasil, com normovisuais, baixa visão e cegos.

Em decorrência do pouco referencial teórico encontrado no Brasil sobre a dança de contato improvisação para pessoas com deficiência, mais especificamente para pessoas com deficiência visual, fez-se necessário correlacionar pesquisas que tratam sobre a dança de Contato Improvisação, a dança adaptada, a concepção de corpo, a concepção de corpo Eficiente e, as práticas educacionais de movimento criativo para compor a base teórico-metodológica desta pesquisa.

Portanto, além de esta pesquisa ser de grande relevância social por elaborar uma proposta educativa que possibilite a prática da dança de Contato Improvisação com corpos Eficientes, evidenciando assim os benefícios que o contato improvisação pode proporcionar a pessoa cega. Esta pesquisa é também de grande relevância acadêmica, pois trata-se de um tema pouco discutido no Brasil.

Com base nisto, esta pesquisa centraliza-se no diálogo entre Contato Improvisação e práticas educacionais que se valem de experiências criativas evidenciadas através do movimento, ressaltando as possibilidades e potencialidades presentes na diversidade corpórea para processo de construção de autonomia da pessoa cega.

Sendo assim, traz-se o Contato Improvisação como proposta para praticas educativas em dança, por seus princípios básicos irem ao encontro do diálogo físico com o outro trazendo em seu desenvolvimento a relação de peso, fluência de movimento, percepção eu-outro-ambiente, proporcionando à pessoa cega a liberdade de se conhecer, partilhar, quebrar limites, e por que não, conduzir o outro. Desta forma, propõem-se o C.I. como uma prática de experiências criativas em movimento que visa ressaltar na diferença inerente a todo ser humano, uma forma de incluir, aprender e conviver com o outro e com suas particularidades.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. “Limites” e possibilidades da pessoa cega

Diversas terminologias foram criadas ao longo de anos de estudos na área da Inclusão sobre a forma de se referir a pessoa com deficiência, dentre elas, defeituosos, incapazes, deficientes, portadores de deficiência, portador de necessidades especiais e pessoa com deficiência.

Muitas destas terminologias trazem consigo uma carga negativa que reforça a exclusão por evidenciar a deficiência e não a pessoa enquanto ser social. Sendo assim, o termo “pessoa com deficiência” ganhou espaço em 2006 com a Declaração dos Direitos Humanos Fundamentais das Pessoas com Deficiência da

ONU, sendo legalmente instituído no Brasil com a publicação da “Secretaria de Direitos Humanos” através da portaria Nº 2.344 (2010, p. 1), nos dizendo que,

Art. 2º - Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses:

I - Onde se lê “Pessoas Portadoras de Deficiência”, leia-se “Pessoas com Deficiência”;

[...] IV - Onde se lê “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, leia-se “Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência”;

V - Onde se lê “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, leia-se “Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência”;

Ao conversar com os alunos da UEES José Alvares de Azevedo, que é referência no estudo da pessoa com deficiência visual na cidade de Belém do Pará, pude perceber que eles se intitulam enquanto “cegos” por se sentirem mais à vontade com esta terminologia do que “pessoa com deficiência visual”.

Portanto, neste artigo será utilizado o termo pessoa com deficiência visual, que é a terminologia adotada pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e por grande parte dos autores de base desta pesquisa, e pessoa cega, como os sujeitos da pesquisa se reconhecem.

Para Mulser (2011) existem dois tipos de cegueira, a cegueira congênita que está presente desde a formação do feto, e a cegueira adquirida, que pode ser gerada por alguma doença, infecção, acidente, entre outros. Dentro destes dois tipos, estão aqueles que possuem cegueira total, que são pessoas que não enxergam nada, e aqueles que possuem cegueira parcial (baixa visão), que são aquelas que não enxergam nitidamente, conseguindo ver apenas vultos ou ter somente a percepção entre claro e escuro.

Porém, este conceito é utilizado com o caráter social, tentando explicar de forma menos complexa a deficiência visual, não sendo utilizado como conceito médico por não determinar o limite mínimo da acuidade e campo visual necessário para saber se a pessoa é normovisual, baixa visão ou cega.

No Decreto Nº 5.296 da Presidência da República (2004, p. 2), a deficiência visual é dividida em cegueira e baixa visão, onde:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 600; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

Segundo o *Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de professores* (2002), a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1981 reuniu um Grupo de Estudos da Prevenção da Cegueira onde foram criadas seis categorias para definição da deficiência visual, estas categorias são utilizadas atualmente no mundo todo.

Conforme este estudo, para as categorias 1 e 2 são classificadas as pessoas com “visão subnormal” (termo utilizado pela OMS para pessoas com baixa visão), nas categorias 3, 4 e 5 são classificadas as “pessoas cegas”, e por último, na categoria 9, estão classificadas as pessoas com “perda de visão não especificada”.

Para compreendermos os “limites” e possibilidades da pessoa cega e como as Atividades de Vida Diária podem dialogar com a dança de Contato Improvisação, trazemos nesta pesquisa a relação desta dança como possibilidade na construção de autonomia da pessoa cega.

2.2. Atividades de vida diária e contato improvisação: Possíveis diálogos

Para o *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual* elaborado pelo MEC (2001), pela falta da visão a pessoa cega pode ter certas dificuldades na execução de suas atividades diárias, como: lavar louça, vestir-se, ir ao banheiro, andar na rua, entre outros. E se estas atividades não forem levadas em consideração, a falta de autonomia da pessoa cega será um fator constante na sua vida já que “cada estímulo existe para nós à medida que corporalmente o vivenciamos. E cada um de nós o vivencia de acordo com nossas possibilidades fisiológicas características pessoais e ambientais” (TAVARES 2003, p. 20).

Esta falta de autonomia não só poderá acarretar na dificuldade de execução das atividades cotidianas, como também, poderá ser determinante na falha do processo de inclusão social. Para isso, o programa de Atividades de Vida Diária (AVD) proporciona a pessoa com deficiência visual a oportunidade de usufruir de seus direitos como cidadão, direitos à educação, independência e autonomia que é comum a todos.

Mas para entender este processo, faz-se necessário entender também o que são as Atividades de Vida Diária e quais benefícios ela pode proporcionar a pessoa cega. Segundo o *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual* (2001, p. 47), o programa de AVD:

É o conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual. Tem o objetivo de proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade.

Sendo assim, a pessoa cega acaba aprimorando seus demais sentidos sensoriais para estabelecer o convívio em sociedade e executar suas tarefas diárias, isto significa que este corpo é dotado de memória assim como o corpo da pessoa não cega.

Este aprimoramento dos sentidos sensoriais, sendo bem trabalhado, gera uma percepção maior sobre o meio, por exemplo, muitas pessoas não entendem como um cego pode perceber a presença de outra pessoa no mesmo ambiente, em algumas situações essa percepção se dá a partir da audição com o reconhecimento da voz ou até mesmo da forma de andar desta pessoa.

Usando a mesma situação, como pode uma pessoa cega perceber que outra pessoa acaba de chegar, se esta, não emitiu nenhum tipo de som? Tal questionamento nos leva a refletir que muitos cegos desenvolvem o olfato para guardar a lembrança daquela pessoa podendo reconhecê-la rapidamente.

Para Cazé e Oliveira (2008, p. 293),

O corpo cego, assim como qualquer outro corpo, possui uma história pessoal. Ele é constituído de movimento, pensamento, emoção, razão, sentimentos e sonhos, muitos sonhos. As vias de acesso a estas informações é que são outras, pois eles não utilizam a visão.

Por isso, precisamos entender que a pessoa cega utiliza outras vias de acesso às informações, e que isto em nenhum momento a impossibilita de executar tarefas, estabelecer relações e exercer funções na sociedade, contrariando assim, a imagem de “deficiente” que ainda persiste, para evidenciar as possibilidades deste corpo Eficiente.

2.2.1 – O contato improvisação no processo de construção de autonomia da pessoa cega

O processo de construção da autonomia é inerente ao homem desde as fases iniciais à fase adulta passando por atividades de: sentar, engatinhar, levantar, andar e correr, à atividades de: lavar roupa, cozinhar, trabalhar, locomover-se dentro e fora de casa.

Por meio de estímulos adequados para o aprimoramento das qualidades de movimento, o ser humano passa a executar suas Atividades de Vida Diária sem dificuldades, porém, a falta da visão pode acarretar na constante dependência da pessoa cega. Desta forma, este artigo traz a dança de Contato improvisação como possibilidade de construção de autonomia da pessoa cega por esta trabalhar noções de tempo-espço, equilíbrio, liberdade de movimentação e contato com outras pessoas através do toque, sendo assim, um facilitador neste processo.

Segundo Silva (2009) o contato improvisação (C.I) é uma proposta em dança que surgiu em um período de grandes manifestações na década de 70 nos EUA, tendo Steve Paxton e colaboradores como mentores e percussores desta prática em movimento, trazendo como proposta a investigação das possibilidades corporais através de movimentações que permitem a auto-observação, variações de peso e o diálogo entre corpos por meio da improvisação consciente em dança.

Diferente dos demais estilos de dança, as apresentações de C.I. eram realizadas em diversos lugares, na praça, na rua, em casa, enfim, fora dos teatros convencionais, além disso, segundo Wernik (2004, p. 19) “Nas apresentações de C.I. eram utilizados tanto bailarinos como não-bailarinos, sendo esta uma forma de rejeição a hierarquias impostas pelas companhias de dança”.

Portanto, o contato improvisação surgiu com o intuito de propiciar ao contatista⁶⁸, a possibilidade de conscientizar seu próprio corpo e de conhecer e sentir o corpo do outro através de um diálogo em movimento por meio do contato.

Para Correia (2005, p. 18):

[...] a Dança de Contato Improvisação, se faz pertinente pelas provocações que ela imprime ao corpo, enfatizando certos elementos que utilizam a comunicação por contato, para despertar e aprimorar a consciência do movimento sensível. A estrutura desta dança se organiza através de ações dialógicas entre os parceiros de dança experimentando e explorando as diversas possibilidades de toque, pressão e peso.

Com base nesta compreensão, trago a dança de contato improvisação como proposta na construção de autonomia, por seus princípios básicos irem ao encontro do diálogo físico com o outro trazendo em seu desenvolvimento a relação de peso, fluência de movimento, percepção eu-outro-ambiente, proporcionando à pessoa cega a liberdade de se conhecer, partilhar, quebrar limites, e por que não, conduzir o outro. Segundo Wernik (2004, p. 29):

O C.I. é uma prática que consiste no diálogo físico entre duas ou mais pessoas. Na maioria das vezes acontece em silêncio, mas sempre em movimento. Ao dançar o praticante deve se concentrar não apenas no próprio movimento, percebendo seu próprio corpo por meio das sensações, mas também deve perceber o movimento do seu parceiro, desenvolvendo uma sensibilidade de escuta do movimento de outra pessoa. O mais importante é que esta escuta seja percebida através do toque físico, do tato ao invés da visão.

É possível reafirmar o desenvolvimento da sensibilidade pelo contato físico com a outra pessoa e o ambiente intensificando um saber diferenciado, ou seja, podemos perceber que o contato improvisação independe da visão para o desenvolvimento do movimento. Há o aprimoramento do sistema sensorio-motor evidenciado, principalmente no que diz respeito ao tato, sendo este, o meio mais utilizado para a comunicação com o outro nas mais diversas dimensões do vivido, em suas relações sociais, através do movimento. O corpo passa a ser então, “os olhos” do contatista sendo ele o condutor de toda a dança.

68 É como são chamadas as pessoas que praticam o contato improvisação (WERNIK 2004).

2.3. As dimensões do não ver: Considerações sobre corpo e corpo eficiente

Ao falar sobre o corpo com o olhar fenomenológico, entende-se que este é constituído de experiências, sensações e significados que o torna, devido ao conjunto de suas pluralidades, singular enquanto ser.

[...]o corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através dele um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não ‘pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. Em todos os planos ele exerce a mesma função, que é a de emprestar aos movimentos instantâneos da espontaneidade um pouco de ação renovável e de existência independente. Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

A partir da perspectiva de corpo segundo Merleau-Ponty (1999), este passa a ser visto não mais como uma estrutura puramente biológica e fragmentada, mas como totalidade. Em outras palavras, entende-se que não ‘possuímos’ um corpo, ‘somos’ o corpo dotado de significações, que pensa, age, sente e movimenta-se, que interage com o outro e com ambiente em uma relação recíproca.

A professora e pesquisadora Paraense Mayrla Andrade Ferreira, fala sobre a relação entre o estudo da percepção do corpo com a dança, ressaltando o diálogo entre o interprete-criador e o espectador através do movimento.

O sentido dos gestos, não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador e interpretado de forma plural. Tem-se, então, o comunicar, que na dança é estabelecido pelos corpos dançantes e pelos que apreciam o dançar, ressaltando que estes não são corpos passivos, mas participativos por suas percepções (FERREIRA, 2012, p. 31).

Este diálogo com o outro através do movimento também é fruto da auto-observação, já que por meio das percepções captamos as informações existentes no ambiente, modificamos nossa compreensão de mundo, compreendemos no corpo as modificações deste processo e, a partir de então, na mesma medida em que me compreendo, compreendo o outro e sou compreendido.

[...] é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘as coisas’. Assim ‘compreendido’, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253).

Ao analisar a relação entre corpo e auto-observação, traz-se a compreensão de Silveira (2009, p. 36), que fala sobre diversos conceitos de deficiência, chegando a concluir que todos nós de alguma forma somos deficientes por sempre haver “algo que nos falta ou que não conseguimos fazer”.

Desta forma, o autor traz a questão de que somos feitos a partir da estreita relação entre dois corpos,

“o corpo deficiente e o corpo eficiente que constituem um só corpo” (*idem*). O estudo tem como proposta a utilização do parêntese no termo ‘(d) eficiente físico’ com o intuito de possibilitar ao leitor a visualização das possibilidades existentes nestes corpos.

Para Correia (2005, p. 23), apesar de todas as implicações devido às restrições físicas presentes no corpo de pessoas com deficiência, o termo ‘corpo eficiente’ é proposto, pois, segundo a autora, nos deparamos com um corpo que “pensa, age e produz impulsionado por seus desejos, revelado sutilmente nos movimentos corporais”.

Temos assim, “uma inversão de valores, de ‘corpo deficiente’ para o ‘corpo eficiente’, traduzindo eficazmente o sentido de mudança, tanto pessoal quanto corporal” (*idem*), havendo a valorização das potencialidades deste corpo através de estímulos que exploram suas diversas possibilidades. A autora também faz uma reflexão sobre o fato da categorização do “corpo deficiente” contribuir com “a valorização do sentimento de rejeição (exclusão) e a ampliação dos entraves” (*ibidem*), dificultando não apenas a relação entre ‘eu e o ambiente’ e ‘eu e o outro’, mas também a relação do ‘eu com o eu’ que pode acarretar na não-aceitação pessoal.

Esta pesquisa utiliza a terminologia de ‘corpo Eficiente’, com o intuito de ressaltar a eficiência e as possibilidades desse corpo, além de indicar ao leitor que apesar de certas restrições físicas o termo ‘deficiente’ não se adequa a estes corpos. Para Cazé e Oliveira (2008, p. 295):

É necessário entender que as capacidades e habilidades do indivíduo cego não estão limitadas; a organização perceptiva é que se processa de maneira diferente devido à ausência da visão.

Praticar dança permite ao indivíduo cego construir suas próprias ideias de tempo / espaço, de manutenção do equilíbrio pela reorganização postural, a partir da utilização dos outros sentidos, do aparato vestibular e da propriocepção.

Ao percebermos as possibilidades do corpo cego, é possível encontrar no Contato Improvisação uma forma de despertar esse corpo, no intuito de aprimorar a percepção corporal através dos demais sentidos sensoriais da pessoa cega.

3. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS PREVISTOS

Para obter os resultados necessários para dar continuidade e posteriormente chegar à conclusão desta pesquisa, será utilizado a pesquisa qualitativa tendo como coleta de dados a pesquisa de campo com caráter exploratório que para Marconi e Lakatos (2005, p.186) a:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para realização da pesquisa de campo, será solicitado a Unidade Técnica Especializada em Deficiência Visual José Álvares de Azevedo o agendamento para realização de oficinas práticas que tem previsão para o período de Março à Junho de 2016, com dois encontros semanais, para obtenção dos resultados necessários para conclusão desta pesquisa.

O objetivo é ministrar aulas de Contato Improvisação a partir de movimentações do cotidiano do sujeito resignificando-as em movimento criativo em dança, para isto, iremos propor movimentações de equilíbrio, força, sustentação e noções de tempo-espaço, através de qualidades de movimento, como: deslizar, pressionar, torcer, entre outros.

As oficinas serão gravadas em vídeo mediante autorização dos sujeitos da pesquisa para que as observações da mesma possam se dar de forma mais minuciosa, buscaremos analisar as particularidades de cada aluno bem como os limites e possibilidades que poderão ocorrer durante o processo.

Além das observações que serão realizadas durante as oficinas, será utilizada também como coleta de dados a entrevista estruturada, onde “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 199). Será utilizado também um gravador de voz para que haja a transcrição das entrevistas de forma fidedigna.

As entrevistas serão realizadas para que os sujeitos possam falar sobre suas experiências pessoais e coletivas durante o processo, se tiveram ou não contato com a esta dança antes da realização desta pesquisa, quais movimentações realizadas que podem ser levadas para o seu cotidiano, quais as dificuldades encontradas durante as aulas e, possíveis contribuições a serem abordadas para novas pesquisas na área.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em “ver” o outro, vai além do sentido da visão. Esse olhar, está pautado na maneira em que percebemos, interagimos e nos relacionamos com o outro, entendendo que este, é parte integrante e portanto fundamental de nosso cotidiano e fazer artístico. A partir desta compressão, este artigo ao trazer a reflexão sobre as possibilidades do corpo Eficiente, objetivando apontar novos caminhos para construção da autonomia da pessoa cega, como também, proporcionar a comunidade de modo geral à possibilidade de “enxergar” a pessoa com deficiência como um ser capaz, pensante e EFICIENTE.

Sabe-se que o processo de construção da autonomia não é tarefa fácil, e cada avanço que pode ir desde, assinar o próprio nome até se locomover-se pela cidade sozinho, é uma grande conquista.

Ao pensar nas diversas possibilidades que o corpo Eficiente pode alcançar, traz-se a dança de contato improvisação como caminho para o processo na construção da autonomia da pessoa cega, objetivando o diálogo físico com o outro e trazendo em seu desenvolvimento a relação de peso, fluência de movimento, percepção eu-outro-ambiente, proporcionando à pessoa cega a liberdade de se conhecer, (re)construir, partilhar, quebrar limites, e por que não, conduzir o outro.

Este artigo é apenas o início de uma pesquisa que será realizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, portanto, ela não acaba aqui, o objetivo a partir de então é a implementar um plano de ensino em dança de Contato Improvisação na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo para dar prosseguimento a este estudo e obter resultados práticos necessários para conclusão desta pesquisa, utilizando como base o que aqui foi pesquisado, ressaltando os possíveis desdobramentos desta pesquisa em duas grandes áreas de atuação, a Dança e a Educação Física, em seu processo formador de vidas, qualitativamente distintas e potencialmente transformadoras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. vol. 3. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais: formação de professores**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
3. BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296 de 2 de dez. de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília. 2004.
4. BRASIL. Presidência da República. Portaria nº 2.344 de 3 de nov. de 2010. **Dispõe sobre a atualização da nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE**. Brasília. 2010.
5. CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA, Adriana da Silva. Dança além da visão: Possibilidades do corpo cego. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v.11, n. 3, p. 293-302, set./dez, 2008.
6. CORREIA, Fátima Daltro de Castro. **O sentido poético da dança espontânea entre corpos diferentes**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.
7. FERREIRA, Mayrla Andrade. **Da casa de Contato à dramaturgia do Contato: Experimentações e reflexões na casa Ribalta**. 2012. 263 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciência e Arte – ICA, Universidade Federal do Pará, Belém. 2012.
8. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.^a ed. São Paulo: Atlas, 2005.
9. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 2.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
10. MULSER, José. **Definindo a cegueira e a visão subnormal**. 2011. Disponível em: < http://www.portaldaoftalmologia.com.br/site/site2010/index.php?option=com_content&view=article&id=723:definindo-a-cegueira-e-a-visao-subnormal&catid=41:noticias&Itemid=77 > Acesso em: 22 jun. 2011.
11. SANTOS, A. **Representações de pessoas cegas sobre a organização espaço-temporal tomando como referência seu próprio corpo**. 1996. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.
12. SILVA, Hugo Leonardo da. **Poética da oportunidade: Estruturas coreográficas abertas à improvisação**. Salvador: EDUFBA, 2009.
13. SILVEIRA, Saulo Silva da. **Técnica e(m) Criação Somática: Uma proposta corporal para artistas cênicos com (d)eficiência física através dos Princípios e Fundamentos Corporais Bartenieff**. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.
14. TAVARES, Maria Consolação G. Cunha. **Imagem Corporal: Conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Manole, 2003.

15. TRIVINÕS, A. M. S; **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1992.
16. WERNIK, Diogo. **Contato Improvisação implicações metodológicas e pedagógicas.** 2004. 63 f. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

DANÇA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DE UM EXERCÍCIO CRIATIVO

Leila ARAÚJO

UFRN aliel_ar@hotmail.com

RESUMO: O texto apresenta um exercício de criação em dança com artistas dessa arte e também do teatro, ocorrido no ano de 2008 no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. O trabalho destaca o percurso metodológico vivido para a construção das formas expressivas corporais que tem na experiência dos participantes sua principal referência. Como meio de aproximação dessas experiências realizamos o procedimento de Pergunta e Resposta explorado pela artista Pina Baush. O objetivo é relatar e comentar essa experiência criativa, além de questionar a vivência como um caminho possível para um acontecimento educacional. A análise dos dados considera que a prática criativa significou para muitos artistas envolvidos um possível meio sensível para um processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: PROCESSO DE CRIAÇÃO, DANÇA, EDUCAÇÃO.

DANCE AND EDUCATION: SIGNIFICANT ASPECTS OF A CREATIVE EXERCISE

ABSTRACT: This text presents a creative exercise in dance with artists of this art and theater, occurred in the year of 2008 in the postgraduate program in performing arts from the UFRN. The work emphasizes the methodological way lived for the construction of expressive forms that has the experiences of the participants your main reference. To access these experiences we realized questions and answers procedure explored by the artist Pina Bausch. The goal is to report and comment this creative experience, in addition to questioning the experience as a possible path to an educational event. The analysis considers the creative practice meant for many artists involved a possible means for a sensitive educational process.

KEYWORDS: CREATIVE PROCESS, DANCE, EDUCATION.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente texto é inspirado na realização de um exercício de criação em dança com artistas dessa arte e também do teatro, ocorrido no ano de 2008, na disciplina Corpo, Estética e Dança, como parte de sua avaliação, ministrada pela Prof^a. Dr^a Larissa Tibúrcio⁶⁹, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. Tem como objetivo relatar e analisar essa experiência criativa que tem como enfoque a experiência pessoal dos participantes como principal motivo para a produção de formas expressivas e questionar essa vivência como um caminho possível para a realização de um processo educacional.

A experiência dos conteúdos desse componente curricular viabilizou discussões pertinentes ao trabalho técnico com arte e úteis à construção deste texto, pois a dança e o corpo foram investigados com grande empenho ao longo das aulas. Assim, destaco o debate sobre as obras “Movimento Total” (GIL, 2004) e “Dança é Educação: Interfaces entre Corporeidade e Estética” (PORPINO, 2006), como relevantes para pensar sobre os processos de criação em dança e sobre como essa arte pode viabilizar um processo educacional para os envolvidos, aspectos a serem discutidos a seguir. Além destes estudiosos, para a tecitura destas linhas, realço Ostrower (1995), para refletir os processos de criação como intuitivos e inerentes ao viver e Cypriano (2005), para pensar os processos criativos em Pina Bausch⁷⁰.

Para este relato de experiência, descrevo tal atividade prática destacando a metodologia utilizada para a construção de formas expressivas em dança, compreendendo-a como um meio de expressão humana capaz de ressignificar experiências vividas (OSTROWER, 1987; PORPINO, 2006) e de viabilizar, através da desconstrução e reformulação de significados, processos educativos ocorridos para além dos espaços escolares, acontecendo, portanto, em todos os momentos vividos pelo ser humano (PORPINO, 2006). Essa dinâmica, apesar de breve, contribuiu para nós, participantes, um melhor entendimento acerca de processos criativos provenientes de experiências pessoais e de como eles podem significar um ato especialmente educativo.

Compreendemos que quando o artista se propõe a rememorar uma experiência pessoal e a refletir sobre ela, no intuito de transformá-la em formas expressivas, ele aceita pensar sobre os valores e os conceitos subjetivamente construídos, concordar e discordar de si mesmo e, assim, construir-se e desconstruir-se através de sua própria história. O artista submete-se, dessa forma, a um movimento de reformulação e de transformação de sentidos e, com isso, doa novos significados ao já experimentado, visto e conhecido (PORPINO, 2006). Vemos que a transgressão desses significados traz ao sujeito a possibilidade de enxergar o mundo de novas maneiras e a riqueza de poder reconhecer as suas próprias interpretações, formadas no decorrer de sua trajetória artístico-pessoal.

Nesse contexto, acreditamos que as experiências artísticas e pessoais se diluem e se entrelaçam para a formação do indivíduo. Entendemos, assim, que poder transformar esses sentidos em gestuais para a dança, implica ao sujeito operador de tal processo um reviver e um ressignificar da sua história através do conjunto de sensações que imprimem nele o seu modo de compreender o mundo (PORPINO, 2006). Esses gestuais ou formas expressivas são compostos por conteúdos existenciais, valores e visões de vida. Segundo Ostrower, “as formas expressivas da arte só podem originar-se nas vivências reais da pessoa como uma personalidade integral, o trabalho artístico e os conteúdos expressivos fazendo parte de sua postura ante o viver” (OSTROWER, 1995, p.48).

Portanto, elas não são inventadas ou fantasiadas ao considerar que são as próprias vivências do artista simbolizadas em sua expressão criativa. Diante desse entendimento, parto do pressuposto de que “é preciso viver para poder criar” (OSTROWER, 1995, p.6) e, para tanto, realizo essa atividade mediante um fato significativo ocorrido com cada participante da prática em questão.

REVISITANDO A TRAJETÓRIA PESSOAL PARA DEFINIR A FORMA DE CRIAR

A dança está presente em minha vida desde a infância, até os dias atuais. Para mim, ela foi e é o veículo mais eficaz para expressar minhas questões e opiniões sobre a condição humana e para me fazer refletir sobre o outro. Fui aluna, professora, coreógrafa e hoje sou aluna novamente. Dessa vez, realizo o papel de pesquisadora dessa arte e tenho a oportunidade de pensar sobre o meu trajeto artístico e reconhecer as minhas inquietações, questionamentos e inclinações no âmbito da prática da dança. Constato, assim, que a minha grande paixão são os processos criativos. Dediquei-me a alguns momentos de criação na minha trajetória como bailarina, mas o apoio teórico por vezes me escapava, restando-me o artifício puramente

69 Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio, professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

70 Philippine Bausch, diretora e coreógrafa alemã do Wuppertal Tanztheater desde 1973. Um dos marcos da dança do século XXI (SILVA, 2005).

artístico.

Os processos de criação por mim empregados eram experiências muito intuitivas com relação à produção das formas expressivas e a forma de agrupar os movimentos, pois eu não sabia ao certo identificar que tipo de metodologia era utilizada. Ancorava-me nas experiências de outros momentos de criação durante os quais atuava como bailarina e nas técnicas conhecidas pelos participantes para desenvolver coreografias a partir delas. Diante dessa realidade, incomodada e preocupada em significar esses momentos de construção artística para além da intuição, busquei torná-los mais conscientes com relação às técnicas de dança e metodologias de criação, sem abrir mão da história pessoal dos bailarinos.

Entendo o valor da intuição, pois ela faz parte dos processos de elaboração artística, além do que decisões e posicionamentos a respeito de algo, antes de serem um ato consciente, são, sobretudo intuitivos, isto é, inconscientes e profundamente ligadas ao nosso ser mais íntimo. Porém, os frutos da intuição artística precisam ser delineados, organizados, comunicados ao serem expressos para se tornarem conscientes e passíveis de serem analisados. Os processos de criação são sim processos intuitivos, mas devem se tornar conscientes para possibilitar sua compreensão com mais clareza quanto aos meios utilizados para o desenvolvimento do que está sendo expresso (OSTROWER, 1987).

Nesse exercício prático, determinada em utilizar as experiências pessoais dos participantes como material primordial para a construção de formas expressivas e para a constituição de pequenas sequências de movimentos, adoto como suporte metodológico o procedimento de Pergunta e Resposta e o jogo de livre associação de movimentos usado por Pina Bausch (GIL, 2004). O método de Pergunta e Resposta acontece em um jogo de perguntas sobre um determinado tema com a possibilidade de respostas sem modelos pré-definidos.

Em seu grupo de dança, *Wuppertal Tanztheater*, Pina Bausch constrói as formas expressivas dos bailarinos a partir de inúmeras perguntas sobre um determinado tema e os deixa a vontade para a elaboração de suas respostas que podem ser através de gestos, da fala, de imagens, da dança, ou da forma que acharem mais conveniente. Ao responder, eles devem registrar por escrito, objetivando lembrar e serem capazes de reproduzi-la no momento em que for solicitado pela coreógrafa na montagem das coreografias. Suas danças são feitas de pedaços de respostas unidas após uma seleção para a construção de sequências coreográficas e, portanto, são resultados das impressões dos bailarinos sobre algo (GIL, 2004; CYPRIANO, 2005).

Baseada nessas ações realizei a minha prática no tempo de vinte minutos, divididos em três momentos. No primeiro, pedi para cada participante lembrar um fato significativo de sua vida e o escrever. Após um pequeno espaço temporal para reflexão e registro, solicitei que se questionassem: “o que essa experiência significou para mim?”. Então, sugeri reformulação da resposta da maneira individualmente desejada. Para isso, foi dado um pequeno tempo para cada um pensar e experimentar a sua resposta. Pedi, ao término da experimentação, uma documentação escrita das respostas desenvolvidas com o propósito de não esquecerem e poderem reproduzir quando fosse necessário.

No segundo momento da prática, formamos um círculo e apresentamos os gestuais desenvolvidos individualmente. Antes de cada aluno começar, solicitei uma síntese da experiência eleita e sua experimentação corporal em uma palavra. Assim, poderíamos vislumbrar o sentido atribuído pelo outro para uma determinada situação através de suas formas expressivas. Dor, partida, dualidade, benção, fé, diálogo, presente e esplendor foram os termos expostos na ocasião.

Ao finalizar essa etapa, o tempo oferecido para a realização dessa atividade já tinha se esgotado. Por esse motivo, finalizei a proposta apenas explanando como seria o desfecho do terceiro momento. Nesse instante, a turma se dividiria em três grupos de três pessoas e criaria, através da livre associação de movimentos, novas formas expressivas. Isso se daria através da exposição das formas desenvolvidas por cada grupo, na escolha dos movimentos julgados como mais significativos e pela união desses para uma nova construção coreográfica. Após essa etapa, sentaríamos em círculo novamente para observarmos como cada grupo construiu o seu produto final, isto é, as suas pequenas coreografias. Após essa explanação, para finalizar o exercício, pedi a todos o registro por escrito de suas impressões sobre a rememoração de uma experiência vivida, os significados de poder transformá-la em formas expressivas e, por fim, relatassem se esse processo criativo se constituiu, para eles, em um processo educacional.

ANALISANDO O EXERCÍCIO DE CRIAÇÃO

Diante das narrativas dos participantes, senti como, para alguns, a chance de lembrar fatos vividos, muitas vezes esquecidos no decorrer de suas histórias, e a possibilidade de poder rememorá-los no momento

de um processo de construção artística, despertou questionamentos sobre a percepção, principalmente no de tentar entender o porquê da escolha de um momento e não de outro. Segundo Ostrower (1995), os motivos pelos quais somos levados a perceber as coisas e a classificá-las como importantes são extremamente pessoais e relacionados com os diferentes aspectos emocionais, com as necessidades e com as expectativas individuais. Compreendemos, dessa maneira, que as escolhas das histórias feitas pelos alunos em nossa prática, significaram, sobretudo, perceber, delimitar e selecionar fatos importantes no âmbito do sensível.

Para outros, apoiar-se em uma experiência pessoal para a construção de formas expressivas significou partir do racional de um fato vivido, para a possibilidade de experienciar essa mesma vivência na esfera do sensível, à medida que buscaram refletir, dialogar consigo, ampliar a compreensão desses acontecimentos e reorganizá-los em outro espaço e em outro tempo, transformando-os e ressignificando-os. Nesse caso, percebemos uma visão dicotômica quanto à razão e à emoção e nos questionamos sobre isso: como pensar as nossas experiências diárias desvinculadas do sensível? Admitir a possibilidade de refletir sobre uma história pessoal para transformá-la em um movimento artístico significa dizer que o real faz parte do mundo racional do homem, enquanto o artístico, do sensível? (OSTROWER, 1987). Compreendemos, mediante o pensamento da autora, o ato de criar e a condição de ser sensível não como um privilégio de artistas ou de pessoas abençoadas por algum dom divino, mas como uma possibilidade comum a todos os homens, mesmo sendo em graus diferenciados consoante aspectos subjetivos. Dessa maneira, entendemos o homem como um ser sensível, capaz de perceber e de delimitar o mundo através de sua sensibilidade, pelo entrelaçamento constante da razão com a emoção.

Para outra participante, partir de experiências pessoais para as suas construções cênicas já fazia parte dos seus processos de criação, e portanto não provocou nenhum tipo de estranhamento. A rememoração de acontecimentos vividos significa, sobretudo, pensar sobre si, conhecer-se um pouco mais, resolver questões existenciais e falar, a si mesma e ao outro, sobre vivências comuns aos seus mundos - sonhos e histórias - através de formas expressivas. Para outra participante, o ato da escrita foi levantado como uma prática relevante, considerando que, no momento do registro da experiência vivida, novos saberes podem ser construídos pelo diálogo entre a objetividade da escrita e a subjetividade das sensações. Ao questionar os alunos se esse momento de criação se configurou como um processo educacional, obtive respostas diversas. Alguns questionaram sobre o que podia ser entendido como um processo educacional; outros não souberam responder no momento. Quem respondeu positivamente à questão argumentou que, se a experiência provoca reflexão e mudança de atitude do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com o outro, pode ser considerada sim um evento educacional.

COMPREENSÕES POSSÍVEIS PARA O MOMENTO

Entendemos que um processo de criação artística pode ser viabilizador de um movimento educacional construído na vivência de artistas que transgridem os sentidos já instituídos por outros e fundam os seus próprios para ressignificar os seus saberes acerca de si e do mundo no trânsito pelo passado, na criação do presente e na formação de novas perspectivas para o futuro. Nesse sentido, a educação se dá na reflexão crítica das práticas realizadas nos processos criativos mediante seres culturais em interativa relação dialógica com o outro (PORPINO, 2006). Assim compreendemos esse exercício prático, proposto para o componente curricular Corpo, Estética e Dança, um processo educacional por haver possibilitado ao grupo trabalhar com experiências individuais no intuito de memorá-las, reconstruí-las e coletivizá-las por meio da produção de formas expressivas. A apresentação dos movimentos desenvolvidos e o compartilhamento dos sentidos de cada experiência foram primordiais para que os significados individualmente construídos pelos participantes fossem coletivizados, reformulados e novamente instituídos a partir dos sentidos pessoais e coletivos, renovando assim os significados das experiências vividas e ainda por viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CYPRIANO, Fabio. *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. 2ªed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 14ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: EDUFRN, 2006.

SILVA, Eliana Rodrigues. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005.

ISADORA DUNCAN:

DIMENSÕES POLÍTICA E ÉTICA DA FORMAÇÃO HUMANA,

CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A DANÇA NA ESCOLA

Profa. Magna Lima Freire

Prof. Me. Leonardo Rocha da Gama (orientador)

DEF/CAMEAM/UERN

gama.leonardo@yahoo.com.br

RESUMO

Partimos da compreensão que toda experiência acumulada traz em si uma narrativa moral. A dança é uma expressão cultural que ao praticante soma uma importante experiência social. Nos dedicamos a esse trabalho por acreditarmos que a partir da dança podemos identificar um conteúdo ético que se soma ao conteúdo estético e técnico da dança. Elegemos Isadora Duncan como uma expressão mundial da dança moderna por compreender que essa mulher trouxe importantes mudanças para o cenário da dança internacional. São nossas questões de estudo: 1) Como Duncan desenvolveu sua arte e como os valores éticos se apresentam em sua biografia? 2) Quais aspectos dessas experiências apontam um caminho de formação humana? 3) Como esses aspectos formativos podem contribuir para a formação humana a partir do ensino da dança na escola? O presente estudo tem como objetivo identificar os aspectos éticos presentes na formação de Isadora Duncan e relacionar esse acervo de conhecimentos ao potencial formador ao conteúdo da dança. Para responder as questões iniciais de estudo recorreremos a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: dança, escola, ética, formação humana.

ISADORA DUNCAN:

DIMENSIONS ETHICS AND POLICY OF HUMAN FORMATION,

CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT DANCING AT SCHOOL

ABSTRACT

We start from the understanding that all accumulated experience brings with it a moral narrative. Dance is a cultural expression that the practitioner adds an important social experience. We are committed to this work because we believe that from the dance we can identify an ethical content that adds to the aesthetic and technical content of the dance. We elected Isadora Duncan as a global expression of modern dance to realize that this woman brought important changes to the landscape of international dance. Are our study questions: 1) How Duncan developed his art and how the ethical values present in his biography? 2) What aspects of these experiences point to a path of human development? 3) How do these formative aspects can contribute to human development from dance education at school? This study aims to identify the ethical issues involved in the formation of Isadora Duncan and relate this body of knowledge to potential trainer to dance content. To answer the initial questions of study we use the Content Analysis (Bardin, 2010).

1. INTRODUÇÃO

A dança se constitui como um fenômeno humano e ao dançar, o sujeito soma essa experiência a sua vida. Dependendo do tempo que se dança, do acúmulo dessas experiências e a forma como essa dança é desenvolvida, esse elemento cultural deixa de ser mais uma experiência isolada e passa a ser uma referência existencial para aquele que dela se beneficia. Essas experiências acumuladas trazem a narrativa moral dos sujeitos a partir dessa expressão da cultura corporal de movimento. Essa narrativa inclui a soma das práticas corporais de quem dança e os vestígios de uma síntese ética. Para esse estudo, elegemos Isadora Duncan, em particular sua biografia, como objeto de nossa investigação. Essa escolha se justifica por ela ser considerada um dos expoentes da dança mundial, uma mulher que revolucionou a dança mundial ao romper com paradigmas estéticos cristalizados da dança clássica. Entendemos que a biografia de Duncan traz um conjunto de informações que expressa um referencial ético que nos dá um recorte de formação humana balizada na transgressão e transformação de valores postos, na valorização da criatividade e da liberdade de expressão, por fim, na elaboração de uma formação humana calcada na experiência do fazer da dança.

Entendemos que Isadora Duncan traz elementos para compreender caminhos da formação de outras pessoas, capaz de ampliar as referências de mundo pelo conteúdo ético. Nesse sentido, lançamos as seguintes questões: 1) Como Duncan desenvolveu sua arte e como os valores éticos se apresentam em sua biografia? 2) Quais aspectos dessas experiências apontam um caminho de formação humana? 3) Como esses aspectos formativos podem contribuir para a formação humana a partir do ensino da dança na escola? Essas possíveis indagações constituem as questões de estudo em nossa pesquisa.

O presente estudo tem como objetivo identificar os aspectos éticos presentes na formação de Isadora Duncan e relacionar esse acervo de conhecimentos ao potencial formador ao conteúdo da dança.

Neste trabalho, podemos perceber, através da dança, um dos temas que possui certa amplitude para se trabalhar na educação: os aspectos formativos da dança e suas contribuições para o ensino dessa cultura na escola, como forma de libertação e transformação dos seres humanos. Essa pesquisa pretende contribuir para que professores de Educação Física, Arte, e de áreas afins criem um espaço onde o ser humano, possa ampliar seus referenciais não só sobre a dança, mas sobre os aspectos formativos que podem ser encontrados em outros elementos da cultura. O resultado desse estudo pode contribuir para que alunos e professores sejam agentes de transformação, a partir de valores vividos e compartilhados no espaço escolar e na sociedade, promovendo a autonomia intelectual e produtiva de seus alunos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2005), traz considerável contribuição para a educação quando aborda as transformações como possibilidade de mudança da realidade sociocultural vivida pelos atores sociais. Humberto Maturana em parceria com Sima Nisis de Rezepka, em *Formação humana e capacitação* (2000), tratam de uma educação pautada em formar cidadãos autônomos. Apontamos aqui uma tentativa de articular distintas matrizes teóricas: Paulo Freire numa perspectiva marxista/existencialista e Maturana e Rezepka numa perspectiva da Biologia do Conhecimento. Os autores trazem em comum ainda a ideia de que é tarefa da educação formar seres humanos para o presente, em qualquer tempo, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar, respeitar e conviver, seres capazes de pensar e agir com responsabilidade, a partir de sua consciência social. Esse propósito guia nossa pesquisa, como uma aposta educacional. A escolha desses autores deve-se a nossa necessidade de balizar e articular as possíveis respostas às questões de estudo dessa pesquisa e estarão presente no correr do texto, articulados aos resultados, análises e conclusões.

3. METODOLOGIA

Para responder as questões iniciais de estudo recorreremos a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2010). Entendemos que a mesma atende ao chamado das questões aqui lançadas, em busca de responder as questões iniciais de estudo e, assim, atingir nosso objetivo. Compõe o nosso corpus de análise a seguinte biografia publicadas no formato de livro: *Isadora - Memórias de Isadora Duncan* (DUNCAN, 1969).

Os valores com maior frequência identificados foram: amor, trabalho, estímulo, força de vontade/força espiritual, liberdade/autonomia, felicidade/alegria, persistência, confiança, luta, aprender/aprendizagem, já nos contra valores foi encontrado apenas um em comum, a saber: infelicidade/tristeza. Dentre os valores mais comuns, os mais frequentes construídos, a partir de vivência na família e na dança foram: amor, trabalho,

liberdade/autonomia, felicidade/alegria, persistência, aprender/aprendizagem. Ao final da pesquisa chegamos às seguintes categorias: 1. os valores relacionados à família; 2. os valores relacionados a dança de Duncan.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: A DANÇA ISADORIANA...

Nessa parte da pesquisa destacaremos como Duncan desenvolveu seus valores éticos, como esses valores estiveram presentes em sua vida e, por fim, como eles foram fundamentais para a sua formação.

Isadora Duncan, um dos grandes expoentes do cenário da dança mundial, nasceu em São Francisco, Califórnia nos Estados Unidos da América (EUA), em 27 de maio de 1878, faleceu em 14 de setembro de 1927 em um trágico acidente de automóvel em Paris na França. Ainda na sua infância algumas dificuldades foram enfrentadas, entre elas, a financeira. A própria Duncan destaca que esses fatos contribuíram para que ela se torna-se uma adulta com uma amplitude de vivências e a pessoa que foi.

A experiência familiar de Duncan foi muito rica em amor e liberdade, sua mãe trabalhava diariamente e não tinha tempo para impedir-lhe de se aventurar pela dança, tampouco teve dinheiro para pagar alguém para que pudesse cuidar de seus filhos. Foi nesse ambiente que Duncan foi influenciada, e foi nesse mesmo ambiente que ela se sentiu liberta. O meio onde Duncan viveu foi um dos fatores responsáveis por estimulá-la a realizar seus objetivos, na vida. A maneira como foi criada, recebendo o amor, a instrução e a educação recebida no seio familiar, também a influenciaram. Acreditamos que esses são aspectos importantes para a formação, e que devem servir de exemplo. Começando da criança, percebemos a importância de que ela foi positivamente influenciada, estimulada, de que sua espontaneidade não foi interrompida, e o seu ser, sua natureza não sofreu correção. Isso aconteceu com Duncan e acreditamos que estes são motivos são determinantes na sua formação.

Quando corrigimos o ser da criança ao lhe dizer como deveria ser ou não ser, negamo-la, dizemos-lhes que está mal feita e destruimos a sua aceitação de si mesma e seu auto respeito. Ao fazer isso fechamos o mundo para a criança e a deixamos fora do âmbito de legitimidade. Se, ao contrário, corrigimos o seu fazer, convidando-a à reflexão e indicando o(os) procedimentos a usar, se quisermos obter um certo resultado, confirmamo-la na aceitação de si mesma e no auto respeito e abrimos um espaço para que ela possa ter um comportamento autônomo desde o respeito por si mesma e a aceitação do próprio ser, abrimos – ao fazer isto – o mundo para a criança e a acolhemos em sua legitimidade (MATURANA e REZEPKA, 2000, p.81).

Talvez por esse motivo Duncan tenha se tornado um ícone da dança mundial, pois ainda criança já demonstrava sua capacidade de se expressar. Duncan contou com o apoio familiar, o que em parte, facilitou ou ajudou em seu caminhar pela vida. Aos seis anos de idade ela reuniu um grupo de crianças em sua sala dizendo ser sua escola de dança. Sua mãe que sempre encheu a vida dela e a de seus irmãos de música e poesia, embora surpresa com aquela atitude apoiou a filha. Em reconhecimento (DUNCAN, 1969, p.14) disse: “minha arte já estava em mim quando eu era pequena, e foi graças ao espírito heroico e aventureiro de minha mãe que ela não sofreu nenhum constrangimento”. Essa gratidão é uma manifestação de amor de um ser humano para com outro. “A gratidão é um ato amoroso que aproxima as pessoas e as tornam amigas ou quistas, cujo tempo é uma variável não determinante nessa condição” (GAMA, 2009, p.79). Na sociedade, a gratidão é um valor que contribui para uma boa convivência. A gratidão é um ato de amor, e o amor transforma e ajuda na formação do ser humano, fato este relevante na vida de Duncan.

Duncan começou a frequentar a escola pública, aos cinco anos de idade, pois sua mãe precisava que ela ficasse em algum lugar enquanto trabalhava. Duncan parou de frequentar o colégio por achar mais importante ganhar dinheiro com sua escola de dança onde dava aulas à outras crianças em sua casa e ajudar a família, contribuindo com as despesas da família. Duncan não gostava de ir à escola, segundo ela lá não compreendiam as crianças, e o que mais consideravam importante era que as mesmas permanecessem imóveis. Tempos depois, Duncan fez uma crítica a instituição escolar de seu tempo, sobretudo, a educação, principalmente ao que se refere a inteligência da criança, onde o educador “conduz os educandos à memorização mecânica” (FREIRE, 2005, p.66). Esse tipo de educação foi muito criticado por Paulo Freire, entre outras coisas, o autor diz sobre esse tipo de escola “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os

depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p.66) também posta pelo autor como educação bancária. No tempo escolar que Duncan viveu, a criança era considerada inteligente quando se submetia a decorar a lição que a professora passava, mesmo que não entendesse nada do assunto.

Não me lembro de ter sofrido, em casa, por causa da nossa pobreza, que me parecia natural. Era só na escola que eu sofria. Para uma criança orgulhosa e sensível, o sistema da escola comunal, tal como dele me recordo, era tão humilhante como o de uma penitenciária. Eu vivia constantemente revoltada (DUNCAN, 1969, p.7).

Duncan revela uma escola opressora que ao invés de libertar, aprisiona. Sabemos que é no meio familiar e na escola que a maioria dos seres humanos passa grande parte de suas vidas. Acreditamos ser possível que o educando se desenvolva de maneira positiva nesses ambientes a partir de uma educação preocupada em qualificá-lo para a vida. Segundo o art.2º da Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (PCNs):

A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2006, p.17).

Acreditamos que juntos, escola, professores que nela trabalham e a família são capazes de exercerem um propósito de formação humana em que o sujeito seja preparado para seguir no meio social, no enfrentamento dos problemas que o cerca. É um desafio procurar oferecer um ensino adequado em que os alunos se tornem sujeitos críticos, reflexivos, e construtores de um mundo em que a educação não se restrinja a apenas a um espaço como a escola, ou em casa, mas que se expanda se integre a toda uma vida em sociedade, calcada em valores. Os mestres na escola têm o papel fundamental de mediador na relação entre a escola e o mundo fora dela, mas não devemos esquecer que esse papel não é só dos mestres, o desenvolvimento moral da criança depende da ação dos adultos, dos pais e da sociedade como um todo, a fim de que o aluno/ sujeito em formação possa participar de seu processo educativo ativamente como propõe Freire (1998) uma pedagogia a serviço da libertação.

Querendo conhecer outras terras, Duncan acompanhada de sua mãe, seguiram na busca de uma companhia teatral a qual a mesma pudesse mostrar sua dança. Passou por algumas experiências até chegar ao grande Augustin Daly e sua companhia, com Ada Rehan. Certo dia, Duncan ganhou um papel de uma fada, para sua tristeza. Duncan considerou a dança como uma expressão do real e não da fantasia. “Para mim, a dança era expressão de sentimentos e emoções da humanidade e assim sendo, as fadas não me podiam interessar” (DUNCAN, 1969, p.26). Sendo Duncan uma pessoa interessada nos fatos da realidade não a interessava nenhum papel que não servisse de exemplo para o uso na própria realidade. Duncan esteve engajada com as coisas de seu tempo, uma mulher politizada, preocupada inclusive com a estética vigente de sua época.

Ela defendia seus ideais na vida familiar e amorosa, se colocava a serviço de suas ideias, lutava por elas. Duncan livrou-se das sapatilhas e roupas padronizadas para o ballet, reação a estética vigente da dança em sua época, ela encontrou uma forma de expressar melhor sua realidade e iniciou uma revolução da dança teatral mundial. Duncan considerava que o melhor papel a se representar em um espetáculo, era o seu próprio papel de cidadão, voltado para uma realidade verdadeiramente concreta. O que revela um amadurecimento estético, político e ético no que se refere ao olhar para dança enquanto expressão do cotidiano, assim como de seu engajamento político, na luta pela transformação da dança e da sociedade.

Na condição de professora/formadora, Duncan fazia primeiramente com que seus alunos, todos crianças, compreendessem que existia dentro deles algo que fazia com que eles levantassem os braços ou levantassem a cabeça ou caminhassem. Para realizar a dança, cada um tinha que aprender a olhar para dentro e sentir a si mesmo, para que houvesse a possibilidade de uma transformação, pessoal e também coletiva. Relata a própria Duncan (1969) que “essas crianças mantiveram o público encantado” ao se apresentarem nesse espírito. Duncan acreditava que as crianças eram seres extraordinários, possuidores de uma força

de espírito imensa, capaz de encantar qualquer pessoa (DUNCAN, 1969). Infelizmente a sociedade tem a capacidade de corrompê-las por causa de seus vícios, principalmente pelos aspectos relacionados ao modo de produção da sociedade em que impera as leis do mercado.

Na fase adulta, Duncan passou por momentos no amor que a transformaram: desilusões, tristeza tudo ela transformou em dança. “Tristeza, dores, desilusões de amor – tudo transformei na minha arte” (DUNCAN, 1969, p.87). Um dos grandes feitos de Duncan foi transformar aspectos indesejáveis da vida humana em algo produtivo, positivo, artístico. A busca pela felicidade, talvez fosse o grande motor que fazia mover sua alma e a fazia arder em movimentos, expressando essa busca constante pela felicidade. Era persistente quando se tratava de realizar seus sonhos, como criar uma dança cujo movimentos ainda não existiam e construir uma escola de dança diferente das escolas de Ballet.

No imediato, levantei-me inacreditavelmente cedo, às oito horas, para vir visitar a Escola Imperial de Ballet, onde vi uma porção de meninazinhas em fila, executando os exercícios mais cruéis. Ficavam, durante horas, sobre a ponta dos pés, como se fossem vítimas de uma implacável e inútil inquisição. As imensas salas nuas, privadas de qualquer beleza e inspiração, tendo apenas um grande retrato do czar como único ornamento das paredes, eram como quartos de tortura. Mais do que nunca me convenci que a Escola Imperial de Ballet era inimiga da natureza e da arte (DUNCAN, 1969, p.136).

Duncan considerava desestimulante e enfadonho, aquele método reto e repetitivo a qual aquelas meninas eram submetidas. Para ela, a criança deveria evoluir naturalmente, por isso era imprescindível que as mesmas dançassem mantendo os pés no chão, para que pudessem sentir-se livres, seguras, a fim de se descobrir através de sua imaginação, e de seus movimentos mais espontâneos. “Sou inimiga do bailado, que considero um gênero falso e absurdo, fora do domínio da arte” (DUNCAN, 1969, p.134). Percebemos que Duncan não se conformou com a rigidez daquelas regras, por isso procurou outros caminhos que pudessem levá-la a expressar a sua arte. Por ser uma pessoa esperançosa e persistente Duncan buscou descobrir, aprender e depois transformar.

Podemos perceber que a construção da vida de Duncan deu-se com base nos valores. Duncan amava sua família, sua arte, e o seu trabalho. Passou por situações difíceis tanto em casa com dificuldades financeiras, como também, teve grandes perdas, tanto na vida amorosa, familiar, quanto no círculo de amizade. Tudo isso se resume a um amor que foi se transformando em sua mais intensa expressão, foi se transformando em arte. Duncan possuía uma imensa força de vontade, isso fazia com que sua busca constante por novas experiências fosse seu aprendizado diário.

Novas aprendizagens fascinavam Duncan, isso fazia com que sua luta expressasse a determinação para criar sua escola e sua dança, objeto de seu desejo maior, além de sua persistência nesses projetos. Assim, ela se dedicava ao seu trabalho, preocupava-se em produzir uma dança que, como ela mesma preferia dizer fosse a “expressão divina do espírito humano”, uma dança que expressasse a realidade humana. Assim, se sentiu cheia de glória por ter rompido com padrões estéticos vigentes em seu tempo, e por isso, foi e seria reconhecida por sua arte, fundamentalmente, pela personalidade que se tornou, uma mulher transformadora, inovadora, engajada com os fatos do seu tempo.

Duncan percebeu que valores como liberdade/autonomia não significava para ela apenas não está presa a um determinado lugar ou pessoa, mas sim, não está presa as ideias vigentes de uma sociedade receosa em aceitar o novo, a exemplo da dança hegemônica daquela época, o Ballet Clássico, e seu estrito alcance social, a qual Duncan rejeitou. A dança proposta por Duncan era livre e nela não deveria haver restrições de classe, cor, raça ou credo. Em suas falas, foi constante a expressão do desejo de liberdade através do dançar. Acreditava Duncan que, a arte deveria ir a todos, inclusive ao povo e não somente a um grupo de pessoas das classes privilegiadas, pois a mesma “alimenta a alma” e “enche os olhos” de quem assiste, seja de alegria, ou de sensações diversas. Essa forma de se posicionar expressa seu gesto político e ético em relação a sociedade.

A dança isadoriana demonstrou ter a capacidade de fazer com que as pessoas dialoguem, e o diálogo segundo Freire (2005, p.95) “é o encontro dos homens para ser mais”. A partir dessa convivência, os seres humanos passam a se relacionar constantemente com a busca pelo saber, passam a ter pensamentos críticos e criativos, percebem e compreendem que é preciso transformar a realidade em que vivem, passam a buscar a liberdade e a autonomia. Alguns valores foram comprovados na vida de Duncan, dentre eles um dos mais relevantes foi o amor. O amor pela família desde o nascer ao morrer, o amor aos companheiros e amigos que

estiveram presentes na vida adulta de Duncan e o amor pelos seus filhos. Esse amor transformou sua vida, deu-lhe esperança, e conseqüentemente ocasionou o aparecimento de outros valores.

O amor é nossa base, a proximidade é nosso fundamento, e se os perdemos, procuramos sempre de novo recuperar o amor e a proximidade, porque sem eles desaparecemos como seres humanos, mesmo se nossa corporalidade permanece como entidade zoológica homo sapiens (MATURANA e REZEPKA, 2000, p.75).

Sem o amor não existimos enquanto seres humanos. Amar está em nossa essência. Assim, “é porque somos seres amorosos que nos preocupamos com o que acontece com os outros” (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 84). Portanto, se somos considerados “seres amorosos” é natural de nós humanos, nos preocuparmos com as pessoas que amamos. Ao amar, nós nos sentimos responsáveis um pelo outro, o que expressa uma atitude responsável e justa com os valores éticos/morais de uma boa convivência em sociedade.

Nós, os seres humanos, somos resultado histórico e nada no devir que nos deu origem foi necessário: somos o presente de uma deriva evolutiva e não produto de uma plano estabelecido. Mas sendo como somos, preocupamos-nos com o bem-estar do outro, temos preocupações éticas, atentamos ao que fazemos e nos preocupamos com suas conseqüências em outros seres humanos e não humanos. Nós pensamos que isto é assim devido ao fato de sermos seres amorosos (MATURANA e REZEPKA, 2000, p.75).

O amor apresentou-se de forma constante na vida de Duncan. O amor foi se transformando em valores primordiais, estes foram se constituindo e tornando-se responsáveis pela grandeza de sua arte. Foi desses valores que emergiu uma Duncan esperançosa, livre e transformadora. A partir dos valores e seus alicerces. Duncan construiu uma arte, na qual viveu, aprendeu e difundiu. Através de suas vivências foi capaz de transformar a visão de outras pessoas sobre a realidade em que se vive. Havia em Duncan sempre uma esperança. A experiência de Duncan se propagou ao longo dos tempos, chegando a contemporaneidade. Percebemos a partir do estudo de sua biografia como foram importantes e significativos a presença dos valores em sua vida e como a formação humana necessita se apoiar em valores políticos e éticos.

5. CONCLUSÃO: A DANÇA ISADORIANA, UM VINHO ESPIRITUAL DA HUMANIDADE

Percebemos que a dança proporciona ao seu praticante uma série de conhecimentos que se estende desde o repertório motor e cognitivo, na compreensão estética da dança e da vivência elementar das diferentes técnicas, até os conhecimentos de competências e habilidades no trato social, o que considera os aspectos emocionais, afetivo e ético. Nesse sentido, a escola é o espaço em que a dança proporciona a busca de novas formas de movimentos corporais, exploração da criatividade através de descobertas sobre o novo, ampliação e formação de pensamentos críticos, sentimentos e emoções, bem como, a formação do caráter. Especificamente, as aulas de educação física e de arte, na exploração dos conteúdos de dança, promove muito mais do que a técnica de uma dança específica, mas a elaboração de uma condição muito particular que aqui denominados humana.

Isadora Duncan, foi uma das pioneiras da dança moderna, revolucionou trazendo à dança não uma nova técnica, mas uma nova concepção da dança e da vida, onde para a mesma o eu não pode se definir tampouco expressar-se fora do meio em que vive, seja a natureza, a sociedade ou uma época com suas indignações e suas expectativas. Ela acreditava que a dança tinha o poder da comunicação e seu maior desejo era fazer da dança a libertação da essência do ser, comunicação essa entre corpo e natureza onde o corpo é capaz de extrair dos fenômenos naturais como a chuva, o vento os seus movimentos redescobrendo através deles, movimentos espontâneos da vida. O que influenciou a Isadora Duncan professora/formadora. Ao contrário de alguns grandes nomes da dança, Isadora Duncan não deixou uma escola enquanto instituição

legal, mas, trouxe um espírito renovado, que tornaria possível o desenrolar da dança moderna, devolvendo à dança significados de fé, esperança, liberdade do corpo e dos movimentos.

É entendimento comum que todo sujeito sente a necessidade de se expressar, seja ao chorar, ao rir, ao brincar, ao apreciar, ao correr ou ao dançar. Nesse instante, podemos afirmar que essa necessidade tem o poder de mobilizar o potencial perceptivo e expressivo, e assim, pode conduzir os sujeitos a uma consciência sobre suas ações, e isso é uma caminho para se pensar ética. A dança, como expressão corporal, estimula a interação social, pode contribuir como uma prática coletiva, em que as partes convivem e aprendem juntos, tornando-se aos poucos conscientes de seus papéis na sociedade e consolidando o status de ator social, como indica Paulo Freire (2005). Essa forma de pensar inclui o fator político na formação humana.

Nos mostra Duncan que através dos movimentos mais espontâneos na dança, o ser humano passa a se comunicar e a se sentir articulado a outros atores sociais, distancia-se do medo e da insegurança, interage com outros que como ela compreendem a linguagem não verbal, qualidade que pode implicar no emocional e espiritual, aprende a respeitar a si mesmo e a se conhecer melhor, tornando-se capaz de construir o mundo com liberdade e responsabilidade. Segundo Maturana e Rezepka (2000, p.13), “a responsabilidade e a liberdade só são possíveis desde o respeito por si mesmo, que permite escolher a partir de si e não movido por pressões externas”. Para que se possa chegar a um aprendizado como este seria necessário pensar em um novo fazer da dança na escola, assim:

Pensamos que a tarefa do âmbito escolar deve criar condições que permitam que a criança amplie sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vive, de modo que possa contribuir para a sua conservação e transformação de maneira responsável em coerência com a comunidade e o meio ambiente natural a que pertence (MATURANA e REZEPKA, 2000, p.13 e 14).

Portanto, concluímos que a dança dentro da escola pode contribuir com os aspectos intelectuais, político e ético do educando, assim como foi para Duncan. O professor tem papel preponderante ao assumir a pedagogia libertadora como possibilidade de formação cidadã e de uma estrutura ética para a convivência com outros na comunhão de uma sociedade mais fraterna. É preciso superar antigas pedagogias em que o professor se preocupa apenas em fazer com que o seu aluno repita o que se ensina, como mero imitador que reproduz de forma adestrada o comando do seu treinador. É preciso que se dê a oportunidade ao ser humano para “ser mais”, ou seja, um sujeito ativo, produtor e transformador de sua realidade. Apostamos, nessa pedagogia por entender que a mesma se dá a partir do cultivo da convivência e da liberdade de expressão em que os valores fossem vividos e cultivados, cotidianamente, sendo replicados através da socialização. Uma vez expandidos para a sociedade, os valores corporificados nesses novos cidadãos, atores sociais autônomos política e intelectualmente, sujeitos de transformação da realidade, contribuem para uma cultura em que a máxima esteja no sentimento pelo coletivo e de uma sociedade cada vez mais justa para todos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

DUNCAN, Isadora. *Isadora, Memórias de Isadora Duncan/ tradução de Gastão Cruls*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 8ª edição brasileira, 1969.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 22. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

O CORPO NA ESCOLA: DA “PRISÃO” A “LIBERDADE”

Mackson Luiz Fernandes da COSTA

UFRN. E-mail: macksonluiz@gmail.com

José Ribamar FERREIRA JUNIOR

UFRN. E-mail: profjunioedf@gmail.com

José Pereira de MELO

UFRN. E-mail: jose.pereira.melo@uol.com.br

Raphaell Moreira MATINS

UNESP. E-mail: raphaell_martins@hotmail.com

RESUMO

A escola é marcada na sua história pelo aprisionamento do corpo, tanto na delimitação de espaço quanto no controle de seus impulsos, restringindo a expressão dos educando. O corpo na escola sempre representou e ocupou um lugar dúbio, em alguns casos foi utilizado para expressar e alcançar objetivos esportivos, estéticos e higiênicos. Em outros casos foi utilizado para domesticar, hospedar e disciplinar a inteireza da humanidade, através de um ensino técnico, rígido e disciplinar. Essas compreensões dado ao corpo durante a história implicou nos seus usos no espaço escola, atendendo a uma demanda de controle, na qual aprisiona os corpos, ao invés de ser pensada como um espaço de liberdade. Este trabalho consiste na análise do documentário “Quando sinto que já sei”, objetivando interpretar a fala dos atores sociais presentes no documentário, buscando refletir uma perspectiva do uso do corpo no espaço escolar, partindo de uma reconfiguração da escola. Os modelos de escolas apresentadas no documentário apontam para um novo trato ao corpo no contexto escolar, priorizando a liberdade de expressão dos alunos, ampliando os espaços de aprendizagem e as estratégias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Educação, corpo.

The body at school: “prison” to the “freedom”

ABSTRACT

The school is marked in its history by the body's imprisonment in both the delimitation of space and in control of their impulses, restricting the expression of educating. The body at school has always represented and held a dubious place in some cases was used to express and achieve athletic goals, aesthetic and hygienic. In other cases it was used to tame, host and regulate the entirety of humanity, through a technical, hard and disciplinary education. These understandings given to the body during history involved in their use within school, meeting a demand of control, which imprisons the bodies, rather than being thought of as an area of freedom. This work consists of the analysis of the documentary “When I feel that I know”, aiming to interpret the speech of the social actors present in the documentary, seeking to reflect the perspective of the body use at school, living from a reconfiguration of the school. The schools models presented in the documentary point to a new tract to the body in the school context, prioritizing the freedom of speech of the students, expanding the spaces of learning and teaching strategies.

INTRODUÇÃO

A organização escolar advinda do séc. XIX, e que propaga sua influência até os dias atuais, perceptível a partir da análise empírica dos meios ainda empregados na atualidade, tanto no que concerne à transmissão dos conteúdos, disposição organizativa das salas de aula e método avaliativo, com fim de disciplinalização dos educandos. É evidente que desde a instituição da escola, como ambiente de propagação da cultura e formação humana dos que congregam uma dada sociedade, o paradigma newtoniano cartesiano apresentou-se como um modelo marcante, caracterizado por uma visão “racional”, num intuito de atender uma compreensão lógica dos fenômenos científicos, abolindo as possibilidades de ambiguidades e contradições científicas.

Na Educação a marca desse paradigma tradicional, como também é denominada por uma parcela da sociedade, dita dominante, na relação de poder, que se evidencia pela fragmentação do saber, tendo como aspecto na escola o surgimento de disciplinas especializadas. Essa concepção reducionista criou áreas especializadas do conhecimento, tendo repercussões na formação dos professores, como também na prática pedagógica.

Conforme Behrens (2005) nessa concepção conservadora, o educando passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. O saber advindo da cultura cotidiana do educando não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional reconhece o educando como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O educando é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, suprimido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta.

Na compreensão que a escola é espaço de liberdade e não do aprisionamento do pensamento, conforme metaforizou Rubem Alves:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2002, p. 29).

O documentário *Quando sinto que já sei*, tem em seu próprio título uma ação reflexiva, o filme então apresenta possibilidades de “Escolas que são asas”, no qual 10 iniciativas alternativas ao sistema convencional de ensino mostram que é possível fazer uma educação diferente, que desenvolva autonomia, liberdade e afetividade dos educandos.

Sendo assim, a intenção desse trabalho é interpretar a fala dos atores sociais presentes no documentário, buscando refletir uma perspectiva do uso do corpo no espaço escolar, partindo de uma reconfiguração da escola.

Para esse estudo utilizou-se de uma metodologia de enfoque qualitativo, tendo como método de análise dos discursos dos atores sociais o fenomenológico-hermenêutico, este procedimento metodológico requer uma postura do pesquisador em buscar do conteúdo das características do fenômeno com ênfase as diferenças de significados das estruturas mais gerais do fenômeno (FINI 1997 apud FRANCISCHI et. al. 2012). Desse modo buscamos compreender os discursos presente no documentário, dando significado num olhar sobre o uso do corpo numa escola organizada antagonicamente ao modelo tradicional. Tomamos como passos da pesquisa, a apreciação do documentário, descrição das falas relativas as mudanças que as escolas citadas no documentário fizeram que implicaram em mudanças do uso do corpo no espaço escolar, posteriormente buscamos interpretar as falas realizando aproximações entre elas e relacionando-as com os referências teóricos que tratam de refletir o corpo na educação e na escola.

A ESCOLA COMO PRISÃO

O corpo na escola sempre representou e ocupou um lugar dúbio, em alguns casos foi utilizado para expressar e alcançar objetivos esportivos, estéticos e higiênicos. Em outros casos foi utilizado para domesticar, hospedar e disciplinar a inteireza da humanidade. Os impactos negativos da escolarização no corpo foram discutidos por Paulo Freire (1997a) ao afirmar que uma das violências que o analfabetismo realiza, a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura.

Outro autor, na área da Educação Física, que discute essa necessidade de romper a unilateralidade do corpo no espaço escolar para uma prática educacional de corpo inteiro é João Batista Freire (1997b). Para o autor, entende educação de corpo inteiro:

Um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educa-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer (FREIRE, 1997b, p. 84).

Esses dois autores convergem ideias que repensam a educação, um no âmbito educação em geral e o outro na especificidade da Educação Física. Conforme Freire (1997a) e Freire (1997b) defendem, uma educação deve observar os educandos como gente de corpo inteiro dotado da vocação de ser-mais. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1997). Essa visão dicotômica na educação escolarizada se apresenta na própria visão de alfabetização, que segundo Santin:

A alfabetizar não seria apenas conduzir o indivíduo ao domínio de uma língua, mas impor-lhe um modo de pensar e agir. A alfabetização se desenvolveria como uma ação dirigida à mente, através dos conteúdos cognitivos, e dirigida ao físico, através das atividades de recreação e iniciação esportiva. A alfabetização acabaria sendo uma educação intelectual e física. Duas atividades que são executadas separadamente e, às vezes, em oposição, resultantes da oposição entre corpo e mente (2001, p. 14).

É claro que a escola tradicional adotou uma postura de aprisionar e docilizar o corpo através das práticas corporais, com a delimitação de formas e técnicas, e na imposição de um conhecimento unidirecional, o qual foi hierarquizado e pensava a mente distante do corpo e tornando-o apenas acessório.

A existência de uma “educação bancária” que se apropriava do corpo sobre interesses escusos e de limitação da potencial da humanidade. As administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a professora guarda dentro de si, hospedada em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, o arbítrio que nela habita (FREIRE, 1997a).

Para a educação que nega o corpo e domesticar suas sensações, atropelando a história de vida e experiência dos estudantes, o ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos, ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista (FREIRE, 1997a).

Porém, mesmo a escola em determinados ambientes assumindo uma postura de negação e mortificação das identidades dos corpos conscientes. Essa ideia corrobora com Gonçalves ao dizer que:

A forma de escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. As práticas escolares, segundo Rumpf, tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Para esse autor, a escola, nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as ideias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo (2012, p. 33).

Essa organização de escola traz um conhecimento de mundo fragmentado, os quais são distribuídos nas disciplinas, em um tempo restrito e com o uso de instrumentos que visam quantificar e mensurar a aprendizagem, limitando a ação do professor e as possibilidades de aprender do aluno. Tendo em vista que estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente (FREIRE, 1997a).

A escola progressista deve reconhecer que o corpo é um dos elementos mais importante da existência para acessar e ler o mundo. Para Freire (1997b) o que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los.

Dessa forma, a escola no reconhecimento do corpo consciente da comunidade escolar deve rever suas intenções e finalidades pedagógicas. Segundo Freire (1997a) é preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele.

Portanto, identificar os traços da educação autoritária no corpo consciente de professores e estudantes é um primeiro passo para alcançar o inédito-viável da retomada do corpo. A escola não pode ser uma instituição de dominação dos corpos conscientes, deve ser um espaço de construção coletiva de identidade e diferenças evidenciada pelo corpo. O corpo deve ser o meio de humanização entre os pares que convivem na escola.

A ESCOLA SEM GRADES E MUROS, UM PASSO PARA LIBERDADE

Partindo do entendimento que a escola por muito tempo se tornou um espaço de controle e molde, tendo a “formação” como elemento principal, a ideia de pensar a escola sem grades e muro é uma quebra de paradigma contemporâneo que vem sendo buscada, repensando as relações de poderes na escola e por conseguinte na sociedade, pois a escola “ao mesmo tempo que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais” (GONÇALVES, 2012, p. 32).

Não podemos pensar a educação e a escola dissociada de seus momentos históricos, tendo em vista que elas se modificam no processo de transformação da sociedade. Partindo desse entendimento, perspectivamos uma escola que aponta para uma existência de liberdade, a qual “é sempre liberdade de um homem situado no mundo, vivendo uma determinada situação concreta” (GONÇALVES, 2012, p. 89). Ou seja,

Liberdade significa a possibilidade de integrar os limites de ordem física e os limites de ordem vital à totalidade dialética consciência-corpo, transformando esses limites e ultrapassando-os, num projeto existencial que vincula o homem a seu mundo. Assim, a ação humana será tanto mais livre quanto mais o indivíduo conseguir superar suas próprias contradições (GONÇALVES, 2012, p. 88).

Nessa relação dialética entre escola e sociedade, os corpos que a constituem tornam-se eixo norteador, apontando para uma educação que é tecida no corpo, transitando de um espaço de prisão e adestramento para um espaço de liberdade. Para apontar essa nova perspectiva de escola, estaremos trazendo nesse tópico

as propostas de escolas que vem sendo materializada no Brasil e apresentada no documentário *Quando sinto que já sei*, trazendo os discursos presente no documentário, os quais mostram essas novas perspectivas de escola, e como interpretamos o trato ao corpo nesse contexto.

O documentário tem início com falas de estudiosos da área da educação, os quais vão apresentar o paradigma de escola que foi construído na sociedade, para posteriormente apresentar as escolas que estão ousando a quebrar com o paradigma de escola vigente no país. A primeira fala do documentário é do educador Tião Rocha que ao falar do primeiro dia de aula de sua filha, se depara com um discurso inaugural em que a diretora da escola diz: “a criança é uma página em branco”. Esta fala nos mostra um entendimento que circundou o século XIX durante o processo de escolarização, vendo o corpo infantil sem história, ficando a cargo da escola a formação desse corpo. Segundo Soares (2005, p. 17):

Forma-se no século XIX, de um modo mais preciso que em outros momentos da história do homem ocidental, uma pedagogia do gesto e da vontade, configurando-se, assim, uma “educação do corpo”, já reconhecida como importante.

Os silêncios contidos nos gestos esboçam imagens que devem ser internalizadas em posições e comportamentos.

Esse trato ao corpo do século XIX estigmatizou a estrutura escolar atual, sendo explicitado nos currículos. Na fala do entrevistado Rafael Parente, ele diz que o currículo da escola tradicional é dicotomizado, dando atenção principalmente aos aspectos cognitivos, quando ele deveria ser pensado para organizar uma escola que ensinasse integralmente, dando uma atenção para o gerenciamento das emoções, pois a escola é um espaço onde as crianças vivem seus conflitos, sendo assim, ela torna-se um espaço para resolução dos mesmos.

Outro discurso presente no documentário que corrobora com a ideia da escola como um espaço de aprender a gerenciar as emoções é a do Luiz Algarra que mostra a escola como um espaço onde existem vários corpos, os dos alunos e dos professores. Assim como os alunos, os professores também sofrem em um modelo de escola tradicional, pois tem que vivenciar todas suas angústias, inquietações e vontades com a obrigação de se comprometer com o ensino para quinze ou mais crianças, deixando o professor sobrecarregado que por consequência não consegue suprir suas necessidades nem as dos alunos.

Nas escolas citadas no documentário, a principal característica é a liberdade que a dada aos alunos. “A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem” (FREIRE, 1967, p. 6). É destaque a ideia de sensação de liberdade nas falas dos alunos, as quais foram transcritas a seguir:

Aluna 1: “Quando estava nas outras escolas, me sentia muito presa dentro de uma sala de aula e aqui não, aqui você pode vim aqui, sentar aqui fazer uma lição do livro, até mesmo com um colega e aí dá aquele arzinho de liberdade, você não fica sentindo presa”.

Aluna 2: “Aqui agente pode pegar o livro e fazer a lição que agente quiser e se agente tiver dúvida na lição que agente quer fazer, agente levanta a mão e um professor vem e fala: o que você precisa de ajuda? E agente fala: agente precisa ajuda na interpretação de texto proque não consegui escrever isso, não consegui entender aquilo e tal, tal... ai o professor vai lá e ele explica pra gente”.

Aluna 3: “Aqui agente pode estudar sozinha ou com quem agente quer, diferente das outras escolas que é obrigado a ficar na sala e não pode sair, só na hora do recreio. E aqui não!”.

A aluna número 1 deixa a entender ao dizer “dá aquele arzinho de liberdade”, que a liberdade da qual ela está falando, não está relacionado com uma liberdade total, mas uma liberdade que parte da compreensão de sua existência no mundo e seu papel nas relações nele existente. Ivana Jauregui, professora e diretora da escola livre Inkiri, explicita a mesma ideia de liberdade quando em seu discurso diz que as tem limites, mas “limites que não limitam”, ela cita como exemplo que as crianças não podem pular das janelas, mas podem pular das árvores, as regras não descaracteriza a liberdade pois “você sempre pode fazer o que você

quer, mas com respeito da forma correta e em comunhão”. Essa fala corrobora com a ideia que “todo ato de liberdade se insere em determinadas circunstâncias existenciais históricas que o possibilitam ou o cerceiam. Podemos falar, nesse sentido, em liberdade objetiva. A liberdade objetiva refere-se à relação do homem com os condicionamentos mundanos” (GONÇALVES, 2012, p. 89).

É importante destacar que a relação de regras com a liberdade deve ser entendida em um contexto de construção democrática, pois as regras passam por um processo de aceitação coletiva, quando o contrário ela torna-se imposta e priva da liberdade. “Liberdade não existe sem auto-governo” (ANDRESSA PRATA, EX-EDUCADORA DE SUMMERHILL).

A liberdade existe na possibilidade da expressão do ser no mundo, partindo do auto-conhecimento, o qual perpassa um entender-se corporalmente, pois o corpo é condição de existência e criador. Para José Pacheco, idealizador da escola da Ponte “A criança deve se expressar na sua incompletude”.

Ao pintar, o pintor cria uma teoria da visão. Assim, ao ler, escrever, dançar, o sujeito humano pode criar maneiras de se comunicar e não apenas de repetir verdades estabelecidas, sejam conceitos ou práticas, ao invés de torna-se indiferente, anestesiado diante da vida e do próprio conhecimento (NÓBREGA, 2010, p. 116).

Na fala da professora Ivana Jauregui da escola livre Inkiri, ela diz: “Aqui agente não direciona a expressão do ser, aqui a gente acredita que cada um tem dentro de si a sua evolução e sua forma de evoluir”. Percebe-se no documentário as mudanças na organização das escolas, a aprendizagem ocorre no coletivo através de situações problemas que se tornam provocação que é intermediada pelo professor. Em um momento do vídeo um professor senta com os alunos e provoca-os na organização de uma aula passeio, construindo em conjunto o que se deveria levar para uma aula passeio.

No relato da diretora Ana Elisa, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, a escola era cheia de grades e quando tirou as grades uma aluna chegou para dizer que ainda bem que ela tinha retirado as grades, pois eles não eram loucos, nem bandidos.

No projeto gente não há seriação dos alunos, as turmas são separadas em famílias com um aluno de cada nível do ensino fundamental e no relato de uma aluna isso foi muito difícil para ela no primeiro momento, pois vinha acostumada com um modelo no qual apenas o professor ensinava, e da forma que estava sendo proposto ela passa a ser tutora, tendo que ensinar a outras crianças. Isso mostra que as escolas institucionalizaram os corpos a um modelo rígido de ensino, mostrando ser um desafio a construção de novos modelos escolas que privilegiam a autonomia.

Uma das mudanças característica é na dimensão metodológica dessas escolas são as transformações didáticas do ensino, descentralizando do professor e centralizando no aluno. No Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, na direção do educador Tião Rocha, a um destaque do brincar como elemento do ensino, pois o brincar possibilita uma aprendizagem constante. A escola deve ser um espaço que ensina mais do que o conhecimento sistematizado, mas o ser humano em suas relações.

É preciso que o nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e “escritor” se apropriem criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas nos assumamos plenamente, como estes “seres programados para aprender” (FREIRE, 1997a). É necessário compreender que nossa existência é corporal, conseqüentemente todas nossa aprendizagem é marcada no nosso corpo, pois “a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento” (NÓBREGA, 2005, p. 606).

Necessitamos libertar o corpo aprisionado na escola e derrubar os muros que limitam as sensações e expressões, fazendo-nos a mesma reflexão que a professora Lilian Nunes, do projeto Araribá, ao pensar à relação da escola como um espaço “sem muros”, levantando um questionamento importantíssimo para desconstruir o modelo de escola vigente, a qual diz: “Eu não entendo porque a gente tem que ficar naquele quatinho fechado, não é um castigo, está na escola tem que ser um prazer”. Essa ideia rompe como o modelo de escola desenvolvido em nossa sociedade, ampliando a potencialidade de educar em espaços e tempos diversos, entendo o corpo com temporalidade e dimensionalidade múltipla, em constante relação com o mundo e o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os modelos de escolas apresentadas no documentário apontam para um novo trato ao corpo no contexto escolar, priorizando a liberdade de expressão dos alunos, ampliando os espaços de aprendizagem e as estratégias de ensino. Nessas novas escolas as sensações dos corpos que as constituem, a comunidade escolar, são consideradas essenciais.

A escola como prisão restringe o pensar criativo, controlando os corpos com base uma pedagogia disciplinadora, enquanto a escola como espaço de liberdade favorece a expressão, aceita a diversidade, tendo como base uma pedagógica libertadora.

As escolas apresentadas no documentário ainda não se mostram representativas em números frente as escolas configuradas no modelo tradicional que já conhecemos, entretanto esse modelo não mais atende a complexidade do corpo na organização social contemporânea, desse modo as escolas progressistas surgem num momento de incertezas, que possibilitam preencher a incompletude do nosso atual cenário educacional,

Dessa forma, compreendemos que esse novo paradigma compreende que cada criança tem sua forma de expressão, e ela não é criada ou moldada, mas aflorada na existência. A transição da escola como prisão para uma escola de liberdade ainda é um desafio para a atual sociedade, mas os primeiros passos já estão sendo dados, como mostra o documentário.

5 REFERÊNCIAS

161. ALVES, Rubem. Por uma educação romântica. 7^o ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
162. BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
163. FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 25^a ed. - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
164. _____. Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997a.
165. FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997b.
166. GONÇALVES, Maria Salim. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. 15^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
167. NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.
168. NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Uma Fenomenologia do Corpo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
169. SANTIN, Silvino. Educação Física: temas pedagógicos. 2^o ed. Porto Alegre, RS: Edições EST, 2001.
170. SOARES, Carmem Lúcia. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. – 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TÉCNICA NO ESPORTE: AINDA UMA QUESTÃO MECÂNICA?

Liege SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: silvaliege@yahoo.com.br

Karenine PORPINO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: kporpino@gmail.com

RESUMO

O texto trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Tem como objetivo discutir o esporte a partir do mundo vivido do atleta, buscando compreender as técnicas esportivas como viver estético do corpo em movimento. Essa condição estética é dada pela presença construída pelas técnicas de corpo discutida a partir da dimensão do vivido e da apreciação estética do filme “Olympia”. Para tanto, apoiamos-nos numa abordagem metodológica centrada na fenomenologia como campo de reflexão e interpretação da experiência vivida. Esse entendimento aponta caminhos para uma reflexão sobre o esporte centrada no corpo do atleta, cujos debates teóricos e as intervenções na Educação Física podem transpor qualquer concepção determinista, por uma educação móvel, sensível e inscrita no corpo em movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Esporte, Técnica, Estética.

TECHNIQUE DANS LE SPORT: ENCORE UNE QUESTION MÉCANIQUE?

RÉSUMÉ

Le texte est une découpe d’une recherche doctorale menée dans le diplôme de troisième cycle dans le programme UFRN éducation. Il vise à discuter du sport du monde vécu de l’athlète, en essayant de comprendre la façon de vivre SPORT corps esthétique déplacer. Cette condition esthétique est donnée par la présence construit par les techniques d’administration a discuté de la taille de la vie et de l’appréciation esthétique du film «Olympia». Pour cela, nous nous appuyons sur une approche méthodologique basée sur la phénoménologie comme un champ de réflexion et d’interprétation de l’expérience vécue. Cette vue montre la voie à une réflexion sur le sport centrée dans le corps de l’athlète, dont la cote théorique des débats et des interventions en éducation physique peut surmonter toute conception déterministe, par une éducation mobile, sensible et est entré dans le corps en mouvement.

KEYWORDS: Sport, Technique, esthétique.

INTRODUÇÃO

A prática esportiva envolve o atleta no mundo, sempre refazendo a vida cotidiana, como uma nova forma de existência por intermédio do “eu posso” e não de um “eu penso”. Os horizontes se abrem e o atleta, confrontando o mundo que habita, vai se constituindo por meio dos movimentos e da atuação do corpo no mundo, instaurando nesse processo uma comunicação entre o dado e o evocado.

Esta pesquisa tem como foco principal a dimensão estética do esporte, tendo como referência o mundo vivido⁷¹ do atleta e a prática esportiva como campo do sensível.

Nos apoiamos na compreensão de estética de Merleau-Ponty para a realização deste estudo, a qual se constrói na relação imanente entre sujeito e objeto, homem e mundo, entre esporte e atleta.

Pautamos a estética como linguagem sensível que se constitui no corpo, enquanto processo de sentido que se dá através da experiência vivida e das relações construídas no mundo. Logo, podemos compreendê-la em suas relações com o esporte, como configuração do mundo da criação e do conhecimento.

Partimos da compreensão de que no esporte os atletas constituem uma racionalidade não determinada pelos padrões instituídos pela lógica formal, mas uma razão sensível, que se constitui na apreensão dos sentidos e na sua comunicação do corpo com o mundo esportivo.

Dessa forma, o esporte pode ser compreendido como fenômeno estético e o atleta como existência constituída pelo logos estético⁷², o qual é capaz de explicar as experiências do corpo, da emoção e do vivido nele.

Consideramos que o atleta não é somente um mero receptor ou simplesmente um sujeito passivo diante do mundo esportivo. Ele interfere naquele meio constantemente e o habita, e isso possibilita que ele invente e reinvente aquilo que lhe é proposto ou imposto, dando-lhe um significado a partir de sua experiência corporal, criando um mundo próprio, no qual o esporte não é um objeto, ou seja, um mero exercício físico, um passatempo ou elemento de representação pessoal, mas uma prática existencial, em que o atleta encontra sentido.

O esporte gera sentidos que não se restringem à instrumentalização do corpo, ao consumo ou ao mercantilismo, mesmo quando envolvidos com aspectos relacionados ao rendimento, ao instrumentalismo e ao tecnicismo. Os atletas rompem a lógica determinista do esporte criando e recriando formas de existência social e pessoal para além daquilo que foi previsto ou predeterminado.

Nesse sentido, seguimos com o objetivo de discutir o esporte a partir do mundo vivido do atleta, buscando compreender as técnicas esportivas como viver estético do corpo em movimento.

Apresentamos elementos que contribuam para pensar a relação entre técnica e esporte como uma realidade de aprofundamento sensível que os constituem, centrada no corpo e na experiência estética como modos de educar.

Para isso, nos apoiamos na fenomenologia do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, o qual compreende o homem a partir da experiência vivida, na sua entrega ao mundo e nas relações nele constituídas.

Para tal, ela ancora-se na experiência vivida, penetrando na facticidade que é histórica, social e subjetiva. Uma referência para o conhecimento revelado pelos sentidos que fundam a existência individual e coletiva do “ser no mundo” como uma dimensão à qual ele não deixa de se situar, ademais, “o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece” (Merleau-Ponty, 2011, p. 6).

Para transitar nos conceitos da Fenomenologia, enfatizamos como trajeto metodológico neste trabalho a narrativa do mundo vivido e a apreciação estética de filmes.

Iniciamos com uma narrativa das experiências vividas no esporte, compreendendo a partir do

71 A expressão mundo vivido é uma tentativa de tradução da palavra alemã *lebenswelt*. Termo criado, inicialmente, por Husserl, em sua fenomenologia estrutural, e retomado nas reflexões de Maurice Merleau-Ponty (2011). De acordo com esse o filósofo, o termo está relacionado ao mundo pré-objetivo do ser, ou seja, aquele que antecede à reflexão, a totalidade das percepções vividas.

72 A estética não se define pelas relações exteriores entre o homem e o mundo, mas na apreensão dos sentidos enquanto experiência produtora de conhecimento, que consiste precisamente na relação do corpo com o mundo. Essa comunicação com o mundo sensível, enquanto expressão das relações corporais e, portanto, de conhecimento, é designada em Merleau-Ponty como logos estético: “Esse mundo sensível é o logos do mundo estético”. (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 65).

pensamento de Benjamin (2012), a narrativa como uma dimensão existencial do homem.

Além disso, como horizonte de expressão para o estudo social do esporte, escolhemos os filmes “Olympia”, um documentário⁷³ lançado na Alemanha, em 1938.

Realizamos uma apreciação estética destacando “cenas significativas” do filme no qual foi possível identificar aspectos relacionados aos elementos técnicos e estéticos do esporte. A partir desse processo destacamos nossa escrita, organizada na seguinte estrutura textual: *a experiência do jogar, o paradoxo do jogo, apito final*.

2 A EXPERIÊNCIA DO JOGAR

A prática esportiva se manifesta como potencializadora de um conhecimento sensível, que se manifesta nos processos corporais, do corpo em movimento, revelado pela sensibilidade do atleta em cada gesto.

Consideramos que o atleta não é somente um mero receptor ou simplesmente um sujeito passivo diante do mundo esportivo. Ele interfere naquele meio constantemente e o habita, e isso possibilita que ele invente e reinvente aquilo que lhe é proposto ou imposto, dando-lhe um significado a partir de sua experiência corporal, criando um mundo próprio, no qual o esporte não é um objeto, ou seja, um mero exercício físico, um passatempo ou elemento de representação pessoal, mas uma prática existencial, em que o atleta encontra sentido.

O esporte gera sentidos que não se restringem à instrumentalização do corpo, ao consumo ou ao mercantilismo, mesmo quando envolvidos com aspectos relacionados ao rendimento, ao instrumentalismo e ao tecnicismo. Os atletas rompem a lógica determinista do esporte criando e recriando formas de existência social e pessoal para além daquilo que foi previsto ou predeterminado.

Essas ações constantes, invenção e reinvenção, partem das relações vividas no mundo esportivo e emergem no corpo, atando o atleta ao esporte através da experiência estética. O significado dessa prática não se encontra pronto, mas se constitui no movimento, de forma inacabada, sempre em composição para o sportista.

Como já afirmou Merleau-Ponty (2004b), toda técnica é técnica de corpo e ela amplifica a metafísica de nossa carne. Por isso, o esporte não pode ser compreendido em partes, nem em movimentos específicos, haja vista a técnica não está no esporte, nem tampouco em ações ideais, mas na experiência do movimento, na forma como o atleta se dirige ao mundo esportivo e nele se expressa. Pois,

Somos não só um corpo sensorial, mas também um corpo portador de técnicas, estilos e condutas aos quais corresponde toda uma camada superior de objetos: objetos culturais aos quais as modalidades de nosso estilo corporal conferem certa fisionomia (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 542).

Nesse entendimento, o corpo é tanto sensível a uma conduta como criador de sentido, uma vez que, antes da ação, há apenas uma ausência. O que preenche as lacunas dessa ausência é o gesto, a técnica.

Nóbrega (2005), ao falar sobre a motricidade e a corporeidade como um entrelaçamento indivisível no movimento humano, corrobora esse sentido do gesto técnico vivido pelo atleta no contexto esportivo. Para ela, quando se realiza um movimento dentro do esporte, mesmo que ele seja um gesto padronizado, ou ainda, que se repita inúmeras vezes, ele jamais se reproduzirá da mesma forma, ou será somente um estímulo mecânico. Todo o ser se envolve naquele instante e através dele define-se uma maneira própria de realizar, sentir e interpretar aquele momento (NÓBREGA, 2003).

Quando corro no jogo, quando grito em cada gol realizado, quando vibro ao defender o adversário, não utilizo somente meu equipamento anatômico objetivamente. Mesmo que, interiormente haja a ocorrência de reações anatômicas e fisiológicas para cada ato, o corpo não se reduz a um automatismo periférico. O corpo

se expressa, vive os sentimentos, vive as sensações, em outros termos: “realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais” (NÓBREGA, 2005, p. 67).

No mesmo pensamento, recorreremos novamente ao filósofo Merleau-Ponty (2011), que em suas reflexões sobre o corpo e o movimento humano, afirma não haver separação entre pensamento e movimento. Logo, a motricidade não está somente no intelecto ou na consciência, mas no modo como o corpo se relaciona com o mundo. Em suas palavras: “a experiência motora de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento; ela nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 195).

A origem do conhecimento reside no corpo, no sentir e no viver sensível, o que permite ao movimento mergulhar nessa dimensão corpórea, se transformar e aparecer novamente já compreendido. “Não é preciso que os gestos se repitam muitas vezes para que o corpo se aproprie deles e se torne bailarino ou sapateiro. [...] o corpo imita, armazena e lembra” (SERRES, 2004, p. 75).

Nesse contexto, em sua móvel e movente forma de ser, ele trata de reinventar sua própria trajetória, ao ponto de atravessar o gesto preexistente, subverter a ordem instrumental e constituir novas possibilidades gestuais, investidas de plasticidade e sensibilidade.

Assim, a potência criativa se mostra na técnica esportiva. Quando a dimensão mecânica não é capaz de regulamentar o estilo pessoal, e o corpo suplantador cria, na dinâmica do jogo e na idiosincrasia do atleta, possibilidades de avançar.

Por isso, os padrões e as inovações se condicionam reciprocamente, formando uma unidade no contexto esportivo. Isso nos permite dizer que, os gestos técnicos são potências criativas do atleta em jogo, pautados não por uma reprodução ou designação objetiva, mas pelo esforço corporal e pela placidez do corpo em movimento. Esses gestos, amparados pelo diálogo sensível do atleta com o esporte, transbordam sobre a razão objetiva, uma experiência estética que amplia o sentido da vida e conduz a uma nova dimensão de Ser no mundo.

Assim, mesmo no racionalismo existente no esporte há espaço para o êxtase corporal, que permite que o ser humano, o atleta, e mesmo o espectador explorem o corpo, as sensações, as tensões. Uma entrega de corpo e alma capaz de resultar um novo uso do espaço, um êxtase, uma suspensão no tempo da vida normal, cotidiana.

O esporte transfigura os momentos ordinários da existência, inventa sob novas formas o poder do corpo, um eu posso no tempo, no espaço e na cultura, por meio da motricidade regida pelo próprio corpo.

Isso nos permite dizer que o eu do atleta se apropria de seu viver pessoal e da presença do outro, constituindo um mundo comum de homens finitos, inacabados, corpóreos, historicamente situados e constituídos a partir de uma sensibilidade que se qualifica na intencionalidade dos movimentos guardados no tempo, no espaço e nos rastros da vida.

Para tanto, sendo o trama individual atravessado pelas configurações sociais, fica evidente a construção da prática esportiva para além dos determinismos e padronizações que lhes são tipificadas, bem como, para além do dever de uma individualização corporal. Os atletas, em meio à dinamicidade esportiva, atribuem sentidos e constroem novas significações por intermédio das sensações do corpo e das construções subjetivas que perpassam o esporte por meio da experiência estética num vínculo do indivíduo com o mundo.

3 O PARADOXO DO JOGO

O jogo é um sistema complexo, cujas partes não podem ser compreendidas sem a complementariedade entre elas, ou seja, é impossível compreendê-lo sem levar em conta o fascínio que ele desperta nos jogadores, o contexto ético e estético e suas características paradoxais, tais como ordem e desordem, tensão e excitação, descompasso e cadência, dor e prazer, dentre outros. Por isso, diante de toda sua estrutura, sabe-se que o caráter organizacional do esporte revela, portanto, ordem e desordem.

Sendo assim, o esporte não pode estar submetido a um princípio supremo de ordem, como ideia determinada. Pois, por mais que isso exista, há de se considerar que nele há uma combinação entre o que está estabelecido e o que é constituído pelas ações dos atletas.

Como afirma Morin (2003), na dimensão dos fenômenos, é impossível observá-los apenas de forma determinada (ordem) ou pelo acaso (desordem): “A ordem, a desordem e a organização se desenvolvem

junto, conflitual e cooperativa, e de qualquer modo, inseparável” (MORIN, 2003, p. 216).

Na teoria dos sistemas complexos, a dialógica refere-se à relação de complementaridade e antagonismos existentes no fenômeno: “significa que o complementar pode tornar-se antagônico” (MORIN, 2005, p. 52). Assim, longe da ideia de apenas antagonista, ordem e desordem demandam diálogo. E mais que diálogo, ordem e desordem demandam inseparabilidade.

Diante disso, entre esses elementos o paradoxo se pauta entre a ordem e a desordem dada ou estabelecida. Quando, no processo do jogo, o problema gerado leva o atleta a uma construção criativa capaz de estabelecer para aquela situação e para si uma nova criação, posto que: “[...] a ordem é aquilo que permite a previsão, isto é, domínio, a desordem é aquilo que traz a angustia da incerteza diante do incontável, do imprevisível, do indeterminado” (MORIN, 2003, p. 210).

Desse modo, o esporte, longe de ser uma prática pré-configurada ou fechada por padrões, passa a ser compreendido como experiência que se modifica continuamente. Tanto do ponto de vista da experiência de quem assiste, quanto de quem joga, ele se renova, torna-se mutável, podendo guardar em si uma lógica indeterminada. Isto porque, ele tem o poder de sempre recomeçar, instituir o novo, o diferente, o inesperado. Um versátil estado que surpreende, descortina o comum, enredando o corpo nas veredas do extraordinário.

Como aponta Welsch (2001) acerca do esporte como lugar em que a vivência não permite script, ponto crucial da prática esportiva é que tudo é criado pela performance dos atletas e pelo próprio evento, o qual:

Não segue da implementação de um script. Quando testemunhamos algo dramático, isso é devido – no caso do esporte – a nada além do próprio evento. A ocorrência real não pode ser antecipada, a performance dos atletas é criativa no mais alto grau. Não havia nenhum script. Esporte é drama sem script. Cria o seu próprio drama (WELSCH, 2001, p. 154).

O paradoxo do jogo então constitui-se nesse pensamento, ou seja, na relação entre ordem/desordem que acontece por meio da experimentação dos diversos elementos do jogo, os quais interagem o fluir do corpo, suas alternâncias de tensão e relaxamento, expansão e recolhimento, suas agitações e suas pausas, todas partindo do corpo em trânsito.

Para ilustrar essa relação de autonomia e dependência que se estabelece no esporte, podemos tomar como exemplo o filme “Olympia”. Encontramos nesta obra, quando comparados a atualidade, a leveza dos gestos atléticos sem o uso exagerado de indumentárias e adereços. Os atletas usam vestimentas que não acentuam as valências físicas nem primam pela espetacularização da performance corporal, mas dão ao corpo a lógica da igualdade de oportunidades e um tom de leveza e graça sem deslocar a busca pela vitória, própria do esporte.

Percebemos em “Olympia”, que as roupas, equipamentos e técnicas, quando comparados aos de hoje, revelam os investimentos feitos no campo esportivo que tendem a aperfeiçoar as funções orgânicas e gestuais dos atletas. Um aparato tecnocientífico que se manifesta não apenas nos acessórios e roupas, mas também nas instalações esportivas e nos novos materiais, tais como as fibras de carbono, poliéster, elastano, dentre outros, constituintes de vários equipamentos e vestuários esportivos.

Entretanto, como afirma Sant’Anna (2000), as transformações drásticas pelas quais vem passando o esporte nos dias atuais não significa que os novos “deuses do estádio” sejam totalmente previsíveis, ou que o problema da técnica seja apenas técnico e industrial. Ao contrário, a previsibilidade é sempre uma busca enquanto que a técnica é um problema ao mesmo tempo social, ético e político, isto porque, segundo a referida autora entre corpo e técnica:

[...] não há somente relações harmoniosas e de acoplamento funcional, mas, também, tensões, disputas e diferenças, nem sempre visíveis ao primeiro olhar, nem sempre historicizadas e submetidas à análise etnográfica. Por isso, lembrar das sensibilidades culturais que em cada situação possibilitam a criação ou o abandono de cada técnica esportiva é uma maneira, entre outras, de perceber que toda a sedução exercida

pelo esporte tem razões muito mais complexas do que pode explicar a sua insistente publicidade internacional (SANT'ANNA, 2000, p. 5).

Certamente, o impacto dos avanços científicos incide sobre o corpo dos atletas transformações não apenas de ordem física e performática, mas, sobretudo, técnica.

Cada época e cada cultura possui não apenas seus heróis, mas também seus padrões de beleza, de eficácia, de recorde, de perfeição e de usos do corpo. Assim, da época do filme aos dias atuais, vemos mudanças consideráveis nas técnicas utilizadas, como por exemplo:

Nas provas do salto em altura, realizada através da técnica do salto tesoura e no salto com vara, realizado com a vara de bambu e o atleta amortecendo a queda em uma caixa de areia; os aparelhos rústicos utilizados na ginástica olímpica, entre outros (MELO; NÓBREGA, 2006, p. 36).

Esses recursos confirmam o quanto as transformações técnicas não são somente dos equipamentos e das roupas usadas por cada atleta, mas também dos processos históricos e culturais, ou seja, dos usos do corpo no esporte em determinada época e sociedade. O que supõe uma emergência histórica de novas tecnologias e, igualmente a isso, uma condição do próprio corpo em pertencer àquele lugar.

Desse modo, o corpo, ao invés ser subjugado pelos investimentos técnicos e científicos do esporte, se utiliza deles para inscrever novas relações orgânicas e sociais. O que não nega a penetração da razão instrumental e os fins que se procuram, mas desvela o inusitado e o surpreendente, levando o atleta aos campos da existência, condensando suas experiências e fazendo-lhes florescer enquanto carne do mundo.

Embora reconheçamos que corpo do atleta é submetido a um condicionamento físico para adquirir força, resistência, velocidade, muitas vezes, por meio de repetições exaustivas e conhecimento tecnológico para aprimorar sua performance, ele também é preparado para o autodomínio, para superar as condutas dos adversários, para subverter no esporte. Como afirma Mauss (2003) há no corpo uma maneira adquirida e não natural de se comportar e se dispor no mundo.

Sobre isso, o autor explica que, o corpo enquanto nosso meio técnico de agir no mundo articula gestos específicos e padrões fundamentais, os quais são construídos a partir das particularidades de cada sociedade, revelando ao mesmo tempo, um componente coletivo e individual.

A esse entendimento, o antropólogo institui o conceito de técnicas corporais. Isto é, as diferentes formas de utilização do corpo que permitem ao homem lidar eficazmente com as demandas de seu contexto cultural. Em outros termos, são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401).

Importa dizer que Mauss (2003) sobre a compreensão do uso e da transmissão das técnicas corporais, o autor destaca duas questões importantes: a sua especificidade segundo as diferentes sociedades e a sua transformação ao longo das gerações.

Nessa direção, é possível compreender que as técnicas de corpo são construídas a partir dos hábitos de cada grupo social, carregando os significados e os valores de cada contexto cultural, assim como suas especificidades e transformações, por isso elas variam: “[...] não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, os prestígios” (MAUSS, 2003, p. 404).

O aprendizado das técnicas não ocorre simplesmente por uma cópia, por uma incorporação mecânica ou por um ensino formal e instrumentalizado sem atribuição de significados. Ao revés, essa maneira de dispor o corpo e a aprendizagem do movimento acontece nas relações sociais, na construção da gestualidade humana e no aprender sensível do corpo no mundo.

Nessa direção é que aproximamos o gesto técnico do esporte do conceito de técnica do corpo proposto por Mauss (2003), compreendendo como formas corporais tradicionais e eficazes, imbuídas de repetição,

de inovação e de inspiração, pois, como diria o autor, “antes das técnicas de instrumentos, há o conjunto de técnicas do corpo” (MAUSS, 2003, p. 407).

O gesto esportivo oriundo dos movimentos dos atletas de alto rendimento constitui-se, sem dúvida, em técnica imbuída de tradição e de transformação. Ela não é somente um conjunto padronizado, mecanizado, separado da dimensão dos significados culturais e das características de seus praticantes.

A mesma técnica definida como universal, é, no entanto, praticada de formas diferentes, com interesses variados e significados próprios. O que faz compreender que, o esporte não pode ser visto apenas por uma perspectiva mecânica, mas como fenômeno sociocultural dotado de fatos sociais, envolvendo as dimensões biológica, psicológica e, sobretudo, sociológica, no sentido como apresenta Marcel Mauss a respeito dos fatos sociais como fatos tradicionais, “eles são técnicos, estéticos, econômicos, morfológicos” (MAUSS, 2001, p.114).

Nesse processo, o atleta não é só um mero receptor ou simplesmente passivo. Ele interage com o meio constantemente, inventa e refaz aquilo que lhe é proposto. Saberes que se propagam e estabelecem a imanência entre os gestos tradicionais e as novas formas de fazer o esporte acontecer.

Em “Olympia”, podemos observar que os mecanismos de controle que fixam os limites do jogo são constantemente reatualizados pelos investimentos feitos no esporte, pela potência criativa do corpo e pela comunicação corpórea do atleta com os elementos que compõem o esporte, o qual, transcendendo a normatização imposta, possibilita formas diversas de se pronunciar neste mundo.

Viver o paradoxo é subverter todas as formas e possibilidades de jogar, quer individual, quer coletivamente. É agir dentro das regras, sem deixar ser submetido por elas. Incorporar formas diversas de avançar por meio de atos ousados, ou mesmo de recuos necessários, sem achar que um nega outro. É a existencialidade experimentada entre os limites e as potencialidades que se estabelece na prática esportiva.

4 APITO FINAL

A experiência estética narrada e a análise da obra cinematográfica nos permite compreender que nas ações do jogo o atleta ultrapassa as fronteiras biológicas e normativas do esporte, cria e recria movimentos, vivencia situações de afetos e de confrontos, de emoções e de paixões, atribuindo sempre novos sentidos por meio da estesia que o esporte revela ao atleta.

Nas dinâmicas relações que apresentamos do atleta em jogo, evidenciamos que o esporte se revela como jogo, como força viva da existência, sendo o sensível e o lúdico a condição essencial e fonte incitativa para o corpo que joga. Pois ele acontece nas oscilações do viver, vinculando-se aos sentimentos e às sensibilidades de forma fecunda e motivadora, fazendo-se, simultaneamente, técnico e estético.

Com base na fenomenologia de Merleau-Ponty foi possível compreender que os gestos, as técnicas, os resultados e as relações do atleta com o âmbito esportivo são ações que significam a existência e o fazem adentrar na inteireza e na expressividade originária do “eu posso”. É quem pode é o corpo, em sua capacidade móvel de assumir o mundo em que está inscrito.

Entender essas nuances que se manifestam no enlace do atleta com o esporte é compreender que ele está ligado a um ato de criar, de desconstruir ordens lógicas, de refazer os modelos e instituir uma nova forma de existência sem limites para viver novas experiências estéticas. Isso configura uma educação pautada no sensível, uma educação que se abre para a experiência do jogar, revelando novos movimentos e novas relações por meio da expressão criativa, que se renova a cada momento. Uma experiência que desconstrói os concretos da codificação do corpo, ao versar pela sua reversibilidade tal qual carne do mundo, configurada pela dimensão corpórea dos sentidos, de um *logos* estético que se mostra diante do jogo.

Propondo novos anúncios para o esporte, é fundamental repensá-lo a partir dos princípios estéticos aqui revelados. Ao invés de olhá-lo pela ótica opressora, é preciso enfatizar a experiência e as sensações daquele que joga, que comporta o surpreendente, o indivizível, que rompe a mecanização gestual, não se fixando em regras preestabelecidas, que busca o prazer de simplesmente jogar com a bola, com os outros e com o mundo que o cerca.

Vale salientar que não negamos a busca pelo resultado, nem propomos o esquecimento das técnicas padronizadas do esporte. Mas as valorizamos como processos dinâmicos e criativos, que ultrapassam os limites impostos pelas codificações, reinventando-se e reconstruindo simultaneamente o atleta, o esporte e

o mundo.

Reconhecemos que as relações do jogo com a experiência estética fornece valiosos fundamentos para nossas reflexões sobre o esporte, tendo como fundamental a ideia de entender a educação como jogo, como um ato de criação e inspirador de situações de nossa existência.

Nesse pensamento, encontramos não corpos-máquinas ou atletas reprodutores de gestos, uma vez que, a imanência entre a razão e a emoção presente no âmbito esportivo torna-se fonte para o impulso lúdico e a harmonia presente na intermediação de sua sensibilidade com a sua racionalidade.

Esse entendimento aponta caminhos para a Educação Física, que, tendo como um dos conteúdos o esporte, pode permitir aos alunos o prazer de participar dos gestos construídos, coletivamente, por todos que se colocam em jogo.

Os jogadores, sujeitos das ações pedagógicas realizadas, devem compartilhar entre si a alegria de vivenciar o processo e se apropriar do produto de suas ações. E isso não nega o esporte de rendimento, nem os modelos gestuais, mas permite que na experiência esportiva todos tenham chance de brincar com tais elementos, de criticá-los e de ousar transformá-los com as ações desenvolvidas, com o corpo dos colegas e com o próprio corpo.

Por essas razões, na experiência esportiva na escola, é preciso viver a aventura do corpo, ser corpo, sentir-se corpo e compreendê-lo a partir das construções cotidianas de nossa sociedade. Afinal, o esporte não representa apenas o vivido em um dado momento: ele está entrelaçado à realidade e às condições concretas da existência, envolvendo valores, medos, emoções, prazeres e excitações provocados pela situação.

Acreditamos que a Educação Física pode possibilitar o esporte como jogo e incorporar a capacidade do repetir, do refazer e do brincar, recusando os princípios rígidos que possam impedir as mudanças, o jogo em seus paradoxos e as ousadias do movimento.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240. (Obras Escolhidas v. 1)

MAUSS, Marcel. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Edusp, 2003.

MELO, José Pereira de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; Beleza e conflito em Olympia. **Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física**, Natal, v. 1, n. 2, p.25-39, fev. 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo** Tradução de Paulo Neves São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves; Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004b.

_____. **A Natureza**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre; Maria Alce Araripe de Sampaio Dória. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade** Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, estética e conhecimento. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Maria Ângela de. (Org.). **Polifônicas Idéias**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Entre o corpo e a técnica: antigas e novas concepções. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 15, n. 1, p.1-6, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5585/5373>>. Acesso em: 22 maio 2013.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WELSCH, Wolfgang. Esporte – Visto esteticamente e mesmo como arte? In: ROSENFELD, D. L. (Org.). **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PERCEPÇÕES DE CORPO E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Madma Laine Colares GUALBERTO
UFOPA 1. E-mail: madma_laine@hotmail.com
Hergos Ritor Froes de COUTO
UFOPA 2. E-mail: hergos@hotmail.com

RESUMO

A forma como os educadores de educação infantil conduzem sua prática pedagógica deveria auxiliar o desenvolvimento das dimensões sociais, intelectuais, motoras, afetivas e culturais das crianças. O presente artigo teve como objetivo verificar como se constituiu as concepções de corpo/corporeidade na cultura ocidental que influenciaram o pensamento contemporâneo, abordando aspectos importantes para se explicar a corporeidade buscando compreender a perspectiva do corpo em movimento na educação infantil. A metodologia utilizada foi com base na pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa acerca do tema proposto. Concluiu-se que a escola possibilita espaços de vivências corporais, por meio das experiências com o outro, as crianças reconhecem-se como sujeitos de suas ações, ampliam sua forma de ser-estar-no-mundo e tornam-se ativas no próprio processo de produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, corporeidade, complexidade, educação infantil.

PERCEPTIONS OF BODY AND CORPORALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The way the early childhood educators lead their practice should assist the development of social, intellectual, motor, affective and cultural rights of children. This article aimed to determine how to set up the conceptions of body / corporeality in Western culture that influenced contemporary thought, addressing important aspects to explain the embodiment seeking to understand the body's perspective moving in early childhood education. The methodology used was based on the literature of qualitative approach on the proposed theme. It was concluded that the school provides spaces of body experiences, through the experiences with each other, children are recognized as subjects of their actions, expand your way of being-is-the-world and become active in the process itself production of knowledge.

KEYWORDS: Body, corporality, complexity , early childhood education.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, diversos estudiosos desenvolveram pesquisas que envolvem o corpo, posteriormente, também o fizeram a respeito da teoria da corporeidade e das manifestações corporais nos mais variados aspectos, entre estes estudiosos se destacam: Platão (427 a 347 a. C.), Aristóteles (384 a 322 a. C.), Sócrates (470 a 399 a. C.), Descartes (1596-1650), Gallo (2006), Moreira (2006), Foucault (2014), entre outros. As abordagens a propósito do corpo estão presentes em várias ciências e as diferentes concepções encontram-se atreladas às correntes filosóficas de cada tempo histórico.

Algumas pessoas compreendem o corpo como um objeto de desejo e prazer, enquanto outras o idolatram de modo que realizam atitudes arriscadas com a finalidade de pertencerem a um modelo estereotipado de uma constituição corporal perfeita e aceita socialmente, utilizando-se de práticas exageradas que concretizam objetivos esperados, entre estas, as cirurgias plásticas incessantes e o uso incontrolável de substâncias que produzam efeitos que alterem vertiginosamente o organismo da pessoa.

O presente estudo teve como objetivo verificar como se constituiu as concepções de corpo/corporeidade na cultura ocidental que atualmente refletem e influenciam o modo de pensar a respeito de tal temática na contemporaneidade. Desde a visão platônica e cartesiana - que separava o corpo da alma, além da valorização da razão em detrimento da emoção/sentimento, abordando-se aspectos importantes para se explicar a corporeidade e compreender a perspectiva do ser em movimento na educação infantil.

Portanto, considerou-se relevante discutir e refletir a corporeidade no âmbito das relações que os seres humanos estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o mundo, corroborando para a construção de corpos-sujeitos, atuantes, aprendentes, ativos, autônomos, reflexivos e sociáveis. Esta relação do corpo com o meio em que vivem é uma forma de aprendizagem significativa no espaço escolar, sendo imprescindível para impulsionar e estimular o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a compreensão do próprio corpo em todas as relações possíveis é de fundamental importância para a constituição e reconhecimento de ser e estar no mundo, uma vez que o indivíduo é produtor de cultura e história.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. O corpo na história: abordagens filosóficas

O corpo foi tema de discussões constantes por pensadores em toda história da humanidade. Na cultura grega, o corpo tinha destaque, principalmente devido ao entendimento que os guerreiros deveriam ser fortes, hábeis, belos e ágeis para disputar e vencer as peijas e batalhas. O autor Sílvio Gallo (2006, p. 11) destaca que “o filósofo Aristóteles, um dos mais importantes do período clássico grego, criou a teoria do hilemorfismo, que afirmava que forma e conteúdo não poderiam ser tomados separadamente, pois um fazia parte do outro”. Nesse sentido, Aristóteles confirmava que o corpo detinha uma forma, logo, não poderia ser visto separadamente. Assim, os gregos acreditavam que exercitando o corpo estariam alimentando a alma e dinamizando a vida.

O filósofo Aristóteles igualmente considerava importante o cuidado com as crianças, fundamentalmente no fato de se realizar atividades físicas convenientes com a faixa etária, enfatizava ainda a relevância do desenvolvimento de movimentos corporais no processo educacional. Além disso, recomendava às mulheres que no período da gravidez exercitassem o corpo para evitar a ociosidade. O intuito era que gerassem filhos fortes e saudáveis para que no futuro estivessem aptos a guerrear. Nessa perspectiva, Aristóteles criticava o sistema espartano que precocemente exigia que as crianças fossem submetidas a regimes de formação de atletas, a práticas abusivas e a sistemas de exercícios forçados, prejudicando o crescimento destes seres no tempo adequado. Nesse contexto, Gallo (2006, p. 14) enfatiza que:

Para Aristóteles, portanto, é importante que o corpo esteja ativo e para isso devemos ser educados desde a infância. Porém, os excessos devem ser evitados; em outras palavras, talvez pudéssemos dizer que a atividade corporal deve ser “consciente” e não feita de forma automática, irrefletida, o que poderia incorrer em problemas, inclusive em danos físicos.

Portanto, Aristóteles ressaltava a relevância de educar o corpo desde o início da vida, contudo alertava para que não ocorressem os “excessos” de exercícios físicos, pois estes poderiam acarretar consequências ao crescimento saudável dos indivíduos. Enfatizava também que as atividades deveriam ser desenvolvidas de

maneira consciente, sem mecanicidade e automatismos. Aristóteles foi aluno de Platão, o qual disseminava que o homem era dividido em corpo e alma e estava atrelado a duas realidades diferentes: “uma realidade sensível, captada pelos sentidos, composta de matéria, e uma realidade ideal, captada apenas pelo intelecto, que seria a verdade última de todas as coisas” (GALLO, 2006, p. 14). Platão foi influenciado por Sócrates, o qual pensava que a atenção à alma era mais relevante do que ao corpo. Embora Platão considerasse que o homem pertencesse a essas duas realidades, era imprescindível libertar-se do corpo e vincular-se à alma, pois esta era compreendida como perpétua e superior ao corpo.

Essa concepção dicotômica de homem, pautada no cartesianismo, se estendeu na história e vigora até à sociedade contemporânea. Assim, Gallo (2006, p.15) elucida que segundo Platão:

Todo ser humano possui três almas distintas: duas de natureza inferior, absolutamente ligadas ao corpo e tão imperfeitas e mortais quanto ele; e uma de natureza superior, essa sim ligada ao mundo ideal e, portanto, imortal e perfeita. As almas inferiores seriam a alma concupiscível, responsável por nossos desejos e localizada na região do baixo ventre; e a alma irascível, responsável por nossas emoções e paixões e localizada no peito. A alma superior seria a alma racional, responsável por nossos pensamentos e localizada na cabeça. A condição ideal, segundo o filósofo seria aquela em que a alma superior comandasse as duas almas inferiores, isto é, aquela em que a razão dominasse as paixões e os desejos.

Logo, para Platão a alma superior presente nos seres humanos é a *racional*, localizada na cabeça, atrelada à mente, ao pensamento, ao juízo, à inteligência, pois esta comanda o corpo de forma imortal e perfeita, predominando o uso da razão nas decisões dos indivíduos. Enquanto que a alma *concupiscível*, localizada na região do baixo ventre, faz com que os indivíduos levem em consideração os desejos, anseios, vontades e a alma *irascível*, localizada no peito, de caráter inferior assim como a concupiscível, predominam as emoções e paixões, sendo estas duas últimas almas imperfeitas e mortais.

Na época moderna, o pensador que rompeu com as doutrinas medievais e recomendou a racionalização do conhecimento e se opôs ao Catolicismo foi René Descartes. Este filósofo trazia uma visão cartesiana pautada em uma dualidade na qual o ser humano era composto por dois conteúdos distintos: o corpo e a alma. Compreendia que o corpo era uma máquina inteiramente separada da mente. O cartesianismo não dividia o mesmo raciocínio dos tempos antigos, em que, embora corpo e alma fossem realidades diferentes, um não funcionava sem a presença do outro. O princípio de sua filosofia era “penso, logo existo”, enfatizando que a existência do ser humano está atrelada ao pensamento e não à presença do corpo no mundo.

Friedrich Nietzsche, pensador do século XIX, criticava a filosofia cartesiana que rejeitava o corpo em benefício da alma. O filósofo acreditava que o ato de pensar era uma atividade corporal, partia-se do corpo para desenvolver o pensamento. Nietzsche considerava que a filosofia deveria libertar o ser humano de um tradicionalismo atrasado, a ideia era resgatar as concepções gregas anteriores a Sócrates e Platão, nas quais se afirmavam a vida, a força e o espírito pela luta, guerra e batalha. Neste sentido, segundo Gallo (2006), Nietzsche considera à filosofia ocidental a ideia do que se pode denominar como um corpo ativo.

Michael Foucault, influenciado por Nietzsche, foi um dos mais relevantes pensadores contemporâneos. Este filósofo do século XX refletiu a respeito dos processos de dominação e as relações de poder geradas com os corpos dos indivíduos, elucidando que a rejeição do corpo na visão cartesiana abarcava todo um investimento sobre o corpo como força de trabalho. Dessa maneira, o intuito era afastar os olhares do uso produtivo que se faz dos corpos, de forma que os mantivessem aprisionados. Por meio do pensamento de Foucault, percebe-se que a realidade da sociedade desde os tempos antigos até à contemporaneidade está baseada na disciplina, docilização, obediência e domesticação dos corpos. Os indivíduos são controlados pelas instituições, muitas vezes, atreladas aos interesses políticos.

Neste sentido, Foucault reforça que muitas das instituições sociais empenharam-se em transformar dóceis os corpos dos seres humanos, pois assim torna-se fácil manipulá-los e adestrá-los da forma que os convém. Essa prática submete as pessoas a obedecer às imposições sem questioná-las, uma vez que não possuem entendimento do que acontece. Os corpos alienados são produtos da falta de conhecimento, são oprimidos constantemente por sistemas de dominação como ocorre no controle dos horários e deveres inerentes à força de trabalho ou de forma mais inquisitiva como nos regimes do governo.

Percebe-se que no decorrer da história, assim como na atualidade, o corpo esteve e está como produto de conhecimento sob os diversos vieses de análise das diferentes ciências. Mesmo com os múltiplos olhares a respeito da temática corporal, é inegável que “a vida de cada ser humano está em conexão com suas relações bio-psico-sociais, em uma rede de interações que inclui as outras pessoas, os outros seres e a natureza” (COUTO, 2008, p. 39). Nesse movimento complexo de compreensão de ser e estar no mundo torna-se clara a necessidade de perceber o ser em seu desenvolvimento, em sua plenitude. Dessa forma, para melhor entendimento da noção exposta, cabe explicitar os aspectos da corporeidade.

2.2. CORPOREIDADE: UM NOVO SENTIDO DO CORPO

Pensar a corporeidade é uma tentativa de superar a visão cartesiana; é uma maneira de relacionar a realidade sensível e a realidade ideal como mundos indissociáveis; é um desafio, pois as concepções de corpo mudaram-se ao longo dos tempos; é uma resistência à educação disciplinar que os indivíduos receberam; é uma proposta de refletir o ser-estar-no-mundo como exercício de uma vida autônoma e crítica; é complexo, pois o ser humano é múltiplo; é aprender a ouvir, sentir e agir; é se auto conhecer para melhor perceber o outro; é reconhecer que o homem se transforma; é uma escolha consciente de fazer-se melhor a cada dia para si e para o meio; é ser e viver a corporeidade; é buscar a significação da essência do ser; é uma possibilidade de auto superação e transcendência; é se movimentar com o outro e com o mundo em uma relação multidimensional.

Segundo Moreira et al. (2006, p. 140) o que constitui a corporeidade nesta perspectiva de pensamento é o “esplendor que reside nela, formada em sua complexidade de relações consigo mesma, com os outros e com o mundo, relações essas, dentre outras, de prazer/desprazer, alegria/dor, medo/desconfiança, todas elas vividas de corpo inteiro”.

Ainda conforme o autor, a corporeidade articula-se com a complexidade do pensar, envolvendo todos os aspectos humanos do ser. O princípio da redução, no pensamento cartesiano, afirmava que o conhecimento das partes isoladamente permitiria compreender o todo. Assim, o todo seria a apreensão das partes. Este entendimento restringe o complexo ao simples, que Edgar Morin (2011) chamou de reducionismo. Assim, racionaliza-se e ignora-se a autoria do sujeito no próprio processo de desenvolvimento, produzindo um pensamento mutilador que conduz a práticas que não condizem com a realidade social, ocasionando o retalhamento da educação das pessoas. De acordo com Morin (2011) para que o conhecimento seja pertinente, a educação deve compreender o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O autor define a complexidade – de complexus, sendo:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2011, p. 36).

Nesse sentido, o autor nos mostra que não é possível separar em partes as dimensões que compõem o ser humano sem considerar o todo que as envolve. Dessa maneira, a teoria da complexidade analisa e distingue, mas, além disso, institui relações com o que é distinguido. Trata-se de encontrar conexões, incertezas no pensar e contradições que formam o social. O sujeito que pensa, busca, reflete, analisa, investiga e conhece se torna objeto de seu conhecimento, ao passo que se mantém como sujeito, em um movimento dialético. Logo, a construção e reconstrução do real no processo de conhecimento será também reconstrução do sujeito que intervém no real.

Vale destacar, nesse movimento de entender o ser, o que o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1999) abordou a respeito da fenomenologia, considerada um movimento filosófico voltado à compreensão da realidade do ser humano, o qual é visto como um todo indivisível, em que as partes que o compõem são fundamentalmente inter-relacionadas. É uma abordagem que percebe a construção dos sujeitos compreendendo as particularidades e complexidade. Além disso, o autor contesta o pensamento cartesiano que separa o homem em corpo e alma. No prefácio da *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty (1999) apresenta um posicionamento a respeito do que é fenomenologia, depois de muitos tempos desde o início dos

trabalhos de Husserl, critica ainda o idealismo transcendental.

Dessa forma:

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. (p. 1)

Destarte, Merleau-Ponty (1999) compreende a fenomenologia como uma filosofia que permite um contato com o mundo, a partir de sua facticidade. O conhecimento do ser humano provém de sua vivência com o outro, assim a ciência não tem o mesmo significado do mundo vivido, é necessário experienciá-lo para conhecê-lo. O filósofo percebe a fenomenologia relacionada à consciência humana, na qual o indivíduo primeiramente observa e o entende a partir da sua capacidade perceptiva, posteriormente, as influências do meio são anexadas em sua consciência, transformando-se em um fenômeno. Dessa forma, o autor apreende que o conhecimento é inacabado, logo não há verdades prontas e absolutas, os indivíduos estão em um processo constante de aprendizados, de novas percepções e reconstruções, pois o modo de pensar do homem modifica-se a partir de um conjunto de experiências culturais, sociais e históricas.

Corroborando com esta afirmação, Moreira et al. (2006, p. 141) afirma que “esse autor busca a compreensão da existência humana como algo nunca acabado, sempre necessitando de novas interrogações”, isto é, assimila que o ser em movimento se constitui de forma integrada, global e contínua. Assim, a fenomenologia busca estudar a essência das coisas e como são percebidas, entende a vivência dos seres humanos no mundo em que vivem e como se veem neste contexto, ou seja, é um estudo descritivo de fenômenos e como se manifestam na essência do ser. Nessa perspectiva, a corporeidade deve ser percebida em sua significação humana e em sua experiência vivida do ser-no-mundo.

Sendo assim, o ser humano ao longo da vida conhece diversas experiências que “são datadas historicamente como expressão de existência no mundo, constata-se a importância da valorização destas vivências em decorrência de suas construções culturais e sociais” (COUTO, 2008, p. 24). Esta observação a respeito da riqueza de experiências deve ser observada no ambiente escolar, fundamentalmente no que concerne ao processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente na produção de conhecimentos.

2.3. EDUCAÇÃO INFANTIL: O CORPO EM MOVIMENTO

As instituições de ensino de educação infantil são espaços físicos e sociais fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que, na infância o corpo em movimento enriquece as significações do aprender, pois as crianças manifestam corporalmente suas concepções, desejos, ideias, emoções e pensamentos. Diante desse cenário, é imprescindível compreender os significados existentes no contexto histórico e cultural dos indivíduos, pois as crianças vivenciam o mundo ao seu redor e produzem conhecimentos por meio das informações recebidas dos processos de aprendizagens e vivências educacionais, familiares e sociais. Assim, “os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento” (GALVÃO, 1995, p. 39).

O desenvolvimento infantil faz parte de uma dinâmica complexa, caracterizada por etapas diversificadas. O grande produtor intelectual Henri Wallon (1879-1962), com um perfil de um pesquisador que almejou integrar a atividade científica à ação social, estudou a infância como uma fase única e inesgotável, suas ideias estão atreladas à dialética do pensamento, capaz de resolver contradições de bases rígidas e mecanicistas. Wallon compreende que as crianças pequenas desde o princípio de sua formação estabelecem relações de comunicação com o mundo, por meio dos gestos e movimentos do corpo, como ferramentas necessárias para expressarem suas necessidades.

Nessa perspectiva, a autora Galvão (1995) mostra a definição dos estágios do desenvolvimento infantil propostos pela psicogenética de Wallon, sendo o primeiro o *impulsivo-emocional*, ocorrendo no primeiro ano de vida, em que há presença das emoções e afetividade, como instrumentos de interação; o segundo é o *sensório motor e projetivo*, predominante até os três anos de idade, no qual há o desenvolvimento da linguagem e do simbolismo; o terceiro é o *personalismo*, existindo entre os três aos seis anos, em que há a formação da personalidade, uma construção da consciência de si por meio das relações afetivas com o outro e o quarto estágio é o *categorial*, presente aos seis anos de vida, em que as crianças possuem avanços intelectuais e cognitivos.

A partir desses estágios, entende-se que é imprescindível refletir sobre uma percepção de educação infantil pautada na expressividade e na movimentação das crianças, valorizando todos os aspectos que comportam a complexidade do ser humano. É nesse sentido, que a compreensão de corporeidade deve ser vinculada à formação integral, dialética e humanista da pessoa completa, corroborando na superação da dicotomia clássica corpo-alma presente na cultura ocidental. Dessa maneira, a teoria walloniana trouxe muitas contribuições para se pensar as relações entre os indivíduos e ainda considerar a instituição escolar como um meio propício para o desenvolvimento desses sujeitos.

Nesse entendimento, os professores da educação infantil devem considerar os elementos externos e internos que enriquecem esse diálogo, cumprindo uma função socializadora, por meio de aprendizagens significativas, embasadas nas interações sociais. Na escola, o profissional possui o papel de educar, isto é, de propor atividades que visem os cuidados, brincadeiras e conhecimentos direcionados de maneira integral, colaborando para o desenvolvimento infantil, considerando os contextos sociais, históricos e culturais. Dessa forma, a educação é essencial para o aprimoramento das capacidades corporais, afetivas e emocionais das crianças.

Nesse cenário, a corporeidade proposta por Moreira (1995) é a que compreende os indivíduos a partir da visão do corpo-sujeito, a qual vê o ser humano em sua essência existencial, que pensa, reflete, atua e transcende na intenção de viver a vida considerando toda a sua complexidade. Ao contrário da visão de corpo-objeto, manipulado pelas relações de poder, um corpo mecânico, dócil e influenciado pelas questões midiáticas. Partindo dessas concepções, é imprescindível que os professores de educação infantil estejam preparados para conduzir sua atuação pedagógica, pautada nos saberes que considerem a educação integral das crianças, reconhecendo seu papel social comprometido com sua prática, buscando a efetivação de uma corporeidade significativa. Moreira et al. (2006, p. 139) apresenta que:

O corpo ativo, que é vida, busca ver os seres que se mostram, pois estes estão escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. O corpo ativo busca, em sua existencialidade, olhar os objetos, sabendo que isso demanda habitá-los e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas. O conceito de corpo ativo/corporeidade requer que seja compreendido por meio de um discurso que não se preocupe apenas com um determinado conteúdo conceitual. É necessário buscar a significação de uma essência existencial que, como tal deva ser descrita.

Nessas compreensões, é que os professores de educação infantil poderão buscar um discurso significativo, pertinente, relevante e coerente com sua prática pedagógica. Não se pode exercer uma vigilância hierárquica que discipline as crianças como objetos manipulados e controlados, pois dessa maneira haverá a inibição das potencialidades dos sujeitos, acarretando a formação de corpos dóceis, oprimidos, modelados e treinados. Assim, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Esses esquemas de docilidade retratam que o corpo é objeto de investimentos da sociedade, na qual impõe proibições e obrigações.

A partir do momento que se pensa a educação infantil com um meio para a formação educativa das crianças, há que se refletir sobre o papel dos professores que ensinam e como estão sendo difundidos os saberes na escola. Para haver importantes transformações na qualidade da educação é indispensável repensar o processo formativo dos educadores, pois para desenvolver habilidades no outro é preciso desenvolver as de si mesmo e para compreender melhor o outro, é necessário se conhecer. Portanto, é necessário que os professores estejam em constante busca de conhecimentos, pois assim enriquecerão o trabalho docente por meio de embasamentos teóricos e práticos, importantes para superar as problemáticas encontradas em sala de aula ou mesmo fora dela.

Nesse sentido, para ampliar as possibilidades expressivas do movimento, os professores deverão priorizar conteúdos que oportunizem o desenvolvimento das capacidades corporais das crianças, de maneira que as associe à formação educativa, considerando a complexidade e totalidade dos indivíduos. Além disso, é importante que os educadores busquem uma formação sólida para que compreendam os aspectos que formam os sujeitos, assim poderão perceber o outro e compreender a linguagem corporal como um instrumento pelo qual as pessoas se relacionam consigo mesmas e com o mundo.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2006, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A abordagem foi do tipo qualitativa que para Chizzotti (1991, p. 79), pressupõe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo do objetivo e a subjetividade do sujeito”.

4. CONCLUSÃO

As instituições de educação infantil, bem como a família, formam o contexto de formação do ser humano. Por conseguinte, é por meio das relações com esses universos que as crianças desenvolvem competências para conviver em sociedade, aprendendo a valorizar o outro, a respeitar as diferenças, a produzir conhecimentos e a apreender valores éticos e morais. A escola possibilita espaços de vivências e por meio das experiências as crianças ampliam sua forma de ser-estar-no-mundo, tornando-se ativas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é refletindo o ser humano como um elemento de comunicação e expressão para o outro que se entende que as experiências vividas influenciam na sua maneira de ser, pensar e agir.

Os estudos que objetivam considerar a corporeidade no contexto da educação escolar continuam em busca de sua significação para os seres humanos, para as práticas pedagógicas dos professores e seguem como alvo de constante desenvolvimento e revisão. O intuito é gerar reflexões que proporcionem transformações de atitudes, pensamentos e ideias que considerem a complexidade dos fenômenos. Nesse sentido, a educação é uma importante ferramenta no processo de humanização dos indivíduos, no que diz respeito à corporeidade. As práticas educativas são meios de evidenciar no ser humano a sensibilidade, afetividade, solidariedade, generosidade, criatividade, compreensão e empatia.

Portanto, a superação dos desafios do corpo ativo e da corporeidade encontra-se justamente em uma atitude ética para consigo mesmo, para com os outros e para com o mundo. Ao mesmo tempo em que os sujeitos são disciplinados pelas relações de poder, estes podem oferecer resistência, no sentido de não aceitar os paradigmas impostos por uma cultura midiática do consumismo, da vaidade, da estética, entre outros. Almeja-se, por meio da corporeidade, desenvolver a formação de novos comportamentos, buscando superar a racionalização das práticas escolares.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTO, Hergos Ritor Fróes de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar**. Piracicaba, 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Núcleo de Pedagogia do Movimento, Corporeidade e Lazer, Universidade Metodista de Piracicaba.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org). **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas: Papyrus, 2006. p. 9-29.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: http://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf. Acesso em: 23/06/2015 às 13:21.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente num olhar panorâmico**. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente, corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17- 36. cap. 1. (Coleção corpo e motricidade).

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas: Papyrus, 2006.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Isabel BATISTA FREIRE¹
UFRN¹ E-mail: isabfreire@hotmail.com
Rosie MARIE NASCIMENTO DE MEDEIROS²
UFRN². E-mail: Marie.medeiros@gmail.com

RESUMO

Este trabalho representa um aprofundamento sobre as reflexões da dança afro brasileira Maracatu dentro da Educação Física; assim apontamos para a disseminação dos saberes culturais, visto que acreditamos numa educação sensível, que o mundo humano é o mundo da cultura, nesse sentido, torna-se necessário aprofundar o pensamento sobre esta área que trata da cultura de movimento e que dialoga com o conjunto de formas de representação do contato com o mundo manifestado através da expressão corporal, a dança é um exemplo puro dessa manifestação. Objetivamos refletir sobre a linguagem cultural presente no Maracatu a partir dos sentidos atribuídos a seus personagens e apresentar contribuições para ampliar o conhecimento da dança na área da Educação Física. Como metodologia utilizamos a Pesquisa Qualitativa, tendo como suporte a adoção da atitude fenomenológica de Merleau-Ponty, como corrente filosófica centrada nas experiências de vida compartilhada com outras experiências, levando em consideração, esta, como fonte primordial de conhecimento; utilizamos a técnica de pesquisa denominada rede de significados, no intuito de possibilitar-nos uma aproximação com os sentidos e significados que emanam do fenômeno, dessa forma, compomos as reflexões a partir do saber cultural presente nas coreografias do Maracatu apresentada pelo Grupo Parafolclórico da UFRN em 2000, na estreia do espetáculo intitulado de Folguedos. É importante salientar que trata-se de uma pesquisa em andamento e colocaremos em evidencia apontamentos e perspectivas sobre o objeto de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Dança afro brasileira, Maracatu, Cultura.

MARACATU CULTURE LANGUAGE

ABSTRACT

This work represents a deepening of the reflections of the Brazilian african dance Maracatu in Physical Education; so we point for the dissemination of cultural knowledge, as we believe in a sensitive education, the human world is the world of culture, in this sense, it is necessary to deepen the thoughts about this area which deals with the movement of culture and dialogue with the set of forms of representation of touch with the world expressed through body language, dance is a pure example of this manifestation. We aimed to reflect on the cultural language present in Maracatu from the meanings attributed to his characters and present contributions to the understanding of dance in the area of Physical Education. The methodology used to Qualitative Research, supported the adoption of the phenomenological attitude of Merleau-Ponty, as philosophical movement centered on shared life experiences to other experiences, considering this as a primary source of knowledge; We use a search technique called network of meanings, in order to enable us to approach the senses and meanings emanating from the phenomenon thus compose the reflections from the cultural knowledge present in the choreography of Maracatu presented by Parafolclórico Group UFRN in 2000, the show's debut titled Folguedos. Is worth mentioning that this is an ongoing study and put in evidence notes and perspectives on the subject matter.

KEYWORDS: Physical Education, Brazilian african dance, Maracatu Culture.

1. INTRODUÇÃO ÀS SIGNIFICAÇÕES DO MARACATU

Se não sou negro por raça, posso ser negro por opção política, quer dizer, mesmo não sendo negro, posso assumir a causa de libertação dos negros, defender o direito de suas lutas, reforçar, como puder, sua organização e sentir-me aliado na construção de um tipo de sociedade que torne cada vez mais impossível a discriminação racial e a opressão social e que veja como riqueza a diferença e a acolha como complementação. (BOFF, 2000, p.117)

Encontro na citação acima o desejo de contagiar um pensamento que seja reflexo de mudanças, já que, trava-se uma batalha antiga sobre o mundo negro no Brasil, entender, refletir e dialogar sobre sua diversidade nas várias áreas de conhecimento é tornar rica a construção de pensamento sobre um povo que está imbricado em nossa biografia, é trazer a tona toda nossa constituição histórica, ética, educacional e cultural. Nesse sentido acredito que entoar reflexões sobre estes saberes dentro da educação física é ampliar um olhar ainda pequeno, uma compreensão que ainda encontra-se engatinhando, visto que, a descendência africana deixa-nos com uma abundante herança, a qual muitos não se apropriam por puro preconceito, por pura hostilidade.

O negro sentia a necessidade de liberdade, de fazer valer a sua origem, sua identidade e não deixar se perder a existência ritual dos seus costumes tribais, em meio a tantos acontecimentos verdadeiramente aterrorizantes, os negros conseguem resignados pela força do sagrado, encontrar brechas disseminadoras de sua alegria, de sua energia e do seu batuque, nos valores da devoção católica, devoção a qual inicialmente pouco preocupava os seus senhores, uma vez que eles acreditavam que os escravos estavam em contato com a religião tida como oficial do império naquela época.

Para os negros, o trabalho, a música, a religião e as danças estão entrelaçadas, não existindo nenhum tipo de separação entre o fazer e o pensar, supera-se essa quebra e produzem-se as energias e capacidades para mobilizações coletivas e enfrentamentos públicos, como nos afirma Sodré (1988). Formando, então, uma tessitura repleta de sentidos e significados. Confirmamos isso nas palavras de Alves (2006, p.179):

Há uma história em seu estado incorporado que perpetua saberes étnicos-culturais e que é formadora /renovadora de uma corporeidade a qual expressa esses saberes de vários modos – um deles é através da dança. Assim, a dança afro-brasileira, considerada no âmbito da educação, pode se traduzir em um dos substratos capazes de ampliar o mundo simbólico, religioso, educativo e artístico da sociedade brasileira e, em particular, da população afrodescendente.

Partindo deste pensamento, considero fundamental a reflexão sobre significações culturais que vão envolver o referente estudo por meio das danças afro-brasileiras, que de acordo com Nóbrega (2000), são textos corpóreos que transcrevem marcas da cultura; pois é no corpo dançante, no gesto e em cada movimento que está insculpido suas histórias, suas constituições, crenças e valores, dentre tantos outros aspectos que evidenciam cultura.

Dessa forma, entendo por cultura um conjunto complexo e heterogêneo de condutas e de modalidades discursivas comuns que determinam uma certa faculdade de todos os membros do corpo social produzirem certos signos, de identificá-los e de interpretá-los da mesma forma (Zumthor, 1993).

Nesse sentido, Medeiros (2010) afirma que, a cultura não se dá em bloco, nem se encontra fechada. Ela, sim, comporta uma heterogeneidade. Assim, nenhuma cultura encontra-se verdadeiramente fechada, se renova ao longo do tempo.

Nesta consideração e reflexão sobre a cultura podemos torná-la pertinente na afirmação de Lara (2008), quando declara que essas danças expressam as necessidades de suas comunidades originárias, de seus sentidos estéticos, das lutas e afirmações diante da vida de cada gesto que se apresenta como identificador da pluralidade cultural existente. Admitindo, então, que as danças integram um significativo elemento cultural da humanidade, o legado de uma comunidade, sendo a expressão daquele povo, de seus modos de ser e viver. Dançando, os indivíduos podem estabelecer o seu modo de existir, de viver e de se relacionar com o mundo, renovando-se, como lembra Lara (2008).

Um sistema heterogêneo comporta as diferenças inclusive em termos de interpretações em torno de vários elementos culturais, as crenças, as danças, na medida em que toda cultura se renova; mas sempre algo permanece, se mantém e é repassado adiante, tornando a inscrição da cultura algo permanente (Medeiros, 2010).

Diante dessa reflexão que envolve a cultura incorporada em cada gesto dançante, acreditamos na compreensão dos seres dançantes revelados no tracejo das riquezas do Maracatu, refletindo em nossas questões os seus símbolos e personagens, pensando-a essencialmente, como comunicação de saberes que são e estão inscritos em cada gesto, em cada vestimenta e em cada expressão daqueles que vivenciam essa dança.

A partir disso, vejo o Maracatu como forma de reconhecer milhares de significações, utilizando-se da cultura como um meio de expressão, de leitura e de linguagem como forma de manifestar os verdadeiros sentidos perpassados pela cultura africana no Brasil, ressignificados hoje de diversas formas através da dança, ampliando horizontes e ratificando o universo cultural envolvido como fonte essencial de conhecimento. Nesse sentido, indagamos, quais elementos culturais são evidenciados no Maracatu?

Dessa forma, objetivamos refletir sobre a linguagem cultural presente no Maracatu a partir dos sentidos atribuídos a seus personagens e apresentar contribuições para ampliar o conhecimento da dança na área da Educação Física.

2. REFLETINDO SABERES DA IDENTIDADE AFRO BRASILEIRA

É nesse sentido que começo a desembrulhar o Maracatu. São todos os seus artifícios no cortejo que chama-nos a atenção e planta a semente de toda uma história marcada pelo significativo afro, afetando-nos a ponto de vislumbrar a nossa autêntica biografia. É o Maracatu que desliza em nossa história e deixa os seus vestígios, seja no cortejo com seus personagens ou nas músicas que dão ritmo as danças, Maracatu é singularidade que vibra, ela quer tomar as ruas e mostrar quem é, ou melhor, quem somos.

O mar azul deu em algum lugar. Foi no Brasil que os africanos desembarcaram, enfrentando milhões de desafios para a sua própria sobrevivência. Esse momento ficou marcado pelo desenraizamento de suas terras, dos seus familiares, dos seus costumes, viviam sob a escravização, tendo que lidar com as péssimas condições de vida, submetendo-se a condição de propriedade de outra pessoa, podendo ser vendida, comprada, permutada como mercadoria, significando, sobretudo dominação cultural, visto que, a intenção seria apagar qualquer lembrança que remetesse a condição de liberdade na África; segundo Azevedo (1976), “(...) os escravos logo são proclamados ‘pés e mãos’ de seus proprietários, a grande força de movimentação dos engenhos, das plantações, das fazendas, dos embarques e desembarques, de toda uma economia criada e mantida à custa do trabalho, da fadiga, das dores e humilhações da escravaria arrancada de seus lares, de suas terras, de seus centros de cultos, de suas tradições, de suas famílias na velha África.”

Apesar de toda essa configuração repressora imposta pelos colonizadores, os africanos não desistiram de sobreviver e resistiram a este processo de dominação, já que eles estavam convivendo com diferentes grupos sociais, estabelecendo comunicações com seus companheiros de cor e origem, aprendendo uns as línguas dos outros, construindo espaços de solidariedade, recriando sua cultura e concepções de mundo. Mostrando cada vez mais que os africanos sacrificados em sua história souberam transformar o que era negativo em positivo, disseminando a marca africana através da musicalidade, dos sentimentos, nas formas de vestir, alimentar-se, de se relacionar com o sagrado e de celebrar a vida.

“Aquela massa buliçosa de gente chamava a atenção dos viajantes, dos capitães dos navios, dos missionários, dos comerciantes, por causa dos seus variados tipos raciais e suas cores, suas feições e expressão facial, seus corpos nus, luzidos de suor, robustos e ágeis, por suas gorduras e protuberâncias, por seus caprichosos penteados, suas lanhaduras tribais no rosto, seus modos de andar, de carregar os filhos e as mercadorias, suas tangas e saias, e torsos na cabeça, seus panos da costa caprichosamente tecidos (...) por seus batuques e cantorias, pelos passos da capoeira, pelos pregões, pelo modo de equilibrar as trouxas e cestos na cabeça, por seus alvos dentes de fazer inveja aos brancos...” Azevedo (1976, p.120).

Destarte, apontamos para o eixo norteador da cultura africana, a religião, uma vez que, muitos estudiosos dos povos africanos, afirmam de forma unânime seu poder no processo civilizatório negro, para isso Mulago (1979) nos mostra que “a religião impregna toda a vida do africano: sua vida individual, familiar, sócio-política, ela tem função psicológica e social de integração e de equilíbrio, ela permite compreender, valorizar, integrar, suportar sua condição existencial, submeter sua angústia. É graças à relação que se opera a abolição da dualidade entre o mundo visível e o invisível para tender à unificação”.

Assim, entendo que, compreendendo melhor suas relações com a religiosidade, conseguimos decifrar a projeção de tanta resignação nos momentos de dificuldades, fundamentada sempre na dimensão do sagrado, exercendo tamanha importância seja aonde for, na América, do Brasil a Cuba, a religião sempre será a essência deste povo.

A religião, sem dúvidas, tem um papel extremamente importante na perpetuação das tradições africanas, dessa forma, é imprescindível entender que no Brasil coexistiam tradições religiosas africanas diversas, uma vez que, o tráfico trouxe povos de origens e culturas religiosas diferentes, além disso, vale salientar que novas religiões foram estruturadas, houve alterações nas formas de organização dos terreiros, nos rituais e no próprio culto. “Se na África, em determinada localidade, todos os seus habitantes cultuavam um único orixá, no Brasil em um único terreiro vê-se cultuados vários orixás de localidades africanas diferentes.” Mendoça (1994).

Mas apesar das diversas alterações que se deram em um determinado contexto, pode-se observar que existem aspectos invariáveis que tornaram intactos a estrutura religiosa dos negros. Uma característica interessante relacionada a essa continuidade é o elemento comum que une as várias tradições religiosas africanas existentes no Brasil, que é o culto aos ancestrais. Estes ancestrais ou orixás representam a essência das religiões africanas, pois constituem exemplos de vida a serem seguidos por seus membros, através dos seus mitos, sabedoria, bravura e atitude heroica, como afirma Lara (2008). Ela ainda sustenta que as lendas sobre os orixás mostravam sua bravura, heroísmo, ambição, coragem e, também erros, o que os teria levado a sacrificar suas vidas, transformando-se em forças da natureza, passando a servir de modelo a várias pessoas que confiavam seus destinos a esses deuses. São nos rituais que esses feitos são evocados.

Nesse sentido, o contato direto com a personalidade arquetípica de um orixá proporciona uma experiência pessoal e íntima da pessoa em relação aos assuntos e matérias que têm afinidade com o orixá. Os orixás são personalidades arquetípicas que concentram em seus mitos grande quantidade de ensinamentos místicos sobre diversas áreas de existência. (Ligiero,1993).

Outro aspecto relevante das religiões africanas no Brasil foi sua capacidade de dialogar e respeitar as religiões dos outros, prova disso é a relação estabelecida com o catolicismo, visto que, os negros participavam da igreja católica por meio das irmandades, que eram espaços onde eles envolviam-se em cerimônias católicas cultuando santos e santas da Igreja. Esse culto lembrava seus ancestrais existentes na África, reforçavam também os laços de solidariedade e as recriações das tradições africanas.

Ainda sob o controle político e religioso dos senhores de fazenda, os negros escravos apoderavam-se do uso da prática religiosa como proteção ou defesa da identidade nacional, ou pelo menos étnica, produzindo festejos populares de coroação dos reis de congo, sendo proposta como uma hierarquia dentro das senzalas a fim de existir uma mediação conformista entre senhores e escravos, além de cortejos cerimoniais, danças e autos de tradução simbólica com ritos antigos de louvor a entidades religiosas reconhecidas como padroeiras e protetores dos negros, como São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora do Rosário. É dessa forma que o Maracatu surge.

O Maracatu caracteriza-se por ser uma dança que representa o cortejo real cujas práticas são reminiscências decorrente das festas de coroação de reis negros, eleitos e nomeados na instituição do rei congo. Segundo Lima (2003, p. 39) a instituição dessas coroações dos reis de Congo “era possuidora de um caráter marcadamente católico, apesar dos indícios da existência de elementos da religiosidade africana.”

Com o Maracatu nas ruas, Brandão (1976) afirma que os negros desciam pelos caminhos dos arraiais acompanhados de cortejos ruidosos e festivos, eram coroados no interior de suas igrejas, quase sempre na irmandade de Nossa Senhora do Rosário, pelas mãos de um padre, percorrendo as ruas da cidade, com o cortejo, desde as casas dos mais pobres da periferia da cidade as mais antigas igrejas de morro alto, os seus reis coroados, embaixadores, soldados e músicos; todos eles desfilam, dançam e cantam, trocam embaixadas de paz e de guerra, simbolicamente lutam com espadas, vencem e perdem, suplicam e perdoam.

Lara (2011) sustenta que o cortejo do Maracatu encontra-se hoje nas ruas, nos palanques, nas festas carnavalescas e comemorativas, no tempo-espaço sagrado e profano da sociedade. O grupo carnavalesco pernambucano percorre as ruas cantando e dançando, entoados por uma orquestra constituída apenas por instrumentos de percussão como o gongué, tarol, caixas de guerra e zabumbas, fundamentadas num singular agrupamento musical e não comporta mutação alguma; a música característica do maracatu é de procedência banta, portanto traduz todo o aspecto histórico no vigoroso coro que se segue o cortejo.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ancoro-me em Merleau-ponty (1999, p.3) ao sabiamente refletir que “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo, sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”.

Destarte, este estudo utiliza a Pesquisa Qualitativa, tendo como suporte a adoção da atitude fenomenológica de Merleau-Ponty, como corrente filosófica centrada nas experiências de vida compartilhada

com outras experiências, levando em consideração, esta, como fonte primordial de conhecimento, como afirma Nóbrega (1999) “É a atitude de envolvimento com o mundo da experiência vivida, com o intuito de compreendê-la. Esta compreensão não é uma representação mental do mundo, mas, sim, envolvimento que permite a reflexão, a interpretação e a vivência”.

É com esta atitude de envolvimento expressa na minha experiência vivida aberta às aventuras da reflexão, sempre tentando compreendê-las, que destaco a redução fenomenológica como direção para alcançar novos sentidos e significados culturais e simbólicos no Maracatu. Segundo Merleau-Ponty (1999) para despertá-las e fazê-las aparecer, precisamos abster-nos dela por um instante, ou seja, compreender as teorias, descrever e dar sentidos ao fenômeno requer um desatar dos nós com as crenças construídas na tradição e nas ciências, rompendo nossa familiaridade com o mundo-vida.

É porque somos do começo ao fim relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebem-nos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade, ou ainda colocá-la fora do jogo (...) a reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (MERLEAU-PONTY,1999, p.10)

É neste sentido que trago para compor as reflexões deste estudo, o saber cultural presente nas coreografias do Maracatu apresentada pelo Grupo Parafolclórico da UFRN em 2000, na estreia do espetáculo intitulado de Folgedos. Dessa forma, acredito que o Maracatu do Grupo Parafolclórico, mesmo tendo estreado em 2000, ainda nos traz milhares de elementos, um tanto suficientes para ampliar o nosso olhar e pensarmos as significações culturais contempladas em suas coreografias.

Como técnica de pesquisa será utilizada a rede de significados, no intuito de possibilitar-nos uma aproximação com os sentidos e significados que emanam do fenômeno no conjunto de fontes como a análise e descrição dos vídeos, entrevista com alguns bailarinos que vivenciaram a experiência com o Maracatu do Grupo Parafolclórico e a coreógrafa, a fim de ampliar o olhar sobre o processo criativo presente na construção do espetáculo, além disso, estarei dialogando e interpretando autores, partindo também do meu mundo vivido e acreditando na parcialidade, na tarefa sempre inacabada da pesquisa.

4. Discussões sobre “As três mulheres de Xangô”

Venho neste tópico vos convidar a desbravar os sentidos e significados culturais expressos na coreografia do Maracatu do Grupo Parafolclórico, intitulada *Três mulheres de Xangô*, o espetáculo denominado Folgedos foi estreado no ano de 2000, sob a direção artística de Petrucia Nóbrega, é importante salientar que trata-se de uma análise embrionária, uma vez que este estudo encontra-se em andamento. Assim, apresentaremos apenas alguns apontamentos e perspectivas para o prosseguimento do trabalho.

Em um cortejo de Maracatu, todas as danças, cantorias e celebrações são concretizadas para algum determinado orixá, geralmente os cultuados nos terreiros de candomblé em que ocorrem as festividades. O início da coreografia do Maracatu do Grupo Parafolclórico contempla esse saber primordial para que seu cortejo tome forma e sentido em seu caminhar.

O foco de luz no centro do palco chama atenção para um bailarino ajoelhado, este envolvido por um batuque único cruza os braços e faz uma reverência abaixando o tronco sobre as pernas, ao subir o corpo, ele explora o tronco sutilmente e volta à posição inicial, saindo do nível baixo para o nível alto, o foco de luz sobre o bailarino aumenta e percebemos a presença de um elemento identificador de um orixá, o oxé, um machado de duas faces que representa o símbolo de Xangô; reconhecemos ainda suas vestimentas, uma saieta, braceletes, fios de contas, chapéu, todos em cor vermelha. Neste momento, entoadado pelo ritmo do batuque e uma voz forte, o bailarino saltita, faz movimentos de flexão e extensão dos braços em direção a si na altura do peito evidenciando bastante o tronco; a música começa a adquirir um ritmo mais forte e a letra envolve a cena, caracterizando e designando cada vez mais o orixá, é neste momento que a energia muda, os movimentos passam a ser mais rápidos e vigorosos, o bailarino gira com as mãos espalmadas e intensifica a extensão dos braços e os movimentos de tronco, faz isso repetidamente. Em seguida, acrescenta-se a sequência o alongamento do braço que tem como destaque o oxé, com uma perna sempre a frente da outra, o tronco inclinado e um olhar fixo, ele rasga o espaço para frente de baixo para cima e o toca no ombro contrário com o machado, de forma impetuosa, transmitindo potência em seus gestos. Neste momento da cena, a essência mitológica que irá enredar toda a coreografia fica evidente: o mito de Xangô.

Desperto-me ao perceber que a dança apreciada estava completamente envolvida na realidade a qual o bailarino estava se colocando, a dança afro; na cena trabalhada, ficou evidente, a partir de uma reelaboração

da história através do movimento, a expressividade do sentido do homem se encontrar e se encantar no/com o mundo, o palco transformou o conhecimento mítico visto como forma de resistência cultural advinda dos negros em arte. No entanto, concordamos com Medeiros (2010, p.18) ao afirmar este tipo de arte enquanto criação, visto que, “a arte diferencia-se das experiências cotidianas, distingue-se das situações que vivenciamos no dia-a-dia. Desse modo, torna-se obra criada, obra virtual, expressiva e não cópia de coisas presentes no mundo”. A cultura afro neste momento foi explorada, ressignificada e disseminada em novas significações com base nos movimentos e gestos que incorporam a tradução dos adjetivos de Xangô. Dessa maneira começo a compreender um pouco mais sobre a cena descrita; o solo do bailarino entra em consonância com as vivências mitológicas deste orixá. Diante disso, para que nossas reflexões tenham sentido, conheçamos Xangô.

Xangô é o Deus da vida, tem aversão total a morte, um dos mais cultuados no Brasil, discerne suas forças para o senso da justiça além do dever comunitário, representa o poder total e é extremamente conquistador. Cascudo (1980) afirma que ele é a divindade das tempestades, raios, trovoadas, descargas da eletricidade atmosférica, denota-se como um homem jovem e forte, ágil, sensual, de caráter dominador e orgulhoso, viril, atrevido, violento, porém justiceiro, arrebatando na dança suas devotas atuadas. O ritmo que compõe a sua dança é o Alujá composto pelo vigor e vibração de sua personalidade.

Tudo que está associado a Xangô lembra realeza, as suas vestes, a sua riqueza, a sua forma de gerir o poder. A cor vermelha, por exemplo, sempre esteve ligada à nobreza, só os grandes reis pisavam sobre o tapete vermelho, e Xangô pisa sobre o fogo, o vermelho original, o seu tapete.

Uma de suas vivências mitológicas que fazem referência ao seu poder mágico de cuspir fogo e lançar pedras de raio, dissemina alguns sentidos que surgem nos movimentos presentes no solo do bailarino, são saberes percebidos e completamente entrelaçados nessa dança mítica que muito nos lembra o sentimento ancestral presentes nos ritos religiosos; em Prandi (2001) ao citar o mito: *Xangô torna-se rei de Cossô*, Xangô visita Cossô e lá seus habitantes não o aceitam como rei, magoado com o povo, xangô usa seus poderes e castiga-os com pedras de raio, fazendo com que a população renda-se aos seus pés pedindo clemência e oferecendo a coroa.

Fundamentado neste mito reporto-me ao vigor e energia do bailarino nos movimentos de flexão e extensão dos braços na altura do peito, fica claro a intenção dos seus gestos, lembram o jogar as pedras de raio, castigando e reprimindo com crueldade aqueles que o rejeitaram, que não o aceitaram como rei por seu caráter inquieto e temperamental; seus movimentos rápidos, giros com as mãos espalmadas, nos lembram uma dança que arrebatava, que evoca muito da sua personalidade e a palavra poder condensa-o um pouco, ele nasce do poder e morre em seu nome, seu prazer é possuí-lo, dono da sua impulsividade, gosta de desafios, xangô é rei que não aceita contestação, sua integridade e honestidade superam o seu caráter arbitrário; suas providências, embora impostas, são sempre justas e por isso ele é, acima de tudo, um rei admirado, pois é repressor por seu estilo, não por maldade. Essa postura de rei está presente em muitos mitos que fazem referência a Xangô, inclusive o elemento machado tem essa característica de revelar singularidades veladas, é o momento em que xangô exibe a veemência e impulso de comando, o Oxé é significativo e dono de um sentimento de potência e de invencibilidade; vejo na cena a atitude do bailarino em expor o machado, de torná-lo visível para a plateia como um importante elemento na vida mítica de xangô, ao cortar o espaço, ao brincar com ele, o machado revela suas diversas facetas, este não se desfaz do xangô enquanto ser, enquanto existência, trata-se de um elemento incorporado em suas vivências, em suas diversas lutas e disputas com os seres animados ou inanimados. Seus movimentos frenéticos caracterizam-se por ser um guerreiro impetuoso, forte, viril e orgulhoso, porém, xangô resolve as questões da justiça e não dá descanso àqueles que cometem crimes.

Em todo o solo, o bailarino realiza movimentos em saltitos com uma perna sempre a frente da outra, Prandi (2001) nos ajuda a embasar esses movimentos a partir do mito denominado *Xangô cai no fogo e brinca com as brasas*, enfatizando que desde criança Xangô sempre foi muito teimoso, mesmo que Dadá, quem o criou, zelasse bastante para que nada de mal o acontecesse, ele sempre fazia o que queria e tudo dava certo. “Certa vez, Xangô estava brincando na cozinha e caiu dentro do fogão. Dadá ficou muito assustada, mas Xangô queria continuar brincando com as brasas, porque ele gostava de ver como elas brilhavam. E elas não lhe causavam nenhum dano” (p.252).

Xangô expressa a autoridade dos grandes governantes, mas também detém o poder mágico, já que domina o mais perigoso de todos os elementos da natureza: o fogo. O poder mágico de Xangô reside no raio, no fogo que corta o céu, que destrói na Terra, mas metamórfico, que protege, que ilumina a estrada. O fogo é a grande arma de Xangô, com a qual castiga aqueles que não honram seu nome, Xangô neste mito nos mostra que consegue lidar e brincar muito bem com as brasas do fogo, sem causar-lhe nenhum mal, assim, associamo-nos os movimentos de saltito como uma alusão a brincadeira com o fogo ilustrada por Xangô.

5. TRILHANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

É importante destacarmos que todo esse contexto nos envolve de importantes significados para refletirmos sobre a cultura, pois compartilhamos a ideia de que a cultura trata-se de um fundamento da vida em sociedade, é pura identidade, particularidade e é isso que nos encanta, que nos afeta, é deste saber surgem os sentidos, o querer conhecer, compreender e aprofundar cada vez mais. Cultura é aprender sobre nós, outros e mundo, é respeitar e dar valor, dessa forma, acredito nela para apoiar mudanças na compreensão da Educação, torná-la um dimensão mais sensível, trazer para realidade escolar a perspectiva de uma educação capaz de considerar e encontrar saídas para a formação do ser; concordamos com Mendes (2007, p.137) ao afirmar que é necessário “uma compreensão de Educação que priorize as experiências corpóreas como possibilidade de conhecer o mundo através da movimentação do corpo no ambiente em que está inserido.”

O componente curricular Educação Física propõe a linguagem do gesto e do movimento nos conteúdos que passeiam desde o conhecimento do corpo enfatizando várias temáticas, onde pode-se adentrar nesta sensibilidade do ver, do ouvir e do sentir, assim como revelar as diversas facetas da cultura popular, tão comumente esquecida e geralmente lembrada apenas pelos que seguem àquela determinada tradição.

Destarte, nesta pequena parte da cena que compõe a coreografia Maracatu, confirmo a tentativa de estabelecer possibilidades reais para a Educação e para a Educação física, trazendo para a escola a realidade cultural como caminho de mudanças. É necessário engajarmos direções que contribuam para uma prática pedagógica que valorize a formação cultural do país, apresentar aos alunos as inúmeras contribuições que a cultura afro brasileira deu a nossa linguagem, música, trajes, culinária, danças e etc; é nesse sentido que concordamos com Glória Moura (2005),

[...] tornar a escola mais próxima da realidade sócio cultural de seus alunos, levando em conta dos valores locais numa perspectiva universal, se quiser formar cidadãos capazes de construir sua própria história, num Brasil plural e verdadeiramente democrático. (p.81).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOFF, Leonardo. **A voz do arco-íris**. Brasília: Letraviva, 2000.
- SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
- Alves, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras**. Natal, RN: EDUFRN, 2006.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Dançar para não esquecer quem somos: por uma estética da dança popular**. Texto apresentado durante mesa-redonda no II Congresso Latino Americano e III Congresso Brasileiro de Educação Motora. Natal/RN, 2000.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. **Uma educação tecida no corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.
- LARA, Michelle Larissa. **As Danças do Candomblé Corpo, rito e educação**. Maringá, 2008.
- CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Para uma teoria da corporeidade: Um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. Tese (Doutorado em Educação – UNIMEP), Piracicaba, SP, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AZEVEDO, Thales de Azevedo. (Orgs.). **Cultura**. Brasília, 1976.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Maracatu-nação: ressignificando velhas histórias**. Recife: UFPE. Monografia (graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de Pernambuco, 2003.
- PEIXE, Guerra. **Maracatus do Recife**. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitali, 1980.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CASCUDO, L. C. **Folclore do Brasil: pesquisas e notas**. Natal: Fundação José Augusto, 1980. _____. (1988). **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- MENDES, Maria Isabel Brandão de. **Mens Sana in Corpore Sano – Saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cavalcadas de Pirenópolis**. Goiânia, Oriente, 1976.
- LIGIÉRO, Zeca. **Iniciação ao Candomblé**. 3^o Ed. Rio de Janeiro: Nova era, 1996.
- MENDONÇA, João Hélio. (Orgs.). **Simbologia, tradição e mitos afro-brasileiros**. V. 3, Recife: Fundaj, 1994.
- MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNDO SERTÃO: ENTRELAÇAMENTO ENTRE NATUREZA, CORPO E CULTURA.

Prof. Dr. Gilmar Leite Ferreira
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

O trabalho aborda o entrelaçamento do sertanejo com a natureza e a cultura do sertão, mostrando o corpo como campo de transformação e de adaptação, em um lugar paradoxal, onde as dobras do objetivo e do subjetivo estão sempre dialogando e formando a intersubjetividade. Fundamentado na filosofia de Merleau-Ponty, apresenta-se no texto escrito o mundo sertão, repleto de desafios constantes, provocando no sertanejo uma disposição corpórea para vencer os desafios de uma natureza impiedosa e acolhedora. Nesse mundo adverso, a vida se reconstrói a cada momento e se realiza num campo cultural, expressando o sertanejo como um ser interligado com as coisas do mundo vivido.

Palavras-Chave: Sertão, Natureza, Corpo, Cultura.

Abstract

The work deals with the intertwining of the backcountry with nature and the backwoods culture, showing the body as processing and adaptation field, in a paradoxical place where the folds of objective and subjective are always in dialogue and forming the inter-subjectivity. Based on the philosophy of Merleau-Ponty, is presented in the written text the interior world full of constant challenges, resulting in a bodily backcountry willingness to meet the challenges of a ruthless and welcoming nature. In this challenging world, life is reconstructed every moment and place in a cultural field, expressing the backcountry as a being connected with the things of the world lived.

Keywords: Hinterland, Nature, Body, Culture.

Introdução

Interligado com a natureza do sertão, o sertanejo é afetado pelos movimentos da terra, dos outros animais, da vegetação, do clima, da geografia e das tradições culturais. Diante de uma natureza impiedosa e acolhedora, através das longas secas (verão) e das épocas de chuva, o sertanejo aprende a cada estação climática de como cuidar da terra, como se relacionar com diversos animais e vegetais da caatinga e como perceber por meio da experiência sensível os fenômenos da natureza. É uma educação que acontece no dia a dia, preparando o sertanejo para enfrentar as dificuldades num lugar onde as faltas e excessos fazem parte do cotidiano.

Por isso, “O sertanejo é antes de tudo, um forte”. (CUNHA, 2003, p. 77). É forte e resistente porque vive entrelaçado com uma natureza impiedosa e em constante transformação. A cada dia, quando o sol da cor de fogo, surge no horizonte, o sertanejo tem consciência que terá pela frente os desafios de uma vida difícil, numa terra extremamente adversa. Nesse mundo, repleto de juremas, mandacarus, unhas-de-gato, macambiras, coroas-de-frade, xiquexiques, urtigas, facheiros, alastrados, de secas avassaladoras; a primeira vista, dar-se impressão que não é possível a vida humana. Não é fácil viver num lugar onde a incerteza dos dias vindouros se faz presente na alma, no coração, nublando a consciência de uma esperança maior. Mesmo assim, o sertanejo, irmana a terra, agarra-se a dureza do lugar, casa-se com as dificuldades e enfrenta as vicissitudes com coragem e determinação. É um homem da terra, pois o sertão infiltra-se no seu corpo, aloja-se no espírito e toca-lhe os sentidos com profundidade, do mesmo jeito que a raiz do umbuzeiro vai buscar água nas profundezas da terra durante as longas estiagens. O homem do sertão é um ser profundamente envolvido com a terra. É de onde tira o grande aprendizado da sua vida.

O homem dos sertões – pelo que esboçamos – mais do que qualquer outro está em função imediata da terra. É uma variável dependente no jogar dos elementos. Da consciência da fraqueza para os debelar, resulta, mais forte, este apelar constante e maravilhoso, esta condição inferior de pupilo estúpido da divindade. Em paragens benéficas a necessidades de uma tutela sobrenatural não seria tão imperiosa. Ali, porém, as tendências pessoais como que se acolchetam às vicissitudes externas e deste entrelaçamento resulta, copiando o contraste que observamos entre a exaltação impulsiva e a apatia enervadora da atividade, a indiferença fatalista pelo futuro e a exaltação religiosa (CUNHA, 2003, p. 92).

Como podemos perceber na citação de Cunha, o sertanejo reinventa-se diante das provocações do mundo vivido. As vicissitudes são experiências de vida no grande mosaico de uma terra paradoxal, com um ventre aberto à germinação de vidas que explodem repletas de movimentos e expressões de alegria; no entanto, aparentemente se mostra híbrida. Nessa natureza complexa, o humano é um ser eminentemente da terra. Nela, o sertanejo vive, cria condições de existência, adapta-se às variações climáticas, entrelaça-se com os vegetais e os outros animais, numa relação de afeto, amor, erotismo, paixão, fazendo a vida se expressar de todas as maneiras!

No sertão, os seres animados e inanimados se humanizam a partir da relação do homem com todas as coisas existentes no espaço geográfico. O sertanejo tem nome dado a algum animal; os animais têm nome de pessoas, plantas e até de peixes do oceano. É muito comum encontrar cachorros com nome de peixes, como: baleia, tubarão, piaba, cioba, entre outros. Os sítios, fazendas, cidades também possuem nomes de gente. No sertão, os seres e lugares ganham nomes como se fossem personagens.

Em Grande Sertão: veredas, a natureza não é cenário ou espaço, ela se coloca como personagem. Sua percepção como algo belo é uma das bases que conduzem Riobaldo em sua trajetória. O caráter estético da natureza - belo e mutante é plenamente reconhecido. Essa perspectiva se faz presente também a partir da importância dada a própria nomeação - que se aplica aos espaços, lugares e formas da natureza - aí incluindo os animais e os pássaros. Não se pode deixar de lado a forma como os nomes - poéticos - conferem - "Alma" ao lugar, configurando um estado de espírito, uma predisposição. Nomeação que não é simples, já que os lugares - assim como as pessoas - também estão expostos as mudanças. Vemos que os nomes dos lugares - o das pessoas - vão se alterando. Em senhas, que buscamos decifrar. Ao mesmo tempo, Riobaldo enfatiza a ligação da pessoa com o lugar onde nasce, de forma a conferir uma espécie de sacralidade ao espaço. Vemos assim que o contato estético - "o dever sentir" - com a natureza também se coloca como ponte de acesso a outras realidades, menos ordinárias. A própria vivência do tempo se transforma (MARÇOLLA, 2006, p. 185-186).

Como podemos ler na citação de Marçolla, o mundo sertanejo se expressa pelas vias da existência complexa, mostrando-nos um lugar surpreendente. Seus extremos estão sempre em harmonia e interação constante. É o que nos mostra a sertaneja popularmente conhecida como Zabé da Loca, quando resolveu morar debaixo de uma pedra, num lugar alto, no topo de um serrote, de acesso difícil, rodeado de espinhos, marimbondos e vegetação densa.

Devido ter morado sozinha, durante 30 anos em uma loca, no sertão de Estado da Paraíba, Zabé aprendeu a música da natureza, e por meio do pífano (instrumento semelhante a flauta) faz os sons saírem por meio da sua expressão artística. Quando toca, Zabé transforma-se e entrega-se ao sensível mundo encantador da música que explode na sua carne. É uma revelação estesiológica que toma a tocadora por inteiro, fazendo a expressão corporal se abrir para o mundo repleto de linguagens. É um momento de significação do corpo tomado pelo despertar sensível. No momento musical, a expressão de Zabé expande-se, dando a impressão que o seu corpo cresceu de tamanho, ou estar em fase de crescimento. Isso mostra a capacidade do corpo dimensionar a existência que se agiganta no universo da experiência estética.

A capacidade de Zabé expressar-se mostra uma vida feita de música e natureza em constante diálogo, revelando uma sertaneja envolvida profundamente com o mundo da caatinga. Passarinhos, outros animais, borboletas e a vegetação, em momentos distintos, habitam o corpo de Zabé e explodem nos acordes sonoros do instrumento musical construído pelas mãos calosas e rudimentares de uma mulher delicada e sensível que passou boa parte da vida em completa comunhão com a natureza.

Das suas mãos calosas, feridas pelo uso da enxada, roçadeira e machado, no seu trabalho na roça, rasgando o solo seco e árido para plantação do milho e feijão, cortando algumas galhadas para a moradia, ao tocar o instrumento musical, de repente, surgem às expressões dos movimentos leves, suaves e delicados, que executam uma música sensível e encantadora. Toda a expressão enrugada, de aparente sofrimento, desaparece, quando Zabé se entrega à música de maneira apaixonante. A leveza da experiência estética toma conta de Zabé de forma profunda, e a ternura do sentimento musical eleva o seu corpo de tocadora de pífano para o mundo dos delírios e êxtase que a arte provoca e libera.

O que fundamenta a experiência estética é a comunicação dos sentidos. A experiência estética, como dimensão do sensível, expressa o belo. O que é o belo? O belo, não sendo uma ideia ou um modelo, precisa ser experimentado, vivido, solicitando, assim, a sensibilidade, como um convite à contemplação (NÓBREGA, 2010, p. 89).

Vendo a sensível tocadora do Cariri (micro região da Paraíba), percebe-se um ser que se agiganta esteticamente nos movimentos do bailar dos dedos, na expressão do rosto enrugado e no diálogo com o mundo da sonoridade do instrumento que se mistura com os sons da caatinga.

Zabé, afastou-se da civilização para conviver com os animais selvagens e a vegetação diversa, tocando seu instrumento musical para os seres da caatinga, numa completa harmonia e interação com a natureza sertaneja. Os índios cariris, também usaram a Loca em épocas passadas; e Zabé encontrou na Loca uma maneira mais próxima de viver em plena comunhão com a natureza. Vejamos seu depoimento:

Eu só gosto de morar no mato. Sou que nem bode. Eu gosto da caatinga. Eu gosto de morar no mato feito cigano. Eu não tinha casa para morar, por isso fui morar na Loca, e foi lá onde achei meu melhor local. Sou muito sincera em dizer que não dou a Loca em 10 casas. Só não estou morando lá por causa das doenças não me deixarem subir no serrote. Lá eu ficava muito tempo tocando. Tocando pros passarinhos. Pros bichos... Pra tudo. No tempo que eu morava na Loca gostava de andar pela caatinga. Quando eu andava, olhava tudo... Os passarinhos... Os bichos... Tudo (ZABÉ DA LOCA, 2011).

O significativo depoimento de Zabé mostra uma vida que se desenhou durante muito tempo pelo contato pleno com a natureza do sertão. A tocadora, através da música e da relação com os seres vivos da caatinga, encontrou no silêncio humano e na sinfonia da natureza o lugar para ampliar a sua experiência estética.

Foram muitos anos em plena harmonia com um mundo no qual ela se integrou em busca do seu sentido primordial, vindo lá dos antepassados da espécie humana. Agora, morando em uma casa, Zabé sente saudades do seu esconderijo, das caminhadas na caatinga, quando observava as manifestações da natureza e se integrava dialogando com o seu instrumento musical, sentindo as manifestações do mundo vivido.

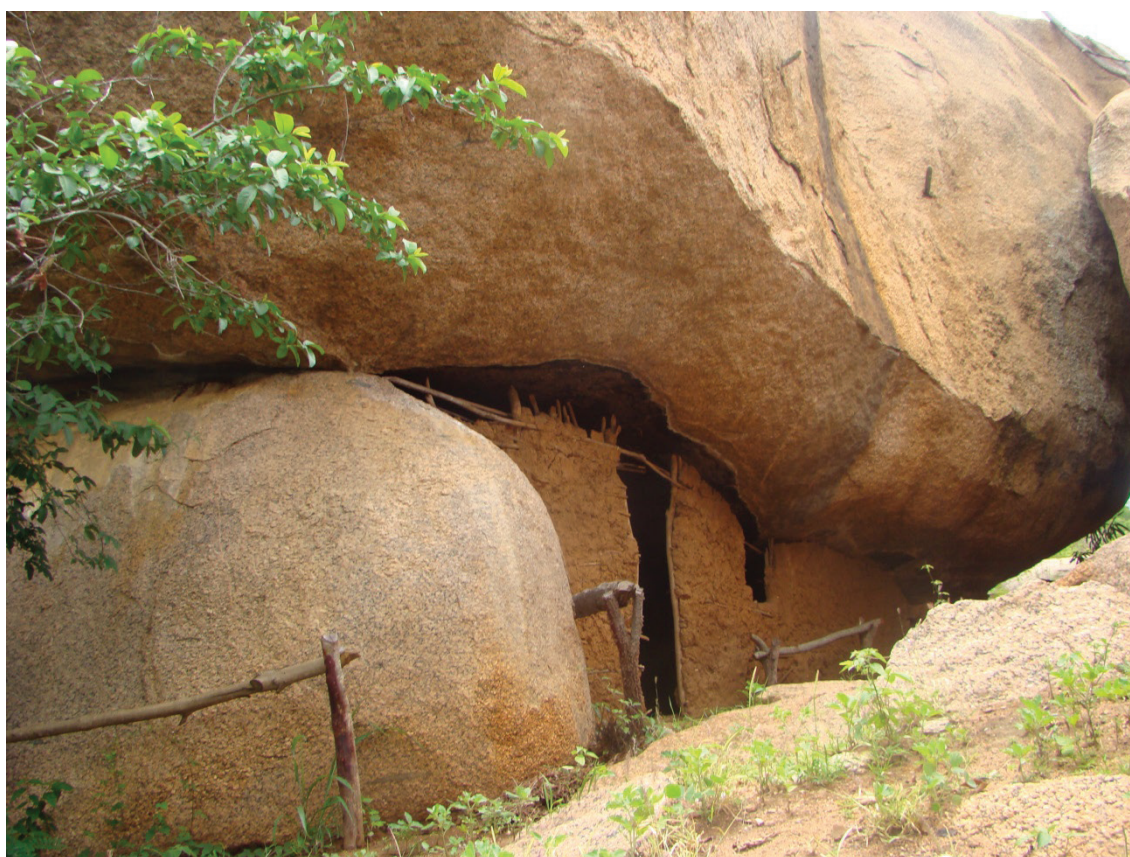


Zabé da Loca tocando pífano

(Fonte do Autor)

Quando está tocando o pífano, vemos na expressão do rosto da sertaneja as contrações faciais se misturando com as rugas que o tempo desenhou. Nela, a estesia⁷⁴ é uma experiência vivida e que pulsa em cada célula da sua expressão vibrante, mostrando um sentir explosivo nos gestos, na existência; e revela-se como um logos estético (MERLEAU PONTY, 2000). As rugas do rosto de Zabé se contraem como o solo dos açudes calcinados durante as longas estiagens. O estado estesiológico de profunda excitação por causa da música que sai dos poros do corpo, do pífano e das contrações musculares, mostra a estesia da experiência estética arrebatando a sertaneja do Cariri, revelando-a de forma expressiva e comunicante.

No som que sai do pequeno instrumento de fabricação artesanal, Zabé busca mostrar os cantos dos passarinhos, o som dos ventos e os gemidos da terra durante as grandes secas. Na sua expressão enrugada, encontram-se as mesmas cores e rachaduras das paredes da Loca. A semelhança de Zabé com o mundo vivido é a inerência do sertão entrelaçado com todas as coisas existentes que compõem o imenso corpo sensível da natureza sertaneja.



A Loca onde Zabé morou durante 25 anos – Fonte do autor

A construção da Loca feita pela própria Zabé revela uma arquitetura sensorial. O local onde a sertaneja residiu expressa a sua maneira de viver. As paredes da sua cor, o espaço físico aberto à natureza, interligado aos movimentos dos animais, das plantas e do tempo, mostram uma moradia comunicada com o mundo vivido. A parede sempre aberta por intermédio da porta e da janela diz de um lugar que dialoga com o mundo exterior de forma constante. Nele, Zabé ouviu por muito tempo os pássaros cantando, e com eles tocou seu pífano, numa orquestração do humano com os seres da caatinga, formando a sinfonia natural do sertão.

A Loca é a expressão de Zabé! Nela ainda estão impregnados os sons do instrumento da sertaneja e o seu modo de viver. Em cada recanto da Loca faz-se presentes nas paredes, os anos em que Zabé esteve no lugar. Os pássaros estão por lá, juntos com outros animais e insetos. Ainda é possível encontrar na Loca a pequena cama feita de alguns galhos de marmeleiros e uma pequena coberta de tecido gasto pelo tempo.

74 Estesia diz respeito à capacidade de o corpo sentir quando é afetado pelas coisas do mundo e que pode se transformar num logo estético (MERLEAU-PONTY, 2006).

Num recanto da moradia rústica encontra-se um pequeno fogão construído de três pequenas rochas para amparar as poucas vasilhas, usadas no preparo do alimento. A pouca luz existente, na Loca, vem dos reflexos do sol que entram pela janela e portas, sempre abertas.

Pelo relato, e expressão, nota-se que a arquitetura da Loca intensificou a vida de Zabé e ampliou sua existência com o mundo vivido. Deu-lhe a significação de uma mulher intrinsecamente envolvida com a natureza sertaneja; ensinou-lhe como viver num mundo onde os excessos e as faltas fazem parte do cotidiano. O local se projetou nessa sertaneja durante os anos de moradia, intensificando o sentir para a elaboração de uma música que tem os mesmos gemidos da terra, as mesmas expressões de um lugar feito de natureza e humanidade.

É evidente que uma arquitetura “que intensifique a vida” deva provocar todos os sentidos simultaneamente e fundir nossa imagem de indivíduos com nossa experiência de mundo. A tarefa mental essencial da arquitetura é acomodar e integrar. A arquitetura articula a experiência de se fazer parte do mundo e reforça a nossa sensação de realidade e identidade pessoal; ela não nos faz habitar mundos de mera artificialidade e fantasia (PALLASMAA, 2011, p. 11).

O mundo vivido por Zabé se prolonga na própria maneira dela se expressar por meio do seu instrumento de fabricação artesanal. Nele, é possível ouvir os cantos dos passarinhos que a sertaneja aprendeu quando morou na Loca. A imensa rocha íngreme com duas entradas abriu o mundo dela para uma expressão da existência e da música fazendo com que a Loca e Zabé se tornassem andantes por meio da estética do lugar. “A arquitetura significativa faz com que nos sintamos como seres corpóreos e espiritualizados. Na verdade, essa é a grande missão de qualquer arte significativa” (PALLASMAA, 2011, p. 11).

Zabé fez a Loca criar sentido. O local não é uma simples moradia, onde a mulher do sertão resolveu residir e se afastar da civilização. É um espaço rústico que acolheu, identificando-a com o mundo vivido. Nele, Zabé conseguiu encontrar seu sentido primordial, constituindo-se como um ser da natureza.

Por meio da música e da convivência com a natureza, ela ampliou sua dimensão de existência e se realizou na criação de sentidos que dimensionaram a existência de um Ser da caatinga. Essa comprovação da relação profunda da sertaneja do Cariri paraibano, com a natureza, abre o campo da compreensão de que a vida não se isola, ela recria outras formas de convivência, adapta-se e constrói outros elos para realização do que foi não sentido e percebido.

A Loca foi, durante algum tempo, o local onde Zabé fez dos seus sentidos a integração corpórea para uma existência totalmente interligada com o lugar. O chão batido, a porta e a janela sempre abertas, o espaço interior, a resistência do lugar, a moradia no seio da caatinga, os cantos e ruídos dos animais, o pífano da sertaneja ecoa e fluem na natureza e no sentimento humano. Zabé experimentou na sua arquitetura sensível a própria existência de forma corporal e espiritual, onde se confundem ela e a Loca num só contexto.

Ao experimentar a arte, ocorre um intercâmbio peculiar: eu empresto minhas emoções e associações ao espaço e o espaço me empresta sua aura, a qual incita e emancipa minhas percepções e pensamentos. Uma obra de arquitetura não é experimentada como uma série de imagens isoladas na retina, e sim em sua essência material, corpórea e espiritual totalmente integrada. Ela oferece formas e superfícies agradáveis e configuradas para o toque dos olhos e dos demais sentidos, mas também incorpora e integra as estruturas físicas e mentais, dando maior coerência e significado à nossa experiência existencial (PALLASMAA, 2011, p. 11).

O mundo integrado de Zabé com a Loca e experimentado na existência da sertaneja tem as mesmas significações e sentidos a serem revelados na vivência de ambas. A Loca abre a janela e a porta para ecoar o som do instrumento, tocado pela boca de Zabé; e os dedos escorrem no instrumento para expressar a sonorização do pífano, apresentando a música da natureza sertaneja.

Há uma transferência sutil entre as experiências do tato e do paladar. A visão também se transfere ao tato; certas cores e detalhes delicados evocam sensações orais. Uma superfície de pedra de cor delicada é sentida subliminarmente pela língua. Nossa experiência sensorial do mundo se origina na sensação interna da boca, e o mundo tende a retornar às suas origens orais. A origem mais arcaica do espaço de arquitetura é a cavidade bucal (PALLASMAA, 2011, p. 56).

O exemplo de Zabé da Loca mostra que, o humano do sertão mistura-se com a natureza numa incrível semelhança. Ambos, mostram-se como um mundo sensível de uma expressão estética, repleta de adversidades extremas. Se tivermos apenas uma visão da natureza do sertão, pode ser que nossa percepção só enxergue a aridez cambaleante, decaída, onde as imagens se parecem fantasmas de outras eras. Do mesmo jeito, à primeira vista, o sertanejo, na sua aparência introspectiva, moldada pela textura da terra, pode-se dar a impressão de ser um ser da inércia. Nesse sentido, o sertanejo,

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humilde deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra; a cavalo; se sofreia o animal para trocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre os estribos, descansando sobre a espenda da sela. Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea e firme. Avança celeremente, num bambolear característico, de que parece ser o traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas. E se marcha estaca pelo motivo mais vulgar, para enrolar um cigarro, bater um isqueiro, ou travar ligeira conversa com um amigo, cai logo – cai é o termo – de cócoras, atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo seu corpo fica suspenso pelos dedos grandes dos pés, sentado sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável. É um homem aparentemente fatigado. Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo; na palavra rememorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude. Entretanto, toda esta aparência ilude (CUNHA, 2003, p. 77).

Como os galhos pendidos dos lânguidos marmeleiros que durante a seca se apresentam decaídos, bastando uma pequena chuva para de repente se erguerem imponentes numa transformação típica da caatinga, o sertanejo sai da sua aparência ilusória numa transformação corpórea que, pelos movimentos rápidos, dá a impressão de ser algum dos atletas deuses do Olimpo grego. Diante de uma exigência repentina deixa de ser aquele sujeito apático, de pouca expressão (à primeira vista), de movimentos lerdos, para se transformar num gigante, num homem sem limites para enfrentar os desafios da vida diária, movendo-se numa rapidez impressionante e enfrentando as vicissitudes da vida com coragem e determinação.

A reversibilidade do corpo do sertanejo, como um sujeito da caatinga, transforma e modifica sua

existência. A disposição corpórea através dos movimentos revela no humano a aparência que estava latente, só esperando uma provocação para demonstrar a expressão. O sertanejo, ao se transformar diante das exigências do lugar, mostra como o corpo é capaz de criar movimentos até então não experimentados e sensações antes não vividas (MERLEAU-PONTY, 1999).

Imprevisível e indeterminado, o corpo de aparência lânguida, com movimentos apáticos, numa posição de estátua, repousando aparentemente, de repente, numa transformação espontânea e graciosa, sai do estado de imobilidade, modifica-se por meio dos gestos e das expressões, mostrando o quanto o sertanejo é capaz de transformar-se no espaço do mundo vivido.

O homem transfigura-se. Empertiga-se, estalando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e na cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarada pelo olhar desassombrado e forte, corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea todos efeitos do relaxamento habitual dos órgãos, e da figura vulgar do tabaréu canhestro, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias. Este contraste impõe-se ao mais leve exame. Revela-se a todo o momento, em todos os pormenores da vida sertaneja – caracterizado sempre pela intercadência impressionadora entre extremos impulsos e apatias longas (CUNHA, 2003, p. 77).

Percebe-se que a transformação do sertanejo é a grande expressão da sua existência, e a maneira inacabada de viver. Só precisa o relampejar de alguns segundos que toda a sua expressão muda e surge um ser humano de movimentos rápidos e mostrando um Ser tão forte como a própria terra em que habita.

A disposição do corpo entrelaçada com o mundo vivido amplia os movimentos do sertanejo para uma concepção fenomenológica. O sertanejo expressa-se por meio do mover-se, toda uma história de vida, manifestada nos sentidos, penetrada nos músculos, nervos e ossos. No corpóreo, estão as relações das experiências cotidianas. Ele mostra o caminhar do sertanejo pela caatinga livrando-se dos espinhos e das galhadas; cruzando grotões, vales e montanhas; ficando horas e horas na posição estática a contemplar o horizonte à espera da chuva; enfrentando as secas vorazes, os invernos caudalosos e a labuta diária. O orgânico e o fenomenológico estão sempre se cruzando, interpenetrando-se e dialogando na vida do sertanejo. O humano do sertão é um ser constituído pelo viés do biológico e pela dimensão do mundo vivido.

Moldado pela terra, o sertanejo é um homem do lugar, mas sem nenhum determinismo biológico, nem geográfico de causa e efeito. Por isso, renova-se a cada experiência vivida por meio da força de afetação de uma natureza imprevisível, repleta de cores, sons e movimentos, que penetram na sua existência, transformando-a. O sertanejo é um homem simples, de coração aberto, sempre com o abraço fraterno e caloroso para ofertar; é um construtor da boa vizinhança; receptível a quem chega de outras terras; sempre tem alguma coisa a oferecer, nem que seja algo singelo e humilde; tira de si para dar aos outros; tem um caráter tão forte como a própria terra em que habita; enfrenta as vicissitudes da vida com paciência e coragem.

Atravessa a vida entre ciladas, surpresas repentinas de uma natureza incompreensível, e não perde um minuto de tréguas. É o batalhador perenemente combalido e exausto, perenemente audacioso e forte; preparando-se sempre para um reencontro que não vence e em que não se deixa vencer; passando da máxima quietude à máxima agitação; da rede preguiçosa e cômoda para o lombilho duro, que o arrebeta, como um raio, pelos *arrastadores* estreitos, em busca das malhadas. Reflete, nestas aparências que se contrabatem, a própria natureza que o rodeia – passiva ante o jogo dos elementos

e passando, sem transição sensível, de uma estação a outra, da maior exuberância à penúria dos desertos incendiados, sob o reverberar dos estios abrasantes. É inconstante como ela. É natural que o seja. Viver é adaptar-se. Ela o talhou-a a sua imagem: bárbaro, impetuoso, abrupto... (CUNHA, 2003, p. 80).

No mundo sertão, a dureza de uma natureza impiedosa e acolhedora faz o sertanejo dimensionar a existência entre cactos, galhos espinhosos e rochedos afiados. Ele atravessa a vida, sempre tendo à frente, o desafio de reinventar-se a todo instante, pois as ciladas são repentinas e inconstantes. Nesse lugar, transformar-se é a expressão da inerência da vida entre extremos que aproximam as bordas do objetivo e do subjetivo. Assim, constrói-se um tecido de vidas, pleno de sentidos e significados.

O sertão ambivalente é um lugar que provoca, na existência do sertanejo, uma constante adaptação para a vida diária, de um mundo que ora atordoia, ora provoca alegria e satisfação. Esse mundo repleto de surpresas torna o sertanejo atento a tudo que está no seu entorno, bem como às exigências para uma convivência de interação constante.

Referências

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Cultural, 2003.

MARCOLLA, Bernardo Andrade. *A porosidade poética, de Riobaldo, o Cerzidor: Ritmo, Transcendência e Experiência Estética em Grande Sertão; Veredas*, Tese de Doutorado, PUC, Minas Gerais, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Natureza*. Tradução: Álvaro Cabral: São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro Moura, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O Visível e o Invisível*. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora de Oliveira: São Paulo: Perspectiva, Cosac & Naify, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. *Uma Fenomenologia do Corpo*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

PALLASMAA, Juhani. *Os Olhos da Pele: a arquitetura e os sentidos*. Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Tradução; Editora Bookman, 2011.

ZABÉ DA LOCA. *Diálogos sobre o sertão com o autor da pesquisa*, Sitio Santa Cantarina, Monteiro, Pb. 2011.

DOS EFEITOS À IN“CORPO”RAÇÃO: SENSAÇÕES E CONCEPÇÕES DE CORPO A PARTIR DE IMAGENS DE CAPAS DA REVISTA VOGUE

Kaline Ligia Estevam de Carvalho Pessoa

Universidade do estado do Rio Grande do Norte; kaligia.tc@hotmail.com

Fernanda de Oliveira Silva

Universidade do estado do Rio Grande do Norte; nandamadrid5@hotmail.com

Evandro Nogueira de Oliveira

Universidade do estado do Rio Grande do Norte; evandro.eno@gmail.com

Maria Ione da

Universidade do estado do Rio Grande do Norte; silvamarიაione@yahoo.com.br

RESUMO

Sobre concepção de corpo pode-se compreender o modo como o sujeito entende ou percebe o seu corpo e a si mesmo e o outro. A concepção que se tem sobre si e sobre aqueles que estão presentes em nosso meio tem muito a dizer sobre quem somos e a que contexto pertencemos. As concepções de corpo podem ser absorvidas a partir das várias influências que o meio oferece, deste modo, esse trabalho tem por finalidade analisar e refletir sobre as influências contidas nas imagens das capas da revista “Vogue” a partir da concepção de corpo de estudantes do 2º ano do IFRN, campus de Pau dos Ferros, que foram escolhidos por meio da abordagem aleatória. Por meio da técnica do grupo focal obtiveram-se, durante as conversas, trechos importantes que surgiram as influências marcantes. Observou-se que os jovens tendem a comparar-se em relação às imagens, demonstrando um desejo imediato de obter o mesmo corpo e que a mídia incute na cabeça dos jovens determinados modelos de corpos que padronizam como o ideal. Nesta perspectiva, afirma-se que as imagens não reproduzem o real, elas o representam ou o rerepresentam. Destarte, evidencia-se a necessidade de debater, principalmente em sala de aula, os assuntos relacionados ao corpo e suas subjetividades, de modo que cada indivíduo possa compreender-se e aceitar-se como único. Portanto, percebemos como a cultura influencia de forma decisiva e marcante as características dos sujeitos e suas posições sobre determinados assuntos.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Imagens; Mídia; Cultura; Concepção.

EM“BODY”ING EFFECTS: A STUDY OF SENSATIONS AND CONCEPTIONS OF BODY FROM COVER IMAGES OF THE VOGUE MAGAZINE

ABSTRACT

The conception of body arouse some questions about the way the subject understands or perceives its body, itself and the other. This conception which we have about ourselves and about those who are present in our environment, has a lot to say about who we are and what context do we belong. The conceptions of body may be absorbed from the many influences that the environment offers, thus, this work aims analysis and reflection about the influences from the cover images of “Vogue” magazine, from body conception of the 2nd IFRN grade students, on campus of Pau dos Ferros, which were chosen by aleatory approach. Through the focus group technique it was obtained, during conversations, important excerpts, where were arose such influences. It was observed that the young tendentiously make comparisons related to images, demonstrating an immediate desire in obtain the same body and, in this sense, that the media instills a standardized ideal of body model in the imaginary of the young. In this perspective, it is possible assert that the images do not reproduce the real, but a merely representation. Furthermore, it is evinced the necessity of to debate, principally in classroom, the subjects related at the body and its subjectivities, in such a way that, each subject may understand and accept itself as unique. Therefore, we perceive how the culture has influence in a decisive and remarkable way the characteristics of the subject and its positions about determined matters.

KEYWORDS: Body; Images; Media; Culture; Conception.

PRIMEIRAS PALAVRAS, PRIMEIROS CONCEITOS

O corpo, matéria de estudo de várias áreas, encontra-se como centro de um emaranhado complexo para explicar a forma como se dá o seu desenvolvimento, amadurecimento, como o tratamos, o modo como a mídia e a sociedade o abordam, o que é esse corpo diante de tantas perspectivas e possibilidades para explicá-lo. A realidade é que, desde o homem primitivo, as concepções de corpo vêm se modificando e, em conjunto, uma série de questões vem despertando o interesse de estudiosos.

Até então, esse corpo tem passado por um processo de transformação e inquietude que chega aos dias de hoje cheio de ideais e imaginários sobre determinado modelo a ser seguido. Essa idealização da perfeição pela mídia é, como exemplifica Santos (2011), incutida na cabeça de muitos, principalmente jovens e crianças. Para ele, a mídia contribui na aceleração da divulgação de um desfile de imagens publicitárias desse novo modelo de corpo. Tal ideário cheio de curvas, quadris largos e seios fartos, ou, pernas grossas, peitorais e braços fortes, sem contar na “barriga chapada”, definida e com baixo percentual de gordura.

Neste cenário, cada vez mais os meios de comunicação se tornam o espaço em que se marcam e definem identidades flutuantes e inconstantes, se assinalam diferenças, se negociam alianças. Em outras palavras, definem e redefinem as fronteiras internas da cultura contemporânea (FARIAS, 2003).

De acordo com Canevacci (2001), as mercadorias ganharam vida própria e passaram a possuir corpo e alma. Possuem individualidade. Formam um casamento de produtos e num piscar de olhos os separam. São cheias de animismo. Um *sex-appel*, normas de atração e repulsa não somente para os consumidores culturais, mas também entre si.

Ao corpo pode ser atribuído o status de mercadoria desde a forma primária de enxergá-lo, pois as preocupações com o corpo são introduzidas em todas as experiências de vida das pessoas, como se o corpo, fosse um objeto problemático à nossa existência, um acessório que precisa ser consertado, remodelado e aperfeiçoado. Para Santos (2011, p. 03) “é cada vez mais exigido um padrão de forma física que contemple um ideal de corpo masculino, malhado, representado por músculos torneados, rígidos, pela famosa barriga “tanquinho”, peitos musculosos, rostos magros e cabelos fartos. Tal cultura tem definido os corpos como objetos.

Deste modo, esse corpo (objeto dos meios de produção) tem passado por um processo de transformação e inquietude. Um processo que chega aos dias de hoje cheio de ideais e imaginários. Advinda de uma idealização da perfeição pela mídia e as tecnologias que prometem modelar o corpo de acordo com o que queremos e incute na cabeça de muitos, principalmente jovens e crianças.

Nesta perspectiva, este trabalho buscou analisar e refletir sobre as influências contidas nas imagens das capas da revista “Vogue” a partir da concepção de corpo de estudantes do do 2º ano do IFRN, campus Pau dos Ferros.

Saber ver o que é, o mundo tal como ele se apresenta aos nossos olhos, é uma dessas necessidades a partir da qual a imagem nos acompanha e nos dirige instaurando uma necessidade de atenção e de reflexão sobre as dinâmicas climatológicas do nosso presente (LA ROCCA, 2007). “Uma sociologia dos sentidos, poderíamos dizer, em que a imagem vai sondar as condições de possibilidade do conhecimento, afirmando-se também como um instrumento de captação e de restituição do teatro da vida cotidiana” (Idem 2014, p. 116)

A teoria posta em prática neste trabalho, pode contribuir com o questionamento dos profissionais sobre suas práticas enquanto formadores de consciências, além de contribuir com a produção científica sobre esse campo complexo de pesquisa. O trabalho proporcionou uma visão geral sobre a influência que as imagens geram nas sensações e concepções de corpo de jovens estudantes.

METODOLOGIA

Como forma de realizar esta pesquisa, optou-se pela utilização do método do grupo focal. Bockes, et al, (2011, p. 438), conceitua o grupo focal ao dizer que “representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico”. O objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade (DIAS, 2000 p. 3). Ele permite que as pessoas do grupo interajam entre e si de forma mais dinâmica e despertem reflexões mais enraizadas, principalmente quando tem a oportunidade de ouvir a opinião do outro, permitindo ainda mais o surgimento de opiniões variadas e do confronto com diversas formas de pensar e com variadas culturas.

A pesquisa ainda apresenta um caráter qualitativo-descritivo definido por Fachin (2006, p.81), como sendo “caracterizada pelos seus atributos e relaciona aspectos não somente mensuráveis, mas também definidos descritivamente”. Para Gil (2010, p. 27-28) o objetivo da pesquisa descritiva é “[...] descrição das características de determinada população [...] São incluídas nesse grupo as pesquisas que têm por objetivo

levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

A população caracterizou-se por uma turma de estudantes do turno vespertino de uma turma de 2º (segundo) ano do ensino médio, do curso de Apicultura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) da cidade de Pau dos Ferros/RN, cuja escolha da amostra foi definida através da amostragem aleatória. Após a seleção da amostra, foram feitas 3 reuniões com o grupo focal expondo-se o objetivo da pesquisa a respeito das ideias de corpo transmitidas a eles pela revista Vogue, discussões sobre seus próprios corpos e a respeito das opiniões deles sobre as imagens das capas e as influências trazidas das gerações que vem a formar essa concepção. Esses encontros foram realizados nas instalações da própria escola.

A escolha do método para realização da pesquisa pautou-se no fato de que este permitiria um aprofundamento maior em relação ao assunto abordado no trabalho e de uma forma mais propícia com o grupo de jovens. Utilizou-se o horário de aulas do programa do turno matutino, especificamente as aulas que envolvia a oficina de direitos humanos. Os encontros foram realizados em três quintas-feiras seguidas (15, 22 e 29/05). A efetivação do grupo focal no momento da pesquisa foi feito em três momentos.

Na primeira reunião foram feitas explicações um pouco mais detalhadas sobre o que tratava a pesquisa e a importância dela, e em seguida foram colocadas duas questões. A primeira delas indagava o entendimento dos alunos sobre corpo, no que obtivemos questões bem diversificadas. No encontro conseqüente, o segundo passo da pesquisa aconteceu da seguinte forma: o objetivo foi apresentar quatro (quatro) imagens da revista Vogue, onde três, destas quatro imagens eram capas, e uma fazia parte do editorial interno. Não houve outro motivo em especial para a utilização da revista, a não ser o fato de que todas as imagens utilizadas refletiam bastante a questão do corpo. Todas as fotos foram escolhidas pelo mediador, com base nos famosos mais em evidência na mídia atualmente. Nesta etapa, buscou-se compreender as sensações emitidas pelos alunos ao encarar as imagens. O que a imagem passava para cada um deles e tentar perceber as concepções de corpo contidas em cada imagem. O terceiro e último encontro ocorreu com o intuito de condensar as ideias dos alunos obtidas até então e expô-las de modo que eles pudessem retomar suas falas e refletir sobre elas.

É interessante ressaltar o poder que a imagem carrega. Em seu trajeto histórico, a imagem foi aumentando, assim, seu papel e importância no processo metodológico, epistemológico e cultural que contamina nossa sociedade. “Atravessando as épocas com as mudanças e alterações no olhar, na cultura e na ciência, a imagem instala-se no campo social como um dos principais componentes de compreensão do mundo”. (LA ROCCA, 2014 p. 115).

Com a reprodutibilidade tecnológica da imagem, a sociologia visual confronta as alterações que interessam o cenário social contemporâneo e afetam a tecnologia da visão, como os indivíduos estão usando imagens e a comunicação visual em suas vidas cotidianas e, também, a ‘perversidade’ das imagens que rodeiam-nos, mostram-nos e restituem-nos o mundo social (p. 118).

Foram escolhidas 4 capas aleatórias de várias edições da Revista Vogue para serem expostas ao grupo, dando início as discussões que foram gravadas e, em seguida, transcritas e analisadas com base na análise de conteúdo assim descrita por Bardin, (2008) como sendo um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da fala dos alunos, pode-se constatar que todos têm a consciência da comercialização de produtos através da exibição do corpo, e que há por trás de cada imagem a edição das características de cada artista e que estes, muito provavelmente, não são tão perfeitos pessoalmente quanto parecem nas fotos. Desse modo, as discussões também versaram sobre a propaganda dos corpos que ocasiona influência em outros contextos. Durante os encontros, a maioria maciça de jovens expressou o desejo de terem seus corpos parecidos com o das capas da revista e que as edições em fotos são uma forma de melhor se ver e até de melhorar a autoestima, mas que seu uso abusivo não é bem visto entre eles.

Desta forma, a única pergunta feita aos alunos com relação às imagens foi “O que eles sentiam ao ver essa imagem”. Aprender a sensação do aluno ao ver a imagem foi um meio utilizado para tentar absorver de forma mais profunda os aspectos em relação à ideia de corpo de cada um e, com isso, identificar as influências da mídia (por vezes negativa) sobre suas concepções de corpo. Sobre percepção, Nóbrega (2005, p. 607) diz que “A experiência perceptiva é uma experiência corporal na qual encontramos ou religamos a unidade do sujeito e do mundo, bem com a do próprio ato perceptivo”. Sobre sentir, é necessário tratar aqui da Fenomenologia descrita pelo filósofo Merleau-Ponty, que trata da sensação como forma de apreender o mundo. Para aprender,

eu vivo e sinto esse mundo, o que me permite explica-lo. “Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13). A sensação é, portanto, o meio pelo qual se tentará absorver a concepção de corpo dos alunos.

Destarte, a explicação para a escolha das imagens está no fato de serem personalidades que estão em alta na mídia. E cada capa retrata uma singularidade de seus corpos, enfocando bem os corpos definidos, magreza, sensualidade e beleza, dentre outros aspectos descritos pelos alunos, a seguir. São capas que não se prendem a um contexto apenas, mas que representam uma homogeneidade. Ou seja, todos são belos, magros, com roupas e adereços de marcas e, acima de tudo, desejados.

Corroboramos com Barthes (1990) que o homem moderno projeta na leitura da fotografia sentimentos e valores característicos, ou eternos são elaborados por uma sociedade ou por uma história definidas levando sempre em conta o contexto em que se apresenta.



Figura 2: Jogador de futebol Cristiano Ronaldo e sua namorada Irina Shayk (Junho, 2014)



Figura 3: Cantora Rihanna (Maio, 2014)

Aos alunos serem questionados sobre a sensação que estas causavam aos alunos, eles responderam da seguinte forma:

Sobre a primeira imagem:

“- Em ter o corpo igual ao dela”. (Participante 3).

“- Corpo delicado”. (Participante 4).

A fala de duas meninas caracteriza o desejo de parecer e ter beleza que irradia das imagens. O corpo delicado, cheio de curvas e magro é desejo da maioria, principalmente de todas aquelas que acompanham o mundo da moda todos os dias. Afinal, os produtos são feitos, em sua maioria, para esses estilos de corpo.

Atualmente o corpo explorado pelas mais diversas mídias consiste no corpo magro, porém não esquelético, mas aquele com músculos bem distribuídos, proporcional e simétrico, sem cicatrizes ou marcas. O corpo passa dessa maneira a ser consumido através de uma pedagogia imagética engendrada pelas empresas de publicidade e propaganda, tornando-o uma mercadoria-símbolo. (LOPES, 2012, p. 56).

Pela cobrança exagerada do outro e de si mesma, a mulher se põe em constante observação de seus hábitos para controlar-se a todo momento e corresponder às expectativas. Sobre isso, Cunha (2008, p. 07) diz que “[...] é precisamente no período pubertário que a autoconsciência corporal é exacerbada, sobretudo no sexo feminino, devido à variabilidade temporal dos acontecimentos da maturação, nomeadamente da maturação sexual”. A moda, em grande parte, é feita direcionada ao público feminino, apesar de não afirmar-se aqui que o público masculino não recebe atenção. Em um estudo feito sobre satisfação da imagem corporal, Russo (2005, p. 87), diz que “Muitas jovens estão tendo uma insatisfação crônica com seus corpos”, pois é difícil se aceitar perante os olhos que brilham significativamente para modelos com aparência de deuses. O fato é que muitas meninas também querem ter seus corpos como esses e muitas vezes acabam não se enxergando como belezas únicas.

Desta forma, Souza (2003, p. 24-25), diz:

Então é importante ouvir aqueles que ‘todos querem ser’, ouvi-los de seu lugar social. Há que se considerar ainda dois fatos significativos: o primeiro é que as academias de ginástica, consideradas o palco do culto ao corpo, nunca foram tão frequentadas por jovens. Estima-se que cerca de 25% dos frequentadores das academias sejam jovens com menos de 20 anos; o segundo diz respeito ao fato de 15% das cirurgias plásticas, o ícone da intervenção no corpo, foram feitas em adolescentes.

Nesta perspectiva, acredita-se que a educação tenha um papel fundamental sobre a construção das concepções de corpo dos sujeitos, neste caso, mais dos adolescentes. Acredita-se que a Educação seja capaz de mudar o entorno do sujeito. Esta parece comprometer-se com a transformação da sociedade a partir do momento em que o indivíduo apropria-se dela de forma crítica fazendo gerar reflexões acerca do seu meio. É por meio das práticas educativas que o homem conhece o momento certo para viver a sua liberdade. É através desta que, segundo Gonçalves (1994, p.122) afirma que podemos escapar de uma vida de opressão, de alienação e injustiças sociais. Para a autora, a educação torna-se um ponto chave, decisivo para a humanidade. Mas como tem sido visto, a escola tem preparado crianças e adolescentes, atendendo à demanda de um mercado de trabalho. A educação passou a ser propriedade exclusiva da escola. Demitiram-se as experiências adquiridas pela vivência corporal e admitiu-se uma educação que, basicamente, classifica, ordena em classes sociais. A educação, portanto, tornou-se um meio de inserção do ser na sociedade de modo que, a depender da qualidade do ensino, este poderá crescer dentro de uma profissão que atenda as demandas da geração do capital. Por outro lado, autores divulgam estudos cada vez mais aprofundados sobre uma educação transformadora. Por mais que a mídia receba a culpa por repassar esse padrão, o público acaba sendo desejoso e exigente na hora de procurar um produto que venha na capa ou no rótulo um corpo de dimensões perfeitas. As pessoas querem se comparar aos modelos para constituir suas identidades. Cunha (2008, p.05) discute, nesta perspectiva que:

Em todo o caso, a problemática da comparação e da imitação para o desejo de consumo remete-nos para a construção da imagem corporal como um fenômeno que tem como base vários processos de investimento, nomeadamente na perspectiva do investimento corporal – como no caso das dietas e do exercício[...].

Nas falas dos alunos, ainda encontram-se comparações da realidade, pois citam exemplos do próprio contexto social onde pessoas de seu convívio se utilizam de meios para melhorar a aparência nas fotos. Parece ser um ato condenado entre eles. Nóbrega (2010, p. 25) traz a discussão sobre virtualização do corpo que segundo a autora, “concretiza-se na alteração das funções somáticas como a percepção [...], as alterações na visibilidade do corpo, seja por reconstituições de pele, dos tecidos, seja pela criação de modelos digitais do corpo, entre

outras possibilidades”.

Na segunda imagem, as meninas retratam a vontade tanto de terem o corpo perfeito quanto o de terem um namorado com o corpo como o do jogador. Ou seja, a pressão pela perfeição não atinge mais somente as mulheres. Santos (2011, p. 04) explica que:

[...] atualmente, não são apenas as mulheres que estão propensas a recorrer aos padrões estéticos da contemporaneidade. Por sua vez, homens não ficam isentos dos prenúncios do culto ao corpo e do mercado publicitário da beleza. É cada vez mais exigido um padrão de forma física que contemple um ideal de corpo masculino, malhado, representado por músculos torneados, rígidos, pela famosa barriga “tanquinho”, peitos musculosos, rostos magros e cabelos fartos.

Além das exigências atuais em ambos os gêneros, o grupo tem consciência que para chegar a tal corpo, é necessário muito treino, dedicação, uso de suplementação e, principalmente dinheiro. O que leva a crer que entendem que o ideal de corpo exibido também carrega consigo um ideal classicista, já que nem todos dispõem de capital para isso. Sobre a vontade de terem um corpo igual, os jovens declaram que:

“- Porque tendo esse corpo, eu me sentiria bem, não tão perfeito. E como a sociedade exige esse corpo da gente, eu estaria passando esse corpo para a sociedade, mas ao mesmo tempo estaria bem. Mas se eu não quisesse ter, e fosse só pela sociedade, eu não iria...” (participante 3).

“-É como se fosse um bônus. Você emagrece, fica com o corpo definido, se aceita ao mesmo tempo, e a sociedade também”. (participante 5).

A culpa, de certa forma é da “sociedade” que pretende corpos perfeitos na fala deles. Um bônus em ter o corpo bonito e agradar a sociedade ao mesmo tempo. Há um conflito em assumir vontades e legar responsabilidades. Mas é certo que estes reconhecem a sociedade da qual fazem parte, como elemento de pressão. Apesar da confusão sobre isso ser algo bom ou ruim. Ainda sobre isso, alguns alunos afirmaram que o corpo deles não era perfeito. O participante 3, em especial, que insistia em ter o corpo igual o das modelos das capas, disse que “ainda não” tinha o corpo perfeito. Mas em sua maioria, todos eles consideraram aquele corpo magro, cheio de curvas, o corpo perfeito. O participante 2, disse que:

“[...] depende, quando olhamos o que há por trás disso, não é um corpo tão perfeito assim”.

O participante 1, disse que o corpo dele

“[...]era lindo, perfeito, que ele não queria mudar nada”.

Mas depois se perdeu dizendo que se fosse para melhorar um pouco, ele não acharia ruim não.

Nesse sentido, Santos (2011) corrobora com a ideia de Le Breton, na medida que considera que as pessoas têm a tendência a modificarem-se dependendo de como vão encarando a si mesmas:

Dado que o corpo representa o modo como queremos ser vistos, a maneira como queremos ser considerados, ou seja, o que desejamos falar aos outros e ao mundo sobre nós mesmos, ocorre que qualquer insatisfação com relação a nossa anatomia significa um desajuste para com o mundo. É por isso que, certamente, muitos anseiam por uma mudança corporal quando não estão satisfeitos com suas relações. (Idem, p. 08).

As duas imagens geraram comentários de forma próxima. Os alunos analisaram o Photoshop e, a venda e comercialização da revista através do corpo dos artistas. A participante 4, também disse que as meninas que vissem a imagem iriam tentar imitar a pose da cantora visualizando mais especificamente a sensualidade e as curvas presentes na foto. Sobre a última imagem, questionou-se, principalmente, sobre a realidade do artista quando sua imagem não estava sendo manipulada num programa de edição. Ao serem indagados até que ponto chegariam para parecer perfeitos, alguns não responderam com certeza (Participantes 2 e 5). Mas sempre induzidos pelo medo de serem julgados. Já alguns outros responderam (Participantes 3 e 4) enfaticamente que gostariam sim de terem seus corpos melhorados. E um ainda apesar de dizer que adorava seu corpo, não teria problemas em ser “emagrecido ou engordado” para ficar bonito na capa da Vogue. Muito pelo contrário, “Iria adorar”. (Participante 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível identificar apesar de algumas confusões, que os alunos ainda que tenham uma consciência a respeito do que há por trás do mundo da moda sentem-se extremamente atraídos pelos corpos que preenchem as imagens apresentadas. Tais corpos, por mais que apresentem edição de imagem, produtos sofisticados e roupas que auxiliem na promoção de uma imagem corporal perfeita, ainda sim chamam atenção pela beleza e sensualidade refletidas. Pode-se considerar que as imagens têm certo nível de influência na opinião dos alunos em relação aos seus corpos. E que estes apresentam consciência sobre os fatores por trás destas. As imagens trazidas representam uma fatia da mídia que tem responsabilidade na produção e disseminação de padrões. Mas como dito antes, a mídia não deve receber todo o peso da responsabilidade, à medida que as pessoas se cobram fortemente para chegar a tal corpo e exigem que esse mesmo corpo permeie as páginas e rótulos de produtos.

Desta forma, não busca-se aqui criticar o desejo de obter determinado corpo. O que se discute e o que mais preocupa, são os impactos acarretados no caminho percorrido por esses jovens que muitas vezes não têm consciência do que fazem, de modo que as consequências podem ser graves para a saúde destes, desde transtornos alimentares até psicológicos. Além de uma negação da própria identidade. Assim, o estudo tenta contribuir com as concepções de jovens e adolescentes para que se tornem críticos e reflexivos das escolhas sobre si.

As imagens apresentadas, suscitaram nos alunos um desejo de chegar ao corpo da imagem, mesmo sabendo que há edição de fotos. Para cada um, seus corpos são bonitos, mas poderiam ser melhorados, com esforço, dinheiro, e dedicação. Em geral as meninas participantes apresentaram mais desejos de, tanto serem parecidas e desejadas como as famosas das fotos, quanto de terem namorados que possuíssem os mesmos corpos. Também não discordaram da ideia de ter seus corpos modificados mesmo que não condissesse com a realidade. Afirmaram em alguns pontos, que as imagens não estavam de acordo com a realidade dos famosos e muito menos a realidade das pessoas comuns que fossem ler a revista. Mas argumentaram que muitas pessoas teriam prazer de serem representados nas capas de uma revista tão famosa. Todos acharam os corpos das imagens bonitos e, a partir disso deram opiniões sobre os seus. Outro aspecto a ser posto aqui é que os alunos entendem o quesito de individualidade, quando cada um tem características únicas e beleza única.

Adentramos em um caminho que leva-nos ao desejo de falsas necessidades. Aqui ficou evidenciado que as imagens falam muito por si só e que o desejo de ser e de pertencer a determinado mundo é ainda mais fervoroso na adolescência. As imagens carregam em si um conhecimento e uma leitura que ao mesmo tempo podem ser universal e inversamente particular o que gera conflitos nas mais variadas esferas. Aqui abrem-se possibilidades de novos estudos e apontamentos para um tema que se revela complexo e amplo para todas as teorias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACKES, D. S; COLOMÉ, J. S; ERDMANN, R. H; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**. São Paulo: 2011;35(4):438-442
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CANEVACCI, M. **Antropologia da comunicação visual**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001;
- CUNHA SILVESTRE, M. J. O corpo, o consumo e o investimento corporal: as dietas e o exercício. In: VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: Saberes e Práticas da APS, 2008, Lisboa. **VI Congresso Português de Sociologia Mundos Sociais: Saberes e Práticas**. Lisboa: APS, 2008.
- DIAS, C. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação e Sociedade: estudos (João Pessoa, PB), v. 10, n. 2, 2000.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. Ed. [rev.] –São Paulo: Saraiva, 2006.
- FARIAS, P. Belezas negras à vista: a presença negra na publicidade brasileira dos anos 70. In TRAVANCAS, I. FARIAS, P. (orgs) **Antropologia e Comunicação**. Rio de Janeiro, Garamond, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2010.
- GONÇALVES, M. A. S. **-Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade E Educação Física**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- LA ROCCA, F. A reprodutibilidade tecnológica da imagem. **Tessituras**, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 114-128, 2014.
- _____, F. Introduction à la sociologie visuelle: L’image dans les sciences sociales, **Sociétés**, Bruxelles, v. 96, n. 2, p. 33-40, 2007.
- LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. 2. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2-ed. –São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- SANTOS, L. A. **Corpo, mídia e mercado: o corpo objeto de discurso publicitário**. E-COM (Belo Horizonte), v. 04, p. 01-12, 2011.
- SOUZA, S. A. F. **Corpo e Imaginário Social: o discurso de jovens**. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG , 2003.

UN PROJET STRUCTURANT D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE TENTANT D'APPREHENDER L'ACTIVITE DES ELEVES : LE CORPS VECU EN PREMIERE ET TROISIEME PERSONNE

Nadine PAIRIS
Université Lyon 2. E-mail: nadinepairis@aol.com

RÉSUMÉ

Notre recherche en action se situe dans un contexte de refondation de l'école par la créativité (Peillon, 2013) et l'égalité des droits (Loi 2005). Cet article porte sur une médiation pédagogique dans une classe expérimentale d'éducation artistique et culturelle comme outil pour la mobilisation scolaire. Nous avons étudié des élèves âgés de 7 à 9 ans dans une école classée en Réseau Ambition Réussite. Cette étude est conduite à partir du cadre théorique et méthodologique de l'action située et du cours d'action (Theureau, 2004) s'appuyant sur des traces d'activité (ce qui émerge de la conscience préreflexive) et des enregistrements vidéos accompagnés d'entretiens interrogeant les acteurs sur leur travail : création d'albums et pièces de théâtre. Les résultats de l'analyse d'activité des élèves met en perspective l'impact des pratiques artistiques et culturelles sur les apprentissages et du mouvement comme moyen d'expression et fait culturel. Ils permettent de repérer les sensations et les formes d'engagement corporelles des élèves au cours d'activités de lecture, d'écriture, d'art visuel et corporel ainsi que leurs perceptions et leurs pratiques.

La compréhension de l'activité des élèves répond à l'hypothèse de la mise au travail par la créativité de l'agir (Vygotski, 1930 ; Joas, 1999) avec ce dispositif.

MOTS-CLÉS : Cours d'action, créativité, éducation artistique et culturelle, arts visuels et corporels, traces d'activité

A STRUCTURING PROJECT OF ARTISTIC AND CULTURAL EDUCATION TRIES TO APPREHEND PUPILS' ACTIVITY : BODY EXPERIMENTED IN FIRST AND THIRD PERSON

ABSTRACT

Our research justifies in addressing the issue in the current context of school improvement through education and creativity (Peillon, 2013). This is also part of equal rights for all (Law 2005). This article focuses on a mediation in an experimental class of arts and cultural education developed as a tool for school mobilization. We studied pupils from 7 to 9 years old in a school of a difficult district.

This study concerns pupils' activity operated from the theoretical and methodological framework of data analysis of the «process of action» (Theureau, 2004) supporting on activity tracks (what is emerging from the pre-reflexive consciousness) and video recordings proceeded with individual interviews questioning the actors about their work : creation of albums and theatrical performances.

The analysis of the pupils' activity puts into perspective the impact of artistic and cultural practices on learnings and movement as means of expression and cultural fact. So they enable the identification of feelings and various types of pupil's body commitment during reading and writing activities, visual and body arts. They are also ways to identify their perceptions and practices.

The understanding of pupil's activity answers the hypothesis of getting to work with action creativity (Vygotski, 1930 ; Joas, 1999) with this device.

KEYWORDS: Process of action, creativity, artistic and cultural education, visual and body arts, activity tracks



INTRODUCTION

« A l'école, les élèves en font tout un roman.... » titre l'article d'un quotidien régional d'information lorsqu'un journaliste est venu interviewer les élèves dans le cadre du projet d'école 2013 – 2016. Les projets culturels créatifs dans lesquels les élèves sont impliqués pour la 3^{ème} année consécutive leur ont permis d'être fiers du résultat de leurs albums. Ils ont été créés dans le cadre de la mise au travail d'élèves sous réalisateurs à risque de décrochage scolaire. Les résultats montrent que leur implication dans l'action leur est favorable et leur apporte un bien-être scolaire (pont créativité/apprentissages) qui se prolonge également dans leur sphère familiale. En effet, à 2 reprises, la première comme la seconde année, les élèves ont eu recours à leur album comme « médiateur » entre eux et leur famille ainsi que comme « doudou » les réconfortant dans leurs tracasseries quotidiennes.

Notre recherche s'inscrit dans le contexte actuel d'une refondation de l'école pour le 21^o siècle par une éducation à la créativité (Peillon, 2013), il est question de l'éducation prioritaire comme terreau de l'innovation pour la réussite éducative. Celle-ci s'inscrit également dans le cadre de l'égalité des droits pour tous (loi 2005) pour des élèves à besoins particuliers.

Cette étude concerne une médiation en littérature de jeunesse, au sein d'un projet d'école, pour une classe comportant un dispositif structurant d'éducation artistique et culturelle faisant intervenir un auteur-illustrateur. Elle étudie les élèves, de cycles 2 & 3, d'une école classée en Réseau Ambition Réussite et permet de comprendre l'apport des arts visuels et corporels lors de la construction d'albums de jeunesse et l'interprétation scénique (Dewey, 2005). Nous avons ainsi pu repérer les sensations et les formes d'engagement corporelles des élèves au cours d'activités de lecture, écriture, arts visuels et corporels ainsi que leurs perceptions sur leurs pratiques.

MÉTHODOLOGIE D'UNE RECHERCHE EN ACTION IMPLIQUÉE

Afin de mener notre étude ethnographique et longitudinale, nous avons réalisé un suivi de cohorte d'une classe depuis le C.P. qui va se poursuivre jusqu'au C.M.2, soit en 2016 (projet d'école : Classe d'Education Artistique et Culturelle expérimentale). La recherche actuellement décrite retrace donc l'activité des élèves de CE1 et CE2 (élèves âgés de 7 à 9 ans).

Notre cadre théorique et méthodologique est celui de l'action située car il permet d'étudier l'activité en classe in situ. L'analyse des données du « cours d'action » (Theureau, 2004) s'appuie sur des traces d'activité « *ce qui émerge de la conscience préréflexive* » d'élèves en interaction en classe lors de l'écriture d'un album policier « *Des nouveaux voisins* » et d'un conte musical « *L'aventure de Sabrina* ».

C'est par l'intermédiaire de traces vidéos, lors d'observations à grain fin, et d'un guidage par des questions que sera rendue possible la réactivation de la trace mnésique. Grâce aux entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2004), nous pouvons essayer d'appréhender le vécu subjectif du sujet. C'est ainsi que nous avons suivi les élèves sujets/acteurs face aux traces de leur propre activité lors de la création de leurs albums en cycles 2 et 3. Ils ont pu opérer un retour sur l'expérience telle qu'ils l'ont vécue afin de nous la rendre la plus accessible possible en se connectant avec leur corps par leurs sentiments internes afin de ressentir les émotions et sensations les plus ancrées profondément en eux et non pas superficiellement. C'est grâce à la relation de confiance qui s'est instaurée avec les élèves (suivi de cohorte longitudinal depuis la classe de CE1, soit 3 années) qu'ils ont pu alors revivre leur activité la plus proche possible de leur expérience pour ne pas rentrer dans une position d'extériorité. Cela a favorisé un engagement mimétique amenant les élèves à exprimer leur expérience en prenant le temps de recontacter le vécu de leur activité et ainsi permettre une analyse en première personne (Andrieu, 2013). « *La compréhension de l'action reste liée à une signification incarnée qui précède l'intellection* » (Merleau-Ponty, 1942).

Le discours du sujet/acteur face aux traces de son activité devient celui du sujet/spectateur de sa propre expérience. Le cours d'action permet alors de s'immerger et chercher dans l'épaisseur et le temps du vivant pour mieux comprendre le vécu de l'expérience. Les élèves ont donc pu nous livrer ce qu'ils ressentaient au cours de leur expérience vécue pendant ces projets culturels créatifs en s'appuyant sur des traces d'activité matérielles et/ou traces laissées « *dans son corps : ce qui émerge de sa conscience préréflexive lorsqu'il « se refait le film » de son activité* » lors de cadrages à 4 moments du cursus scolaire, sous forme d'enregistrements vidéos des séances de création d'albums, en 2013 et 2014, accompagnés d'entretiens d'auto-confrontation.

Afin d'analyser l'activité nous avons procédé au découpage de séquences d'enregistrement portant sur les actions des acteurs, en situation d'interaction en classe, permettant ensuite d'effectuer les entretiens d'auto-confrontation interrogeant les élèves/acteurs sur leur travail. Nous avons finalement mené un entretien avec l'auteur illustrateur et deux entretiens semi-directifs avec la maîtresse relatifs à l'analyse de l'activité des élèves lors de la production d'écrits et d'illustration de cette médiation artistique ce qui a ainsi rendu possible une analyse en 3^o personne.

RESULTATS ET DISCUSSION

La problématique est de savoir si nous pouvons reconstruire la relation des élèves sous-réalisateurs, à risque de décrochage, au travail scolaire et comment contribuer à une remobilisation sur leur travail et réussite scolaire.

L'hypothèse est celle de la mise au travail par la créativité de l'agir (Joas, 1999) et le mouvement induit lors des ateliers d'arts visuels et corporels par l'intermédiaire d'un dispositif de médiation pédagogique, artistique et culturelle, soit l'écriture, l'illustration d'albums de jeunesse et l'interprétation scénique de leurs courtes pièces de théâtre.

Le projet d'écriture de l'album jeunesse a eu pour objectif la mise au travail au sein du même groupe classe, la motivation par le guidage dans le cadre d'une classe pilote permettant ainsi de renforcer le projet personnel de l'élève (Perrenoud, 1994) et l'approche par projet (Lana-ris & Savoie-Zajc, 2010).

Les élèves montrent le besoin d'être « *plutôt acteurs que passifs* » à l'école (Jorro, 2013) ; « *vouloir être acteur et ne plus être passager* » (Serres, 2012), CHA est l'illustratrice du marchand d'oiseaux : « *écrire un livre ça m'a aidé à lire et à écrire* ». Cette élève ayant un « *niveau faible* » au CE1 a obtenu les « *félicitations* » en fin de CE2 de par sa plus forte mobilisation sur ses apprentissages. Lors du projet du conte musical en 2013, cette élève, peu investie en 2012, est la seule à avoir appris son texte de la pièce de théâtre par cœur. Il y a un réel engagement des élèves lors de ce processus de création d'albums.

Il y a eu également une autonomie des élèves dans leur action et dans leur pensée et une amélioration du rapport aux tâches scolaires par une reconstruction du rapport au savoir. Il s'agit d'utiliser l'art au centre du projet comme un moyen de lutte contre les difficultés scolaires. *«L'implication repose sur une conception de la réussite éducative comprenant l'élève comme une personne»* (Jorro, 2013). DEN, (enfant du voyage qui ne sait pas lire après 2 années passées au C.P. & une au C.E.1), commence à déchiffrer un album pour donner du sens à l'histoire présentée par l'auteur-illustrateur. Cela lui a permis de rentrer dans les apprentissages et a favorisé l'accès au monde de l'imaginaire.

De par nos observations et les entretiens d'auto-confrontation, nous constatons les éléments suivants :

- Prise de conscience du « Bien-être scolaire » (« flourishing », Compton, Hoffman, 2013) : motivation , joie, plaisir, progrès, enthousiasme, satisfaction, épanouissement (recueil de l'analyse de données du « cours d'action »). Entretien semi-directif avec l'enseignante: *« Ils en avaient envie de ce livre, c'est ce qui les a motivés»*.
- La créativité permet de nommer de nouveaux experts là où on ne les attendait pas, « Elève expert par la créativité » : JIM (échec scolaire, décrochage) reconnu expert *« t'es trop fort »* par ses pairs lorsqu'il dessine les immeubles de l'album : reconnaissance. Entretien semi-directif avec l'enseignante : *« Ses camarades ont reconnu qu'il savait faire quelque chose de beau, finalisé. Il était « expert », eux disent bon. Ca lui a fait du bien »*
- Interactions de groupes (Meirieu, 2010) : Coopération. Entretien semi-directif avec l'enseignante : *« Ils étaient tous prêts à s'entraider, dès qu'ils avaient fini quelque chose, ils allaient aider spontanément leurs camarades, en me demandant : Je peux aider quelqu'un ? »*
- Tutorat : légitimité trouvée par certains élèves : MAR –élève ENAF- aide DEN qui lui dicte sa production d'écrits pour le scénario de l'album.

Les objectifs de notre recherche ont pu être validés. Ils ont, en outre, permis de travailler et mettre en œuvre la question du sens donné aux apprentissages et des élèves experts. Le groupe classe a pu donner sens au travail en interaction, en mettant en commun leur production d'écrits favorisant le dépassement des obstacles personnels (CHAY : *« c'est mieux de réfléchir à plusieurs »*). Ainsi, en mettant au travail les traces de l'activité de l'auteur illustrateur jeunesse reconnu (identification à l'adulte référent) et en les rendant accessibles en classe (par l'intermédiaire d'activités langagières en groupe), il y a eu une production de sens ayant sans aucun doute une répercussion sur la stratégie motivationnelle de tous les élèves mais d'autant plus pour ceux en sous-réalisation.

La compréhension de l'activité de l'élève répond à l'hypothèse de la mise au travail par la créativité de l'agir (Joas, 1999) en étudiant le « bien-être scolaire » obtenu grâce à l'analyse du discours. La mise au travail des élèves, utilisant des *« savoirs qui font faire »* a ainsi permis une activité qui tend vers les *« nouvelles figures de l'apprendre »* (Charlot, 1997) que sont l'apprendre en faisant (Learning by doing, Dewey, 1934) ou l'apprendre en réfléchissant l'action (Schön, 1994). Ces savoirs incorporés *« se structurent dans et lors des situations cognitives »* (Varela, 1989), YAS *« Avec le livre ça permet de mieux lire, je relis le livre et l'apprend par cœur »*, il nous récite le début du conte.

1.1. LES RÉSULTATS

Ils révèlent donc que les élèves ont plus besoin d'être en mouvement que passifs (Jorro, 2013 ; Dewey 1934), en explorant leur rapport à l'espace les enfants prennent conscience des autres (action vs passivité). Entretien semi-directif avec l'auteur illustrateur : *« Dans le langage plastique, il n'y a pas seulement l'écriture, c'est tout le corps qui va créer un mouvement et qui va laisser des traces »*. Le conte musical a permis une expérience interactive avec plus de déplacements dans l'espace, les élèves disent que *« ça leur fait du bien ; plaisir de travailler sur des grands formats et créer des décors »* qui serviront à l'illustrer lors de la représentation. Activité ou créativité ? Après la remise de l'album en septembre 2014, les entretiens d'auto-confrontation montrent une nouvelle fois la forte mobilisation des élèves dans cette nouvelle forme d'activité qu'est la créativité de l'agir. Il leur paraît important d'être en mouvement et non pas assis à leur table (action vs passivité). La création d'albums a permis un changement de spatio-temporalité et a provoqué une mobilisation de l'espace-temps par les élèves, nous avons observé que lorsque les élèves finissaient les tâches prescrites, ils s'empressaient de rejoindre l'ordinateur pour rédiger les textes de leur atelier d'écriture.

Nous constatons également que le corps, réceptacle émotionnel, culturel et social a été médiateur au sein du groupe classe lors des ateliers d'arts visuels et corporels facilitant les relations des élèves les uns parmi les autres. Cela les a rendus plus responsables vis-à-vis de leurs camarades et c'est en explorant leur rapport à

l'espace que les enfants ont pu prendre conscience des autres (action vs passivité). L'espace et le mouvement libre de leur corps autour des supports grand format ont favorisé une entrée dans les apprentissages autre que par les modes traditionnels. Les élèves en gardent une impression «*d'action, d'entraide, de coopération, de bienfait et de plaisir pour la création de leur objet livre*». Ils se motivent et s'auto-disciplinent entre eux, WYS, lors de l'entretien d'auto-confrontation, nous révèle que «*d'habitude RIH ne fait pas très attention, il dépasse, alors je lui ai dit : il faut que tu le fasses bien c'est pour notre livre...*». D'autres élèves ont également émis le même sentiment «*il fallait qu'on finisse notre dessin, c'est important qu'il soit bien fait, c'est pour notre livre !*».

Depuis maintenant plus de deux ans, ils sont habitués à travailler en utilisant la créativité de l'agir et ont acquis une autonomie de pensée et d'action. Lors des entretiens d'auto-confrontation, ils ont un retour sur leur pratique et sur l'activité de créativité traduisant l'apport dans les apprentissages : c'est un langage gestuel qui permet de mieux apprendre à écrire, grâce au geste graphique, en passant par des grands mouvements, RIH «*depuis, j'ai une plus belle écriture, ça me permet de mieux écrire les mots* ».

D'après les entretiens d'auto-confrontation, on constate que les élèves ont exprimé leur capacité à passer par l'écriture d'albums pour faire un lien avec leur repère multi-média générationnel faisant un pont entre eux et les jeux vidéos et/ou personnages de séries à la télévision. Les élèves se transposent dans l'action en s'identifiant au héros ou à l'héroïne. Ils revivent les situations de « bonheur » ressenties avec leurs camarades lors de la création des illustrations grand format en s'identifiant aux personnages. Il y a la notion de partage, respect, acceptation, LIN dit «*INE, n'avait pas trop de copines, depuis le livre, elle est plus intégrée, elle nous apporte des livres à la récréation*». Ils expliquent que le premier album illustré avec des dessins de format traditionnel ne leur avait pas permis la même identification que ceux créés en taille réelle dans leur conte.

Nous notons une différence, grâce à l'apport des arts visuels, d'identification à une personne extérieure, l'auteur-illustrateur, lors du premier album et d'identification aux personnages qu'ils ont créés, lors du second. Pour certains, le fait de s'identifier à l'auteur-illustrateur leur a donné des perspectives pour leur futur métier. Ils n'y avaient même pas songé avant le projet...

Ils ont acquis, depuis les deux années de projet de classe, une maturité que l'on retrouve lors des entretiens d'auto-confrontation et aussi dans leurs discours avec les adultes. Ils sont fiers de leur travail. D'autres élèves, «*font vivre l'histoire* » en l'apprenant par cœur «*pour se la rejouer*». Ils vivent leurs aventures comme si c'était eux qui avaient cette vie magique et ça les rend «*heureux* ». Ils ont comme des paillettes qui brillent dans les yeux, LIN, après 3 ans de ce projet structurant d'éducation artistique et culturelle, nous livre ses sensations «*Je voulais faire quelque chose d'extraordinaire et grâce aux albums, alors ça a été possible de faire quelque chose d'extraordinaire*».

Cela leur permet de mieux comprendre les émotions des adultes. Cela les rend «*émus* ». Ils importent le bienfait du livre de l'école à la maison. Après la remise du premier album, en 2013, beaucoup se sont endormis près de lui, comme «*doudou*». Il a été le médiateur par lequel toute la famille s'est mise à lire ce livre vécu comme objet intermédiaire.

Nous constatons que l'action, la liberté de mouvements et d'expression a été pour eux source de vie (personnages vivants et eux se sentent plus vivants, plus grands, LIN «*avant j'étais triste des fois, et quand je lis mon livre, ça fait du bien* » ; MOH : «*c'est comme si on était devenu grands*». Cet espace a été pour eux une source de liberté mais aussi de travail. Lors des entretiens d'auto-confrontation, ils s'expriment ainsi : WYS «*c'était plus dur de travailler sur des grands cartons, c'était plus de travail mais en groupe c'est devenu plus facile* ».

L'aide ressentie par le mouvement est indéniable : «*Plus de liberté grâce à l'espace. Plus d'entente, cohésion de groupe. Des élèves ne veulent plus sortir en récréation*». Le fait d'avoir travaillé les dessins à même le sol leur a permis d'acquérir une notion spatiale qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Grâce à l'atelier d'arts corporels et la création scénique de leurs courtes pièces de théâtre, ils ont appris l'art de plonger dans leur propre corps et être reliés avec leurs émotions ce qui a permis, à certains élèves, de surmonter leur timidité. Le mime et les ombres chinoises reproduites dans le 3e album, en 2015, leur a également permis de dépasser l'image renvoyée par leur corps en faisant ainsi l'expérience du corps vécu ; LAN «*je ne voulais pas faire de théâtre devant toute la classe et maintenant je trouve ça bien, même jouer devant les parents*».

3.2. Discussion

L'éducation artistique et culturelle permet l'égalité des chances (loi, 2005). Elle a pour objectif de favoriser le développement des facultés des élèves en permettant d'équilibrer l'intellect, la sensibilité et les sensations du corps. Lors de la création de leurs albums les élèves ont donc pu utiliser différentes formes d'intelligences ainsi qu'un esprit d'initiative que l'intelligence rationnelle seule ne peut pas leur apporter. Une éducation

fondée sur l'accumulation des savoirs ne prend pas en compte les différentes approches de la connaissance. La pratique artistique et culturelle a pu stimuler l'intérêt, la curiosité et la concentration des élèves. Elle a pu engendrer la confiance en soi, l'esprit d'initiative, le désir de créer et a ainsi pu favoriser un intérêt nouveau pour la culture. L'éducation artistique peut ainsi être considérée comme un outil éducatif en permettant la création individuelle. En expérimentant de nouvelles techniques, l'élève peut dès lors prendre confiance en lui en développant une ouverture d'esprit, une pensée pratique, sensible lui permettant de s'exprimer différemment avec la matière ou à travers un nouvel espace temporel. La création d'album réalisé avec le groupe classe a ainsi pu être considéré comme le début d'un jugement esthétique.

Les élèves ont fait l'expérience de l'art corporel par l'intermédiaire de 2 créations scéniques entièrement écrites par eux permettant de créer un lien avec les savoirs fondamentaux, comme par exemple les matières en cours de français (grammaire, orthographe, expression écrite). La mise en scène de situations d'apprentissage a rendu les contenus plus vivants et a donné du sens aux apprentissages. Elle a permis également de développer l'imagination créatrice, tout comme les ateliers d'écriture et de réécriture. Après un travail de lecture, de compréhension et de mise en commun de leurs idées ils ont développé leurs capacités d'expression orale et corporelle lors de l'interprétation de leur création soit un conte musical et une courte pièce de théâtre mise en scène par une comédienne. Ils ne font pas qu'interpréter leurs pièces mais ils élaborent également les décors qui seront ensuite transformés en albums de jeunesse. Lorsqu'ils interprètent le rôle des personnages qu'ils ont créés, cela leur permet de se lier à la psychologie du personnage et vont même jusqu'à en ressentir les émotions. Les élèves acquièrent ainsi un outil d'approfondissement de l'écriture car ils expérimentent concrètement l'impact de leur production d'écrits permettant ainsi une appropriation des savoirs par le corps avec une importance de la participation du langage dans cette dernière (Faure, 2000).

Jouer le rôle de leurs personnages renforce leur aisance et leur confiance en eux favorise ainsi une construction de leur personnalité. Ils se sentent plus vivants et cela leur permet d'avoir un registre plus vaste auquel ils peuvent mieux s'identifier. Les pratiques scéniques leur permettent de mieux appréhender le sens du mouvement, l'orientation et la perception de l'espace. Lors des ateliers d'arts visuels et corporels, l'imagination et la mobilité dans l'espace leur permettent de vivre une expérience concrète de l'abstraction et les élèves peuvent ainsi mieux développer l'attention aux autres. En effet, ils doivent prendre en compte les déplacements de chacun. Cet art du mouvement a comme avantage de faire circuler la vie en eux ; CHE « *l'espace, le mouvement, ça nous rend plus libre* ». « *En groupe ça permet de mieux nous connaître et se respecter. Ça nous donne confiance en nous. Je me sens plus vivante* » et ainsi, non seulement les relier à eux-mêmes, mais également aux autres. Lors de leur interprétation du conte musical, de la courte pièce à jouer ou lors des ateliers d'arts visuels et corporels, ils ont pu faire l'expérience de leur schéma corporel en mouvement qui permettait plus de fluidité des déplacements dans différentes directions de l'espace.

L'exercice graphique a favorisé une pensée plus vive et a pu stimuler des forces d'imagination créatrice. Il a ainsi favorisé une meilleure maîtrise et un équilibre. Leur corps est donc devenu un vecteur d'appropriation et de transmission, les élèves en mouvement peuvent donc avoir une interrelation avec leur entourage créant un impact sur la motivation cognitive (théorie du mouvement, Laban 2003).

L'interaction entre l'espace et le temps est l'un des fondamentaux de la création artistique permettant un meilleur développement de la personne individuelle et la capacité à interagir avec son environnement. Le fait de développer une attitude artistique est un vecteur permettant de respecter et encourager la nature individuelle des élèves amenant ainsi une ouverture culturelle. Le but est de leur donner confiance en eux et dans leurs potentialités créatives. L'égalité des chances passe par autant par la transversalité des enseignements que par leur diversification.

CONCLUSION

L'analyse de l'activité des élèves, lors de ce projet structurant avec des élèves de milieu modeste, met en perspective l'impact des pratiques artistiques et culturelles sur les apprentissages et du mouvement comme moyen d'expression et fait culturel. Ce projet (« pédagogie par projet » Lanaris & Savoie-Zajc, 2010), avec un produit finalisé, a permis de créer un pont entre créativité et apprentissage car, de par le geste graphique, ils sont parvenus à tisser des liens avec les apprentissages fondamentaux. Le geste graphique n'est pas seulement utile pour l'écriture mais également pour le positionnement du corps afin de les habituer à le ressentir avant qu'il ne leur fasse mal.

La création d'albums et le travail de mouvement dans l'espace par les arts visuels et corporels s'avèrent être des vecteurs permettant de resituer les élèves à leur place d'enfants en leur donnant accès au monde de

l'imaginaire « *l'activité créative de l'imagination dépend directement de la richesse et de la variété des expériences* » (Vygotski, 1934). Ils ont permis un réel investissement d'élèves en fort décrochage. Cela les a rendus plus responsables vis-à-vis de leurs camarades et c'est en explorant leur rapport à l'espace que les enfants ont pu prendre conscience des autres (action vs passivité). Nous percevons les rôles que peuvent jouer les élèves dans les interactions didactiques dans ce dispositif d'éducation artistique et culturelle en pouvant donner du sens à leurs apprentissage, en communiquant entre eux lors des différents ateliers d'arts visuels et corporels. Les élèves sont donc considérés comme des individus à part entière pouvant exprimer leurs idées et être à l'écoute des sensations de leur corps.

Ce dispositif créatif a non seulement pu permettre la mobilisation sur le travail scolaire ainsi que la réussite éducative des élèves mais aussi diffuser du « bien-être » (Compton, Hoffman, 2013). C'est ainsi qu'il leur a permis d'atteindre une expérience éducative et esthétique du mouvement humain en introduisant cette dimension esthétique en éducation.

Nous percevons donc que la créativité de l'agir peut motiver et mobiliser les élèves afin qu'ils soient moins dans une relative passivité sur les bancs de l'école. La création d'albums pouvant finalement devenir un « outil pour les apprentissages » permettant aux sujets d'être acteurs de leur propre activité grâce à la créativité. Nous assistons à un changement de paradigme éducatif, la créativité de l'agir ne pourrait-elle donc pas devenir une nouvelle norme ?

BIBLIOGRAPHIE

171. ANDRIEU, B. Le corps en première personne : une écologie pré-motrice. *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité*. 2013.
172. COMPTON, W., HOFFMAN, E. *Positive psychology : the science of happiness and flourishing*. Belmont, CA. 2013.
173. DEWEY, J. *L'art comme expérience (« Art as experience » 1934)*. Traduit de l'anglais sous la dir. De J-P Cometti. Editions Far-rago, Université de Pau. ([1934] 2005).
174. FAURE, S. *Apprendre par corps. La dispute*. Paris. 2000.
175. JORRO, A. *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles, de Boeck. 2013.
176. JOAS, J. *La créativité de l'agir*. Paris, les éditions du cerf. 1999.
177. LABAN, R. *La maîtrise du mouvement*. Actes Sud. Arles. 2007
178. LANARIS, C. & SAVOIE-ZAJC, L. « Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration ». In CORRIVEAU, L., LETOR C., PERISSET-BAGNOUD, D. & SAVOIE-ZAJC, L. (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles, De Boeck. 2010.
179. MEIRIEU, P. *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe – 1*. Lyon, Chronique sociale, 8e éd. 2010.
180. MERLEAU-PONTY, M. *La structure du comportement*. Paris, PUF. 1942.
181. PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF. 1994.
182. SCHON, D. *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions logiques, coll. Formation des maîtres. 1994.
183. SERRES, M. *Petite Poucette*. Paris, Manifestes Le Pommier. 2012.
184. THEUREAU, J. *Le cours d'action « méthode élémentaire »*. Toulouse, Octarès. 2004.
185. VARELA, F. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, Seuil. 1989.
186. VARELA, F., THOMPSON, E., & ROSCH, E. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, Seuil. 1993.
187. VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute. ([1934] - 1997).

CONCEPÇÃO DE CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUESTÕES INERENTES AO CORPO DEFICIENTE

Katia GARCIA GELAMO

Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: kggmestradoufmt@gmail.com

Evando CARLOS MOREIRA

Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é explicitar as relações que a pessoa deficiente tem com o mundo através de seu corpo. Iniciamos, portanto, apontando algumas questões atuais relacionadas à influência da mídia no contexto da imagem corporal. Nesta perspectiva, abordaremos alguns fatos relacionados à história do corpo em diferentes momentos históricos, para que possamos compreender melhor esta concepção corporal, bem como a influência da sociedade em cada período, visualizando as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, fazendo uma contraposição entre o corpo considerado normal e o corpo deficiente. Considerando as questões inerentes a cada tipo de deficiência, concluímos evidenciando algumas contribuições da Educação Física Adaptada.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de corpo, Deficiência, Educação Física.

BODY CONCEPTION AND PHYSICAL EDUCATION: INSSUES INHERENT TO THE DISABLED BODY

ABSTRACT

The purpose of this article is to explain the relations that the disabled person has with the world through his body. Hence, we begin by pointing out some current issues related to the media's influence on the body image. In this perspective, we will discuss some facts related to the history of the body in different moments of history, in order to understand better this body conception, as well as the influence of society in each period, visualizing the social, cultural, political and economic dimensions, making contrast between the body considered normal and the disabled body. Taking in account the issues inherent to each kind of disability, we conclude evincing some contributions to the Adapted Physical Education.

KEYWORDS: Body Conception, Disability, Physical Education.

APRESENTAÇÃO

Falar de corpo nos dias atuais parece clichê, pois a mídia, que tem grande poder de influência em todos seus aspectos, direciona seu público a uma visão corporal perfeita e a relaciona com a saúde, influenciando na formação de atitudes, impondo padrões de beleza que atualmente se tornam preocupantes pela excessiva insatisfação da imagem corporal e pela busca incessante de estratégias que possam valorizar a aparência. Mauerberg-deCastro (2011, p. 84), intitula este panorama como “violência virtual ou real que a mídia reforça nas histórias transmitidas [...]”.

Estes estereótipos foram construídos nas últimas décadas, e a sociedade contemporânea foi, cada vez mais, se apropriando da ideia de corpo perfeito atrelada ao corpo saudável, banalizando assim o ser humano na sua subjetividade.

O baixo peso e a definição muscular, atualmente, são padrões de beleza idealizados, principalmente pelos jovens, que por pressão social modificam suas condutas para atingir um objetivo que não vem a ser por bel-prazer. Estas posturas não condizem com atitudes de discernimento, responsabilidade ou até mesmo de compreensão de si mesmo.

Considerando esta perspectiva de beleza e perfeição corporal, nos indagamos sobre a concepção de corpos deficientes. Assim, tentando buscar respostas, questionamos: De que forma a sociedade, ao longo do tempo construiu estes princípios de compreensão de corpo? Com a supervalorização da imagem corporal pela sociedade através da mídia, qual será a compreensão de corpo deficiente, seja este, físico, auditivo, visual ou mental? Do ponto de vista pedagógico e inclusivo, como a Educação Física pode colaborar para que se respeitem esses corpos?

Pensar, refletir e compreender o corpo, não é tarefa fácil, portanto este artigo tem como objetivo explicitar as relações que a pessoa deficiente tem com o mundo através de seu corpo. No entanto, inicialmente serão abordados alguns fatos relacionados à história do corpo em diferentes momentos históricos, para que possamos visualizar as implicações do mesmo nas suas variadas formas e, posteriormente refletir sobre as possibilidades da Educação Física Adaptada em relação ao trabalho referente à concepção do corpo do deficiente.

2 HISTÓRIA DO CORPO

Desde o início da humanidade e, em seus distintos períodos históricos, o corpo é objeto de estudos e análise de pesquisadores nas diversas ciências e culturas, nas diferentes concepções, nas variadas correntes filosóficas e nas crenças de cada época. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2009). A história do corpo se dá em diferentes perspectivas, desta forma deve-se considerar não apenas seu aspecto biológico, mas também os culturais, históricos e sociais, denominando o corpo como “biocultural”, pois, “O homem é considerado um ser biocultural, sendo totalmente biológico e totalmente cultural, pois tudo o que é humano possui ligação com a vida. Todo ato humano é biocultural. (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 130).

Como exposto anteriormente, a concepção de corpo está além dos aspectos biológicos e, com os deficientes não é diferente, mesmo com todas suas limitações, são seres biológicos e tem suas relações com a vida e com o mundo. Conforme Sant’Anna (2001, p. 03), o aspecto cultural é “[...] uma evidência que acompanha todo ser humano, do seu nascimento à sua morte, o corpo é, contudo, finito, sujeito a transformações nem sempre desejáveis ou previsíveis”.

Tomemos como referência Silva (1987), com sua obra “Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje”.

A pré-história, a partir de trabalhos rupestres referenciadas em várias obras literárias, nos mostra que o conceito de corpo era relacionado apenas à sobrevivência, onde suas peculiaridades se restringiam ao

correr, saltar, nadar, caçar, entre outras atividades básicas que lhes garantiam a subsistência. Portanto, via-se a necessidade de ter a “[...] capacidade de atuar em grupos bem coordenados e criativos e . . . uma capacidade física total”. (sic.) (SILVA, 1987, p. 20), descartando assim tais atividades para àqueles que tivessem algum tipo de deficiência.

Neste momento histórico, encontram-se indícios de seres humanos com deficiência através da observação dos desenhos das cavernas habitadas, como por exemplo, calosidades ósseas com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna. Outros sinais de anomalias foram visualizados nos estudos paleontológicos, tais como, distrofias congênitas ou adquiridas e lesões traumáticas e infecciosas. Ainda encontramos evidências nos vasos decorados que nos remetem ao período da pré-história.

[...] sinais de deformidades de natureza permanente, algumas congênitas: corcundas, coxos, anões e amputados [...] Essas obras neolíticas comprovam que esses homens chegavam a idade adulta, e poderiam ter até algum valor, portanto, sobreviveram. (SILVA, 1987, p.27).

Quanto ao abandono, segregação e eliminação de pessoas com deficiência, o autor relata que, a maioria dos povos primitivos, praticavam extermínio de crianças ou adultos devido a estas condições, sendo este ato considerado por aqueles como uma solução.

A deficiência sempre foi vista como obstáculo na sobrevivência, os que a possuíam se diziam desmerecidos do direito à vida, pois um corpo com deformidades e de funções limitadas, pouco contribuiria para a subsistência de seu povo. A deficiência estava no corpo físico e não na alma, assim, o abandono ou extermínio do deficiente era considerado natural e adequado. (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007)

Se na pré-história a concepção de corpo estava intimamente ligada a questões práticas, no Período Clássico, na Grécia antiga, conforme Sant’Anna (2001), a história do mesmo aparece na distinção e similaridade de pensamentos dos filósofos Platão e Aristóteles. A autora ressalta ainda que, o filósofo Hipócrates, intitulado também pai da medicina, atribuía o controle do corpo à harmonia com o meio ambiente e o cosmo, onde a natureza condicionava a saúde, regida pelos quatro elementos: terra, ar, fogo e água. Platão, acrescenta a esta concepção a ideia de que qualquer desequilíbrio do ser humano está relacionado com o corpo físico e a alma imortal, colocando a alma numa superioridade perene, porém os quatro elementos da natureza permanecem partes integrantes do corpo. Para Aristóteles, a alma dá forma e movimento, portanto, está ligada a um único corpo. Assim, na concepção de Aristóteles o corpo alcança a sua essência em harmonia com a alma que o impulsiona o movimento.

Tanto para Platão quanto para Aristóteles, a alma é o cerne da questão referente ao corpo, visão esta que admite a existência de diferentes substâncias, a material (corpo) e a espiritual (alma), concepção dualista sublime entre o sensível e o inteligível.

Mediante as concepções de corpo apresentadas, o mérito era para a beleza física, perfeição corporal, vigor e desempenho em diversas atividades.

Na Idade Média, a igreja mantinha grande domínio sobre a sociedade, e o corpo era considerado como objeto de controle, pois somente através dele seria possível obter a salvação da alma. Religião, magia, medicina, crenças, foram elementos marcantes na história do corpo neste período. O cenário cristão marca as representações do corpo desde a encarnação até a ressurreição. Jejum, abstinência, autoflagelação, eram considerados atributos de salvação, com atos penosos e dolorosos ao corpo, para que então, se obtivesse a redenção dos pecados. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2009)

O estudo e a representação do corpo, através da arte, foi uma constante durante a passagem da Idade Média para a Moderna, nos chamados Renascimento Científico e Cultural e Humanismo. Além das representações nas artes plásticas, muitos atlas anatômicos foram produzidos, combinando beleza e utilidade, pois através destes estudos e suas publicações, surgiram novas representações corporais e, conseqüentemente, maior assimilação sobre suas partes.

Conforme Silva (1987, p. 192)

Na penosa história do homem portador de deficiência começava a findar uma longa e

muito obscura etapa. Iniciava a humanidade mais esclarecida os tempos conhecidos como “Renascimento” - época dos primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da medicina na área de cirurgia ortopédica e outras, do estabelecimento de uma filosofia humanista e mais voltada para o homem, e também da sedimentação de atendimento mais científico ao ser humano em geral.

Com os acontecimentos sociais, econômicos e culturais que marcaram a passagem da Idade Média para a Moderna, muitas mudanças ocorreram. Um fator marcante foi a predominância das distintas classes sociais, pois este período sustentava-se nas bases políticas de produção, do trabalho e de acúmulo de riquezas.

Instaurava-se assim uma nova representação de mundo e, definitivamente, a sociedade capitalista, de modo que a concepção de corpo passa a ser: de controle, beleza, força, saúde e, conseqüentemente, utilidade para o trabalho. Portanto, aqueles que não se enquadravam nesta visão não participavam da vida social. Assim, havia grande rejeição às pessoas com deficiência, pois estas eram consideradas inúteis ao processo fabril.

A era das crueldades de tratamentos, dos horrores, das aflições, das doutrinas mais insensatas, foi sendo substituída por atos de racionalidade através da ciência. “[...] uma forma de curiosidade que se desvencilhou pouco a pouco de uma herança de superstições e crenças, um desvio que ia crescendo entre uma apreensão científica e uma compreensão comum da anomalia monstruosa.” (COURTINE, 2009, p. 491)

A partir do século XX o corpo passa a ser percebido de forma diferente. Neste período houve exacerbado crescimento tecnológico, principalmente no campo da medicina, com transplante de órgãos, órgãos artificiais, implantes, lipoaspiração, cirurgias plásticas, e tantos outros procedimentos que surgiram neste período, ultrapassando limites que jamais poderíamos imaginar em séculos passados. Tanto nos procedimentos de cura ou de estética, o corpo é pensado de acordo com o contexto em que está inserido.

Ainda neste período, avanços tecnológicos se fizeram presentes para a solução das diferentes deficiências existentes, como próteses, aparelhos de reabilitação, equipamentos especiais de locomoção, softwares, que auxiliam e facilitam a vida de muitas pessoas com deficiência visual, auditiva, física, com paralisia cerebral, entre outras. Para Gaio (2006, p. 84), além de um interesse ideológico que o deficiente desperta, é preciso admitir que neste século, houve um resgate, pelo menos em parte, de discussões sobre deficiência enquanto espaço de reorganização da dignidade de vida.

Neste breve relato histórico, observar-se que não há como falar do corpo, senão abordando as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Para tanto, é necessário a construção, desconstrução e reconstrução dos seus significados, de suas maneiras de utilização que estão atrelados aos valores culturais de cada época, dos estudos do corpo para mostrar à sociedade seus avanços e resultados, como tantos outros aspectos que referenciam estas dimensões, seja do corpo considerado “normal” ou deficiente.

3 CONCEPÇÃO DO CORPO DEFICIENTE E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO

A intenção deste artigo não é afirmar que as representações de corpo dos indivíduos que possuem cada uma das deficiências citadas, se dão desta ou daquela maneira, porém, mostrar as representatividades de imagens corporais que cada deficiência pode apresentar, embora muitas vezes se estabelecem classificações que se entendem por ideal, mas em alguns casos, distante do que é real.

Inicialmente, sem considerar tipos de deficiência, cada ser humano tem sua percepção corporal de forma única, e através dela irá interagir com o outro e com o mundo, pois não é somente através do corpo em si que se dá esta percepção, mas há outras implicações relacionadas, como as relações sociais, culturais, históricas, os sentimentos, a autoestima.

A respeito do deficiente físico, que está nesta condição pela alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, acarretando o comprometimento da função física, a maneira como ele utiliza seu corpo nas atividades do dia a dia e como se relaciona socialmente é que determinará a representatividade

que este indivíduo tem. Pode-se dizer ainda que esta representatividade é diferente, conforme o tipo da anormalidade, ou ainda, se congênita ou adquirida.

Numa deficiência de origem congênita, apesar das dificuldades e limitações, compreender este corpo deficiente pode ser menos traumático, pelo fato de estar nesta condição desde o nascimento, o que possibilita construir gradativamente e de forma “natural”, inclusive aos olhos da sociedade, mesmo sabendo dos valores por ela impostos.

No entanto, na deficiência adquirida, esse processo é mais complexo, pois além do choque na mudança de sua imagem corporal e o fato de ter que incorporar novas formas de se movimentar, de relações, de tarefas cotidianas ou de maior complexidade, a reconstrução da concepção de corpo passa por um processo de desconstrução ou reconstrução, dependendo da maneira e da subjetividade de cada indivíduo.

Quando falamos de outro tipo de deficiência, como a auditiva, novas questões surgem. Para ouvintes e falantes, a comunicação se dá facilmente com o outro e com o mundo, considerando que ouvindo, compreende-se as pessoas e, falando pode se expressar desejos, ideias e experiências. Para o deficiente auditivo, o corpo é quem fala, pois é através dele que se dará seus movimentos, sentimentos e desejos, ou seja, mesmo não se expressando verbalmente, ele se relacionará com o mundo, dando seus próprios significados. Seus gestos, expressões e atitudes serão a ponte da comunicação com mundo, assim, encontrará diferentes maneiras de explorar elementos que possam substituir sua voz por palavras em forma de gestos.

Por sua vez, no mundo escurecido do deficiente visual, a necessidade faz com que haja um maior esforço no desenvolvimento dos outros sentidos através do sistema sensorial, como tato, olfato, paladar e audição, e é neste sustento que o cego vai dar um maior sentido ao seu corpo, bem como construir suas relações.

De acordo com Diehl (2014), a imagem do corpo, bem como sua relação com o meio ambiente, são conceitos abstratos para os cegos, tendo em vista que eles não dispõem ou possuem poucas referências visuais. Eles constroem o seu mundo físico basicamente através de sensações táteis, olfativas e auditivas. Ainda segundo a autora, pesquisa realizada sobre imagem corporal do deficiente visual, aponta que em relação à perspectiva físico/motora, a percepção, muitas vezes, ocorre a partir das informações dadas pelo outro.

No entanto, a representatividade dos objetos, do mundo material e sua relação com o mundo, se dá, não exclusivamente, mas especialmente pelo tato, e depende muito dos estímulos recebidos e das suas vivências.

Por fim, nos reportaremos a Deficiência Mental, porém, sabe-se que desde o início do século XXI o termo “Deficiência Mental” vem sendo substituído por “Deficiência Intelectual”. Esta questão conceitual será brevemente aqui tratada, pois é oportuno entender que a substituição se deu para uma maior valorização social, estigmatizando alguns termos inadequadamente usados em tempos outros, como débil mental, retardado, excepcional, dentre outros. SOUSA (2011).

Como já citado anteriormente, a concepção de corpo em geral, se dá através de expressões, sentimentos, relações sociais, entre outros aspectos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, no que se refere ao corpo, este é compreendido: “[...] não como um amontoado de partes e aparelhos, mas sim como um organismo integrado, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.” (BRASIL, 1998, p. 68)

Com o Deficiente Mental não é diferente, porém com seu desenvolvimento cognitivo prejudicado, mais uma vez depara-se com a importância dos estímulos que recebe e das suas vivências culturais e sociais, para que sua concepção corpórea tenha representatividade, visto que, a compreensão da relação “eu com o meu corpo”, deve superar a perspectiva apenas biológica, dando sentido à perspectiva de totalidade.

Diante das questões inerentes aos indivíduos que possuem as deficiências citadas, é nítido que as representações de corpo se dão de formas diferentes e específicas a cada tipo, no entanto, nos mostra que os elementos relacionais de comunicação com o outro são de fundamental importância para seu desenvolvimento e sua representatividade corporal se torne um processo natural para que se tenha uma qualidade de vida satisfatória.

Para auxiliar nesta compreensão de corpo do deficiente, bem como em todos os aspectos relacionados à saúde, intervenções especializadas se fazem necessárias. Atualmente, equipes multiprofissionais, compostas por fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, dentre outros profissionais, compõem o quadro de profissionais de escolas especiais, mesmo considerando as especialidades de cada profissional, o foco da equipe é a reabilitação e a aprendizagem, com o objetivo de favorecer o processo de inclusão do aluno deficiente. Entretanto, as intervenções educativas com relação ao desenvolvimento global do deficiente, ficam ao encargo do professor de educação física, atuando na área de Educação Física Adaptada (EFA), que tem o objetivo de “oferecer atendimento especializado aos educandos, respeitar suas diferenças individuais, proporcionar o desenvolvimento global, reconhecer as potencialidades do indivíduo e integrá-lo na sociedade”. (CIDADE; FREITAS, 2009, p.12).

4 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

A EFA, sendo uma subárea da Educação Física, permite adaptações nas atividades físicas adequando-as conforme as possibilidades de cada um, o que oportuniza ao aluno deficiente, a compreensão das suas limitações, o desenvolvimento de suas capacidades e o reconhecimento de suas potencialidades, porém cabe ao professor selecionar as atividades e fazer as devidas adaptações. Como afirmam Cidade e Freitas (2009, p. 14), “As crianças com algum nível de deficiência (auditiva, visual, física e mental) podem participar da maioria das atividades propostas para elas com pequenas ou grandes adaptações, conforme o caso.

Ainda segundo as autoras, é importante que o professor tenha conhecimentos básicos em relação a seus alunos deficientes, tais como: tipo de deficiência, se é congênita ou adquirida, se é transitória ou permanente, ou seja, ter conhecimento dos aspectos relacionados à deficiência, para que possa adequar a metodologia a ser adotada.

Baseando-se nestas afirmações, a EFA pode desempenhar um importante e fundamental trabalho no que se refere à concepção do corpo do deficiente. Com ela, é possível criar oportunidades para que o mesmo possa, por meio das atividades propostas e adaptadas, desenvolver as capacidades necessárias para seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Pois, não é somente a atividade física em si que fará com que o deficiente perceba melhor seu corpo, mas por meio dela atribuirá diferentes significados que o levarão a uma melhor relação dele consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Consideramos assim que a proposta pedagógica para a EFA deva estar contextualizada aos tipos de deficiências e considerando as habilidades e limitações de cada uma, incluindo o deficiente nas diversas atividades que possam ser oferecidas, como, atividades de desenvolvimento motor, danças, atividades lúdicas, jogos, entre outras, evidenciando as potencialidades de cada um.

Neste contexto, Mauerberg-deCastro (2011, p. 336), apresenta propostas de programas de atividades físicas voltados ao desenvolvimento global de indivíduos com deficiência, baseadas em atividades motoras de jogos e de exercícios estruturados no contexto de recreação, de esporte, de dança, de atividades aquáticas e atividades físicas individualizadas, preferencialmente em ambientes inclusivos.

Nesta perspectiva, é de extrema importância a formação do professor de Educação Física, pois, em seu percurso profissional tende a se deparar com diferentes tipos de deficiências e diferentes níveis de habilidades em suas aulas.

Diante dos desafios encontrados, o professor deve reunir seus conhecimentos da formação inicial e adaptá-los, porém, para lidar com tais situações, é necessário analisar, refletir, planejar, explorar possibilidades e buscar maiores conhecimentos específicos ao que está posto. Como afirma Mauerberg-deCastro (2011, p. 113), “Aprofundar os detalhes, faz parte de ser um bom profissional”. No entanto, às vezes é necessário mudar o foco, mas jamais perder-se do objetivo da EFA.

Gaio (2006) sugere algumas possibilidades para a melhoria do atendimento ao deficiente do ponto de vista pedagógico, com a finalidade de caminhar numa direção onde melhor se possa compreendê-los e atendê-los com respeito e dignidade. Porém, destaca-se uma das proposições, visto que a mesma se refere

ao processo de formação dos profissionais: “3 – É fundamental construir, junto aos cursos de formação de Educação Física um espaço de valorização da pesquisa e da extensão como fundamentais para o significado do ensino realizado no ambiente da academia” (GAIO, 2006, p. 172).

Essa indicação chama atenção, dado que os referenciais teóricos sobre a EFA fazem muita menção ao esporte, deixando assim uma lacuna no real objetivo da EFA, como citado anteriormente. Não desconsiderando os avanços nesta área, no entanto, pensamos que é necessária a ampliação de pesquisas que possam alicerçar os trabalhos dos professores nas escolas.

Neste sentido referenciamos Fensterseifer e Almeida (2014, p. 20-21), ao afirmarem que:

[...] não podemos ser espectadores ou “aplicadores” de soluções pensadas por outros, temos que ser os protagonistas para que as mudanças de sentido aconteçam no contexto em que atuamos. Como professores não podemos simplesmente aplicar a “teoria” na “prática” e, sim, (re) construir/ (re) inventar nossa prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, não tivemos o anseio de aprofundar o tema numa ampla revisão teórica, porém, foi possível visualizar que ao longo do tempo, a evolução histórica em relação ao corpo foi bastante significativa para as pessoas deficientes. Do período pré-histórico, onde a maioria dos povos eliminavam as crianças deficientes ao período moderno com os avanços tecnológicos que solucionam muitos problemas relacionados aos diversos tipos de deficiência, além da inclusão social das mesmas. Porém, ainda há necessidade que os avanços se expandam no campo educacional, cultural, social e midiático, pois a deficiência do corpo não está somente no deficiente físico, mas em quem os veem.

Outro fator a se considerar na compreensão da concepção do corpo deficiente, são as dimensões sociais e culturais, pois o corpo deve ser visto como sujeito e não como objeto. Cada deficiente, na sua especificidade, possui concepções diferentes uns dos outros, não exclusivamente pelo tipo de deficiência que possui, mas por todo contexto que o envolve, desta forma ele poderá sentir-se valorizado e respeitado perante a sociedade.

A EFA, ainda com suas dificuldades em relação à formação do professor de Educação Física para tal atendimento, é uma área educacional que muito pode contribuir para a valorização do corpo do deficiente, pois entendemos que a partir das atividades físicas adaptadas, o aluno com deficiência é capaz de desenvolver capacidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais, contemplando-o assim na sua totalidade.

Segundo Gaio (2006, p. 87), para a valorização do potencial humano, dois fatores são fundamentais:

O conhecimento dos fatos históricos como pressuposto para qualquer ação que proponha o rompimento de velhos paradigmas e o caminhar profundamente comprometido com um viver mais digno e qualitativo, entendendo o deficiente para além do corpo deficiente. Com isso é possível avocar prazerosamente o compromisso de estar vivo, criando aos corpos deficientes, um novo espaço/tempo para que eles pensem como são, integrados, valorizados e aptos a conviverem em sociedade.

Assim, podemos afirmar que o corpo do deficiente visual não vê, mas percebe, interage e age; o deficiente auditivo não ouve e nem se expressa verbalmente, mas seu corpo fala por si através de gestos que se transformam em palavras; o deficiente mental/intelectual não compreende, mas apreende e se descobre e o deficiente físico, dentro de suas limitações, supera barreiras quase que intransponíveis.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. **Revista Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, jul-dez de 2014, p. 19-35.
2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
3. CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antonio Luiz. A diversidade a través da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Revista O&S Organização e Sociedade** - v.14 - n.41 - Abril/Junho – 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/issue/view/923>>. Acesso em: 26/06/2015
4. CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2009.
5. CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jaques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: da renascença às luzes**. Volume 1. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
6. DIEHL, Rosilene Moraes; PEIXOTO, Paulo. **Imagem corporal: corporeidade da pessoa com deficiência visual**. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-imagem_corporal_corporeidade_DV.htm>. Acesso em: 26/06/2015
7. GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2006.
8. MAUERBERG-deCASTRO, Eliane. **Atividade física adaptada**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2011.
9. MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza, NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista brasileira de educação**. n. 27. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf>>. Acesso em: 24/06/2015.
10. SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados. 2001.
11. SILVA, Oto Marques. **Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente no mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/>>. Acesso em: 27/06/2015

12. SOUSA, Carlos Henrique Gomes. **Pessoa com deficiência intelectual:** desafios para inclusão nas empresas de grande porte do polo industrial de Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O CORPO FEMININO NOS JOGOS ELETRÔNICOS: OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER FRENTE À CULTURA DO MOVIMENTO

Bruno Medeiros Roldão de ARAÚJO

Universidade Federal de Campina Grande / Universidade de Pernambuco. E-mail: bruno.rol@gmail.com

Priscilla Pinto Costa da SILVA

Universidade de Pernambuco / Universidade Federal da Paraíba. E-mail: laprisci@gmail.com

Patricia de Jesus Costa dos SANTOS

Universidade de Pernambuco / Universidade Federal da Paraíba. E-mail: patriciajcs@gmail.com

Clara Maria Silvestre Monteiro de FREITAS

Universidade de Pernambuco. E-mail: clarasilvestre@gmail.com

RESUMO

A prática dos Jogos Eletrônicos influenciam na produção de saberes criadores de subjetivação e conceitos de governabilidade, instaurando relações de poder, relacionadas ao conceito Foucaultiano do poder-saber, principalmente na reprodução de papéis sociais relacionados a classe social, gênero, religião e trabalho. O objetivo da pesquisa é identificar e analisar de que modo os processos tecnocientíficos de virtualização corpórea feminina, vinculados aos jogos eletrônicos, vêm interferindo na constituição dos corpos e quais as suas implicações para a Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva de campo, com participação de 25 estudantes, na faixa etária da juventude, de 15 a 24 anos de idade, da rede pública de Ensino Médio de Recife - PE e Superior da Universidade de Pernambuco - UPE. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada e um questionário de hábitos de consumo midiático. A apreciação dos dados foi por Análise de Conteúdo. Dentre os resultados, destaca-se que a virtualização corporal é marcada pela reprodução espetacularizada do corpo feminino, conduzindo ao entendimento de uma representação corporal multifacetada que reflete uma ideologia sexista nos jogos eletrônicos, que buscam atender aos anseios do público consumidor alvo desta indústria do entretenimento.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos eletrônicos, Corpo feminino, Subjetivação, TIC, Educação Física.

LE CORPS FÉM DANS LE JEUX ÉLECTRONIQUES: LES PROCESSUS DE SUBJECTIVITE ET LES RELATIONS DE POUVOIR DANS LA CULTURE DU MOUVEMENT

RÉSUMÉ

L'objectif de la recherche c'est d'identifier et d'analyser la façon dont les processus techno-scientifiques de la virtualisation du corps féminin, liés aux jeux vidéo, interfèrent dans la constitution du corps et quelles sont les implications pour l'Éducation Physique. La recherche apporte un caractère qualitatif, descriptif de champ, avec la participation de 25 étudiants, de 15 à 24 ans, du Lycée Public de Recife - PE et de l'Université de Pernambuco - UPE. Parmi les instruments de collecte de données on a employé des entrevues semi-structurées et un questionnaire. L'évaluation des données a été soumise à l'analyse du contenu. Face aux résultats, il est souligné que la virtualisation du corps est marqué par spectacularisés du corps des femmes, conduisant à la compréhension d'une représentation du corps qui reflète une idéologie sexiste.

MOTS CLES: Jeux vidéo, Corps féminin, subjectivité, TIC, Éducation Physique.

INTRODUÇÃO

Os jogos eletrônicos, fortemente presentes na cultura lúdica infanto-juvenil, têm demonstrado ser uma das principais alternativas de lazer contemporâneo, como apontam os dados do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC). A pesquisa TIC Domicílios (CGI.br, 2014) traz que 55% da população brasileira é composta de internautas⁷⁵, dos quais 83% utilizam a Internet para atividades que podem ser consideradas de lazer e destes 43% jogam jogos on-line, o que evidencia a Internet como um dos principais espaços de acesso e prática dos jogos ditos virtuais.

Para Mendes (2006) apoiado no pensamento de Foucault, os jogos eletrônicos são criadores de subjetividade e governabilidade de si mesmo, gerando relações de poder que preocupam os Governos, a sociedade em si, e os sujeitos-jogadores, culminando na necessidade de os Educadores Físicos também se apropriarem destes conhecimentos, uma vez que, segundo Betti (2003) as influências midiáticas (informações e imagens) são formadores da cultura corporal de movimento, levando, portanto a uma necessária inclusão e transformação da prática docente em Educação Física.

Os saberes que emergem da prática dos jogos eletrônicos estão associados ao hábito de leitura, raciocínio lógico, observação, localização, orientação espacial, resolução de problemas e planejamento de estratégias (AGUILERA e MENDIZ, 2003) e, por isso, devem ser objeto de inclusão nos conteúdos educacionais, ou seja, a preocupação deste estudo consiste nos saberes que podem emergir das práticas de lazer relacionadas aos jogos eletrônicos, e a necessidade de sua inclusão, através de uma reformulação na prática docente em Educação Física.

O mundo cada vez mais está conectado, onde as pessoas se tornam acessíveis em qualquer lugar por meio do celular, uma sociedade que vive em redes (CASTELLS, 1999), seja de negócios, estudos, transporte ou virtuais, geram uma nova cultura, que intimamente ligada às novas tecnologias da informação, se configura em uma cibercultura (DINIZ, 2005; ECHEGARAY, 2003; LÉVY, 1999; SOARES, 2002). Entendendo a Cultura como o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem socialmente, Lévy (1999) define a Cibercultura, justamente como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem concomitantemente ao desenvolvimento do ciberespaço, que seria uma “rede” surgida dos novos meios de comunicação oriundos da interconexão mundial dos computadores.

Dentro desta nova visão dos fenômenos culturais, os espaços virtuais se tornam extremamente importantes, de onde vêm surgindo novas opções de lazer, principalmente as opções ligadas aos jogos eletrônicos on-line, em que a comunicação entre os jogadores e a grande quantidade de informações desprendidas, leva a um quadro de uma Sociedade de Informação (BAGGIO, 2000) ou Sociedade Digital, onde os direcionamentos políticos e governamentais se transformam e se confundem com os direcionamentos de si mesmo.

Um dos maiores entraves, para que tal revolução tecnocientífica, cultural e social chegue a todos é a imensa desigualdade social brasileira, que coloca de um lado o Brasil como um dos países de maior número de acessos a Internet, e do outro, um Brasil com índices de analfabetismo funcional na casa de 30% (SORJ e GUEDES, 2005) e uma realidade de infoexclusão, onde a Inclusão Digital, mostra-se no cerne das necessidades de Políticas Públicas, que levem todos a uma sociabilização libertadora de tais meios, pois a rede proporciona uma gama de saberes democratizados e gratuitos a todos os indivíduos que a ela tem acesso.

Segundo Mattos e Chagas (2008), a implementação das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC “ocorre em um contexto marcado por acentuados processos de exclusão social e de geração de assimetrias, decorrentes das características econômicas e geopolíticas do atual momento vivido pela Globalização Econômica capitalista” (p. 68). Portanto refletindo um modelo hegemônico de dominação, mas que talvez, preocupado com o fato de a Internet, e os Jogos Eletrônicos, por terem a capacidade de autoconstituição dos sujeitos, possa-se querer dominar tais ferramentas, sua acessibilidade e construção, para continuar reproduzindo tal alienação, portanto cabe aos educadores, e neste estudo, sobretudo os Educadores Físicos, a resistência e sistematização de repasse de tais conhecimentos, de maneira igualitária, reflexiva e crítica.

75 Pessoas que usaram a Internet nos 3 meses que antecederam a entrevista. Esta frequência é parâmetro internacional para classificar pessoas como usuárias da Internet.

SUBJETIVAÇÃO, GOVERNABILIDADE E PODER NOS JOGOS ELETRÔNICOS⁷⁶

Os *games*, enquanto tipo de mídia eletrônica presente em massa é inegavelmente influenciadora na constituição dos sujeitos, ou seja, subjetivadora. É um dos objetos principais para o entendimento das relações de poder instauradas na cibercultura. A noção de poder tratada neste estudo advém do pensamento de Foucault (1995), para ele é o poder que emana da luta entre os modos de os outros nos conhecerem e nos subjetivarem (cada um nos vê diferentemente, até nós mesmos nos vemos diferentemente ao longo do tempo) e os modos de conhecermos e objetivarmos a nós mesmos, o que coloca em evidência o saber que constitui um tipo de sujeito. Saber este, que entendido enquanto Saber Docente em Educação Física, mostra-se deveras importante na constituição do Eu professor, do Sujeito que personifica uma entidade presente e necessária para a sociedade, que necessita de direcionamentos e de direitos, para que sua prática seja reconhecida.

Este poder remanescente da contradição de subjetivação dos homens, é um poder-saber, pois é um poder de autoconstituição do sujeito, onde o saber necessário a constituição do sujeito, mostra-se como uma “tecnologia de poder”, que envolve técnicas de governabilidade. O conceito de governabilidade em Foucault, remete a busca de meios para governar a si mesmo, segundo ele, o poder constituído em Estado se utiliza deste expediente para dominar a população, pois é mais barato criar e controlar métodos de “governabilidade de si” nos sujeitos, que tentar governá-los arbitrariamente, por isso o Estado cria as Instituições, como as Escolas, por exemplo, para dominar implicitamente a população, ao inculcar nos sujeitos técnicas de governabilidade de si, que mantenham a ordem social que se quer apregoar.

Para Mendes (2006), entretanto, afirmar que o sujeito é um efeito de poder, por si só, é pouco para explicar, pois a governabilidade da conduta de cada um, baseia-se na invenção de critérios, por parte do próprio sujeito e formador do mesmo. São as relações do poder-saber que tornam possíveis a invenção desses critérios e sua materialidade, por meio de técnicas, procedimentos e práticas, ou seja, são relações profundamente ligadas aos saberes e práticas docentes. Para melhor entender esta complexa relação do poder-saber, basta perguntar “Como as alunas se tornam sujeitas-jogadoras, e como estas podem ser sujeitas-alunas melhor compreendidas?”.

Os *games* produzem saberes que podem governar por meio de técnicas implícitas de dominação, mas podem também, proporcionar um autogoverno, pela atuação do sujeito-jogador, que se atualiza, podendo modificar aquela realidade, algo facilmente visto nos jogos eletrônicos do tipo Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG), que são *games* que simulam outra realidade, são basicamente um RPG (*Role-playing game*, jogo de interpretação de papéis), ou do tipo Massively Multiplayer Online Game (MMOG), onde se simula outra realidade em ambientes virtuais semelhantes à sociedade atual.

Com base no exposto, pode-se ver a necessidade de tais saberes serem socializados, e apropriados didaticamente pela Educação Física, principalmente a escolar, para que os sujeitos-jogadores e os sujeitos-professores possam entender criticamente e suplantar estas relações conflituosas de poder, que se mal compreendidas, só continuarão a reproduzir, modelos predefinidos de consumo, violência, papéis de gênero e classe social, refletindo um sistema ideológico de dominação.

3 O CORPO FEMININO NOS JOGOS ELETRÔNICOS

A principal inquietação diante do cenário dos jogos eletrônicos participando da constituição dos sujeitos, se refere ao modo que o corpo feminino e a própria representação/ participação da mulher é apresentado nos enredos destes jogos. Se nas primeiras gerações de expansão e popularização dos videogames nas décadas de 1970 e 1980, tinha-se a figura feminina em raras aparições e quando, quase sempre no papel da mocinha em perigo a ser salva pelo herói homem e protagonista. Com o avanço tecnológico e as mudanças impostas pelas TIC, o enredo e a qualidade técnica dos jogos eletrônicos levaram ao surgimento das personagens femininas que poderiam ser jogadas no papel de protagonistas.

Um dos primeiros exemplos foi a versão americana do *game Super Mario Bros. 2*, lançado em 1988 e que no ocidente foi uma versão do jogo *Doki Doki Panic* adaptada com os personagens da turma de Mario, permitindo que a Princesa Peach fosse uma personagem jogável. Foi um dos primeiros jogos eletrônicos que permitiram escolher uma personagem feminina para a ação do jogo, contudo em 1986, o jogo *Metroid* introduziu a personagem Samus Aran (que apenas ao final da história do jogo, apresentava-se como mulher, gerando uma grande surpresa nos jogadores). Era uma personagem que usava um traje especial robótico que não permitia sua identificação de gênero. Neste início a representação feminina era caricata e fantasiosa, uma princesa de longo e armado vestido cor de rosa ou uma caçadora espacial em seu uniforme robótico.

76 Texto baseado em estudo anterior dos autores (BRUNO e FREITAS, 2009).

A popularização das personagens femininas e consequente exploração e sexização do corpo representado se deu na década de 1990 com a criação das personagens: Lara Croft (da série de *games Tomb Raider*), talvez a mais popular, tendo sido adaptada para diversas mídias e artes, como o cinema e Jill Valentine e Claire Redfield (da série de *games Resident Evil*), também adaptado ao cinema, com outra protagonista feminina paralela a história dos *videogames*. Paralelamente aos jogos de ação e seu modo história, houve um boom da representação feminina nos *games* esportivos e de ação luta (como por exemplo, Chun-Li e Cammy de *Street Fighter*, Sonya Blade de *Mortal Kombat* e as lutadoras seminuas de *Dead or Alive*).

Nas gerações atuais (7^a e 8^a gerações dos consoles de *videogame*, a partir de 2005) além das novas versões dos *games* anteriores, a exemplo de Lara Croft no recente “relançamento” da série *Tomb Raider* (2013), os exemplos mais notórios foram a personagem Lightning como a protagonista do game de RPG *Final Fantasy XIII* (2009), a primeira da consagrada série japonesa de RPG, no game *Beyond: Two Souls*, a única protagonista foi Jodie Holmes interpretada pela atriz Ellen Page (2013), um dos raros exemplos de caracterização feminina sem apelos estéticos, uma vez que este jogo é um drama-ação, muito próximo ao enredo de filmes. Houve ainda vários outros jogos com significativa participação feminina. Apesar destes exemplos, a caracterização feminina nos *games* não representa igualdade entre os gêneros. Em sua maioria a reprodução é por via, de corpos magros, sexy e muitas vezes com volume desproporcional dos seios (a exemplo da feiticeira, personagem do jogo *Dragon's Crown*). Há inclusive linhas de programação específica no desenvolvimento dos *games*, focado no balançar dos seios das personagens, em busca de conquistar o público consumidor alvo destes jogos, considerados um nicho masculino de mercado pelas produtoras e distribuidoras.

Diante deste cenário é de fácil apreensão a reprodução de papéis de gênero e consequentemente do machismo por meio dos jogos eletrônicos, perpetuando uma lógica de exploração e sexização do corpo feminino pela indústria cultural, chegando assim à sociedade como um todo.

4 MÉTODO

Com o objetivo de identificar e analisar de que modo os processos tecnocientíficos de virtualização corpórea feminina, vinculados aos jogos eletrônicos, vêm interferindo na constituição dos corpos e quais as suas implicações para a Educação Física, realizou-se pesquisa qualitativa descritiva de campo, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação não-sistemática (FLICK, 2004) e aplicados questionários com 25 atores sociais, na faixa etária da juventude proposta pela Organização das Nações Unidas - ONU (2004), de 15 a 24 anos de idade, de ambos os gêneros, da rede pública de Ensino Médio de Recife - PE e Superior da Universidade de Pernambuco - UPE. A quantidade de indivíduos segue as recomendações de Bauer e Gaskell (2008), que sugerem para pesquisas qualitativas um limite entre 15 e 25 entrevistas individuais por *locus* de pesquisa, que se justifica pela saturação dos dados.

A organização das informações advindas das entrevistas foram tratadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2008), que é um recurso de análise categorial, ou seja, delimitação de unidade de codificação, assumida pelo analista que, a partir da totalidade de um texto e em nome de um ideal de objetividade e racionalidade, verifica, com base em critérios de classificação, a frequência ou ausência de itens de sentido (BARDIN, *ibidem*). Foram empregados dois softwares: o primeiro foi a *Analysis of Qualitative Data* - AQUAD 7 utilizado para buscar a frequência das palavras nos discursos dos atores sociais. O segundo software foi o *GoDiagram Express for .NET Windows Forms version 2.6.2* (2007), programa utilizado na criação de diagramas.

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, “O corpo na dimensão das relações tecnológicas: uma análise multirreferencial no telespetáculo e jogos eletrônicos”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade de Pernambuco, com o registro via Plataforma Brasil CAAE: 40214114.1.0000.5207. Foram seguidas todas as diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos, recomendadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), respeitando as quatro referências básicas da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES

Esta pesquisa se encontra em andamento, o recorte aqui exposto remete a uma categoria analítica surgida das análises de um dos objetivos específicos do estudo.

Os discursos levaram ao entendimento de que a representação do corpo feminino nos jogos eletrônicos, reproduzem uma objetificação e manipulação deste corpo, o que coaduna com o estudo de Soares (2010). No qual a representação da heroína “sarada” e sexy reproduzem o papel das estrelas de cinema, lindas e sedutoras, que acabam por ditar o próprio mercado produtor destas produções culturais. Ou seja, os homens entendem em parte a questão da sexização feminina nos *games*, porém além de apreciarem tais personagens, se tornam o principal motor desta forma de representação, ao consumir significativamente estes produtos. As mulheres que jogam os *games*, aceitam de certa forma as personagens, ou por falta de opção, ou mesmo pelo fato de que, o modelo de representação feminina tenha se tornado “lugar comum”, ao ser feito de igual maneira em outras mídias. Inclusive ao citarem em algumas falas, que o corpo ideal de beleza, seria igual aos de algumas personagens dos jogos eletrônicos.

Em outro caso, uma das autoras sociais entrevistada, relatou que os avatares⁷⁷/personagens femininos de seu jogo de preferência custava caro, enquanto que os avatares/personagens masculinos eram gratuitos, demonstrando uma lógica machista e sexista do mercado de jogos eletrônicos.

Portanto, o entendimento do sujeito, no sentido aplicado por Foucault, o qual se preocupa com a compreensão da maneira pelas quais os seres humanos, são reconhecidos e se reconhecem como sujeitos de um determinado grupo, devem passar pelo entendimento da governabilidade por parte de outros e por si mesmo, principalmente de quando virtualizados por artefatos tecnológicos das TIC, a exemplo dos *games*. Para Foucault (1999), os sujeitos se autogovernam e são governados por meio de técnicas de dominação (as técnicas de poder que determinam a conduta) e técnica de si (as técnicas que permitem controlar, sozinho, ou com ajuda de outros, os pensamentos e condutas, podendo transformasse). Neste sentido, pode-se entender que através dos jogos eletrônicos surgem e funcionam várias formas de governo, “organizadas por estratégias de poder-saber, formando um campo estratégico de atuação sobre o sujeito-jogador, e, igualmente, um campo estratégico de atualização do jogador sobre si mesmo” (MENDES, 2006, p. 24).

Por conseguinte, se o corpo feminino continua a ser representado de forma preconceituosa, as noções de identidade instauradas nos sujeitos-jogadores geram e reproduzem uma identidade de opressão e exploração do gênero feminino. No tocante a esta constatação, cabe destacar a seguinte fala de Bauman,

[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 22)

A noção de identidade da mulher nos jogos eletrônicos, passa por grandes modificações que acompanham as transformações políticas e sociais da segunda metade do século XX e início deste século, apesar de uma evolução rumo a igualdade dos papéis de gênero em outros campos culturais, nos *games* a evolução parece ser mais lenta, uma vez que o “grande mercado” ainda é voltado ao público consumidor masculino, não que isto justifique tal objetificação do corpo feminino nesta mídia, contudo é um inegável propulsor das pautas de produção dos jogos eletrônicos na atualidade. Temos sim protagonistas femininas, mas parecem que elas não são pensadas para as sujeitas-jogadoras.

6 CONCLUSÃO

Pode-se ver, que com o advento das novas TIC, o espaço está cada vez mais virtual, é um ciberespaço, onde a diferenciação do que é concreto e o que é abstrato se torna tênue, com isso há transformações e adaptações naturais, que ocorrem em todo processo histórico do desenvolvimento das sociedades humanas, numa perspectiva que leva a virtualizações não só dos espaços urbanos, mas das práticas das pessoas e das regras sociais existentes, levando a uma reconfiguração das práticas de lazer, onde os jogos eletrônicos *on-line* surgem como uma das opções mais procuradas. Estas experiências de lazer baseadas nos Jogos Eletrônicos influenciam na produção de saberes criadores de subjetivação e conceitos de governabilidade, instaurando relações de poder, relacionadas ao conceito Foucaultiano do poder-saber, principalmente na reprodução de papéis sociais relacionados a classe social, gênero, religião e trabalho.

A representação dos corpos e do próprio sujeito nos jogos eletrônicos, destacando-se neste estudo o corpo feminino, levam à conhecimentos que necessitam ser melhor discutidos e apropriados didaticamente

77 Representação virtual da pessoa no ciberespaço, seja por meio de personagens pré-definidos ou criados por meio de ferramentas de edição.

pelos educadores, dentre eles, os professores de Educação Física, uma vez que, são saberes também formadores da cultura corporal de movimento, com potencial de promover formas de poder que replicam valores sociais ligados a exploração e sexização do corpo feminino, uma vez que o poder-saber oriundo da influência midiática, que constitui os sujeitos, fica restrita as parcelas mais privilegiadas socialmente, reformulando e mantendo a estrutura de uma sociedade de distinção de classes e papéis sociais pré-definidas. Conclui-se que para enfrentar tal condição, os educadores, devem se apropriar didaticamente dos conhecimentos oriundos da prática dos jogos eletrônicos, de maneira criativa, crítica e que, portanto, possa tornar as sujeitas-alunas, capazes de se autogovernarem, tornando-se protagonistas de seu corpo e de suas vidas.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, M. D.; MENDIZ, A. Video Games and Education: education in the face of a “parallel school”. *ACM Computers in Entertainment*, New York, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2003. Disponível em: <http://delivery.acm.org/10.1145/960000/950583/p10-de_aguilera.pdf?key1=950583&key2=1825271421&coll=GUIDE&dl=GUIDE&CFID=34683345&CFTOKEN=10235046>.

Acesso em: 28 abr. 2010.

ARAÚJO, B. M. R.; FREITAS, C. M. S. M. Subjetivação, Governabilidade e Poder nos Jogos Eletrônicos: uma questão de políticas de inclusão digital. In: 21º ENAREL - Encontro Nacional de Recreação e Lazer, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2009

BAGGIO, R. A Sociedade da Informação e a Infoexclusão. *Ci. Inf.* vol.29, no.2, Ago 2000.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70, 2008.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BETTI, M. (Org.). *Educação Física e Mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12. Brasília, 2013.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil - TIC Domicílios e Usuários 2013*. São Paulo: CGI.br, 2014. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>> Acesso em: 10 set. 2015.

DINIZ, L. A. G. *Cibercultura e Literatura: hipertexto e as novas arquiteturas textuais*. *Alea*. v. 7, n. 2, p.209-222, Dez. 2005.

ECHEGARAY, F. *Dimensões da Cibercultura no Brasil*. *Opinião Pública*. Campinas, v. IX, n. 2, p. 20-45, Outubro, 2003.

FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, M. *O Sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, D.; RABINOW, P. (Orgs.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Estética, Ética y Hermenêutica*. Barcelona: Paidós, 1999.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. *Desafios para a inclusão digital no Brasil*. *Perspect. ciênc. inf.*, Abr 2008, vol.13, no.1, p.67-94.

MENDES, C. L. *Jogos Eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. Campinas: Papirus, 2006.

SOARES, M. G. P. A Mulher na Sociedade da Comunicação Ciberdigital. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão Digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. Novos estud. – CEBRAP. no.72, p.101-117. Jul 2005.

Yvon Morizur
Université Montpellier 2, LIRDEF, ED 58 : yvon.morizur@gmail.com

RÉSUMÉ

L'objet de cette communication est de montrer pourquoi et comment la généralisation des pratiques sportives en éducation physique en France de 1925 à 1967 peut être appréhendée à partir de la relation « douleur-plaisir ». Cette dialectique constitue l'un des fondements axiologiques de l'incorporation d'une morale de l'effort sportif. Ce postulat très présent au début de la période devient une évidence, peu explicité, tant dans les conceptions que dans ses conséquences pratiques. Il renvoie cependant à un triple enjeu disciplinaire : pratique, car l'effort doit être accepté par les élèves ; théorique car l'enseignant doit l'organiser et en rester le maître ; et institutionnel au regard des finalités, des contraintes et des habitudes du système éducatif.

MOTS-CLÉS : Douleur, plaisir, effort, morale incorporée, sportivisation.

ARQUEOLOGIA DA DIALÉTICA DOR-PRAZER DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA EM FRANÇA DE 1925 A 1967 : UMA MORAL INCORPORADA DO ESFORÇO DESPORTIVO

RESUMO

O objeto desta comunicação é mostrar por que e como a generalização das práticas desportivas em educação física na França de 1925 à 1967 pode ser apreendida partir da relação "dor-prazer". Esta dialética constitui um dos fundamentos axiológicos da incorporação de uma moral do esforço desportivo. Este postulado muito presente no início do período se torna um fato óbvio, pouco esclarecido, ambos nas concepções e em suas consequências práticas. No entanto, estabelece um triplo desafio disciplinar :

- prático, porque o esforço deve ser aceitado pelos alunos ;
- teórico porque o professor deve o organizar e permanece-lo mestre ;
- e institucional ao olhar das finalidades, dos constrangimentos e dos hábitos do sistema educativo.

PALAVRA CHAVE : Dor, prazer, esforço, moral incorporada, desportivação.

1. INTRODUCTION

Dans l'ouvrage « Le plaisir d'apprendre » coordonné par Philippe Meirieu, Bernard Stiegler et Marcel Gauchet, deux philosophes utilisent l'allusion sportive pour illustrer le propos selon lequel rien ne s'obtient sans effort ; effort qui serait inhérent aux pratiques physiques : « Apprendre requiert dans la plupart des cas un effort, parfois un gros effort. [...] Le phénomène est flagrant par exemple dans le sport, où le plaisir qu'on prend est indissociable de l'entraînement parfois fastidieux qu'on a dû commencer par s'infliger. Le fait est connu de tous »⁷⁸. Bernard Stiegler complète cette idée en précisant qu' « apprendre, cela passe généralement d'abord par cette sorte de *souffrance* que provoque tout effort »⁷⁹. Quatre éléments apparaissent dans ce discours en inter-relation : le sport, l'effort, la douleur⁸⁰ et le plaisir. Au sein du système éducatif français, une matière semble être particulièrement en lien avec ces notions : « En cours d'EPS, l'effort est davantage visible que dans d'autres disciplines, car il est principalement d'ordre physique. La peine que se donne l'élève conduit à des douleurs véritables : l'asphyxie après avoir nagé plusieurs longueurs, la fièvre à la fin d'une course longue, les mains qui se tordent sur la barre fixe, les ampoules aux pieds... La morale prend corps »⁸¹. L'éducation physique et le sport se confondent à travers le stigmate de l'effort traduisant l'impact de la discipline sur les corps. Autrement dit « la classe d'EPS doit aussi aboutir à une trace, une marque qui s'inscrit sur le corps »⁸² et qui renvoie à l'incorporation d'une morale de l'effort sportif.

Et pourtant cette construction est rarement explicitée⁸³, et reste analysée à travers son « sens commun »⁸⁴, son évidence. Le fondement de cette dernière fait pourtant référence à des valeurs que le système éducatif place, à une époque et dans un contexte précis, au cœur de l'éducation des élèves, et qui relève de la « méritocratie scolaire »⁸⁵ mais qui, sur le plan pratique interroge l'enseignant : Peut-on et doit-on faire vivre aux élèves des situations douloureuses ? Est-ce une étape nécessaire dans la formation d'un « citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué »⁸⁶ ?

Si ces réflexions questionnent aujourd'hui, la dimension axiologique de toute entreprise éducative, il apparaît essentiel de comprendre pourquoi, et comment les discours sur l'éducation physique se sont fondés historiquement sur des principes moraux et sur des valeurs, liées à la notion d'effort.

La période mise en évidence dans cette analyse, de 1925 à 1967 recouvre un enjeu majeur pour l'éducation physique française et correspond au phénomène de « la sportivisation » de la discipline. Comme le souligne Jacques Gleyse, « pratiquement dès son existence officielle institutionnelle [...], le sport (ou plutôt les sports)

78 GAUCHET, M. (2014) ; p 119.

79 STIEGLER, B. (2014); p 87.

80 Au même titre que la joie pour le plaisir, la douleur est liée à la souffrance ; mais s'en distingue. Les propos de Paul Ricoeur sont à ce titre éclairant : « On s'accordera donc pour réserver le terme douleur à des affects ressentis comme localisés dans des organes particuliers du corps ou dans le corps tout entier, et le terme souffrance à des affects ouverts sur la réflexivité, le langage, le rapport à soi, le rapport à autrui, le rapport au sens, au questionnement » in *Revue Psychiatrie française, numéro spécial, juin 1992*.

81 MÉARD, J-A. (2000); p77.

82 La pédagogie de l'EPS implique-t-elle une valorisation de l'effort et de la souffrance ? ; p 119.

83 Contenant explicitement dans le titre, et les mots-clés des articles seuls deux articles traitent de cette problématique.

84 DELIGNIÈRES, D. (2000); p 7.

85 Si au niveau de l'enseignement primaire en France, la circulaire n°2011-131 du 25 août 2011 a permis de préciser les contours de l'instruction morale afin qu'elle dote « chaque élève d'usages sociaux de référence » ; au niveau du second degré, cet aspect apparaît plus transversal in *L'instruction morale de l'école sous la direction de Jean Michel Blanquer*. Édition SCEREN, Paris, (2012).

86 Finalité de la discipline EPS en France dans les programmes de 2008 à 2011 : Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008 ; p 2.

est partie prenante de l'Éducation physique »⁸⁷. Si Combeau-Mari s'attache à décrire l'institutionnalisation de la sportivisation à travers « les années Herzog »⁸⁸, il est plutôt question ici de décrypter le discours moral qui légitime l'introduction et la généralisation des pratiques sportives au sein de l'institution scolaire et d'envisager la bascule vers une valence positive attribuée à certaines pratiques sportives.

Comme le souligne Michel Foucault, « la mise en jeu de concepts de discontinuité, de rupture, de seuil, de limite, de série, de transformation pose à tout analyse historique non seulement des questions de procédures mais des problèmes théoriques »⁸⁹. L'archéologie du discours proposée par Michel Foucault vise la mise à jour de certaines formes discursives, régulières ou non. La douleur et le plaisir apparaissent dans la réalité sportive comme des signatures, qu'il convient de décoder, de déchiffrer derrière les non dit, les sous-entendus. Comme le souligne Foucault, « le visage du monde est couvert de blasons, de caractères, de chiffres, de mots obscurs »⁹⁰ et l'analyse de cette dialectique invite à problématiser l'effort sportif en questionnant la dimension expérientielle, mais aussi morale.

L'ouvrage de Jean Prévost, « Plaisirs des sports », publié en 1925 apparaît comme une rupture dans le champ du discours sur le sport et l'éducation physique. Cet écrivain a pour ambition de mettre en mot « des sensations corporelles, surtout de sensations de mouvement » rarement explicitées car les « mots manquaient pour des sensations neuves »⁹¹. Les pratiques sportives, compétitives sont le support de ces expérimentations. Jean Prévost teste, compare, emmagasine les ressentis, se construit une mémoire du corps dont la trace est rendue par ce recueil. Sans pour autant être assimilé au système éducatif⁹², il inaugure cependant un premier niveau d'analyse qui sera repris, voire généralisé par la suite : l'essence du sport serait plaisante⁹³, mais dans le même temps, la performance sportive, et l'entraînement qui la précède, nécessitent des efforts pouvant être douloureux.

Dans cette perspective, la sportivisation est entendue comme la généralisation et la quasi-systématisation de l'utilisation des pratiques sportives compétitives comme support de l'éducation physique, indépendamment des pratiquants (sexe, âge), et en relation avec une justification morale implicite ou explicite fondée à partir d'une problématisation de l'effort.

L'hypothèse formulée est que « le plaisir et le douleur » sont les révélateurs épistémiques du système discursif moral. Si « l'éducation physique devient sportive »⁹⁴ c'est aussi et surtout par un renversement des valeurs attribuées à certaines pratiques. L'effort sportif constitue donc une réponse cohérente pour la période, qui se traduit par son incorporation morale, et qui a un impact sur trois registres complémentaires : pratiquement, il plaît aux élèves⁹⁵ ; théoriquement, il renouvelle les contenus d'un point de vue culturel et technique ; et institutionnellement, les valeurs du sport se conforment aux valeurs scolaires : « le sport a des vertus ; mais des vertus qui s'enseignent »⁹⁶ et s'inscrit donc en cohérence avec l'épistémè de la période. La notion d'incorporation est envisagée selon l'acception suivante : l'apprentissage par corps d'un ensemble de conduites, d'attitudes, de valeurs, résultant de la synthèse des expériences passées et d'un contexte particulier (école, famille, armée, institution religieuse...). Cette dernière laisse des traces, plaisantes ou douloureuses,

87 GLEYSE, J. (1999); p 196.

88 COMBEAU-MARI, E. (1998).

89 FOUCAULT, M. (1969) ; p 33.

90 FOUCAULT, M. (1966) ; p 42.

91 PRÉVOST, J. (1925); p 9.

92 Jean Prévost est un écrivain et journaliste français (1901-1944) qui ne fait pas parti du monde de l'éducation physique scolaire.

93 LIOTARD, P. (1997); p 6.

94 GLEYSE, J. (1999) ; Opus cité ; p 196.

95 C'est du moins ce qu'en disent les enseignants tenants de l'éducation sportive.

96 BAQUET, M. (1942); p 13.

qui constituent le fondement d'une philosophie et d'une conception de l'éducation.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Peu d'articles, d'ouvrages dans le champ de l'éducation physique problématisent explicitement et en profondeur cette dialectique « douleur-plaisir ». En 1978, un article de l'ouvrage « Questions/Réponses sur l'EPS » traite de l'implication de « l'effort et de la souffrance » dans la « pédagogie » de cette discipline. Dès l'introduction, l'hébertisme et le courant sportif sont présentés comme prônant « l'effort, voire l'effort douloureux »⁹⁷. Sous cet angle, les deux courants ne se différencient pas et renvoient à l'idée que présenté de manière ludique ou abordé frontalement, un effort restera pénible et douloureux à partir du moment où ce dernier est vécu dans des seuils d'intensité inhabituels.

Dans cette perspective, l'effort est ici envisagé comme « la mobilisation, l'organisation et l'orientation volontaire de l'ensemble des ressources d'un individu vers un but plus ou moins objectivé ». Les causes de ce dernier peuvent être extérieures, coercitives, intérieures voire recherchées, mais une fois engagés, les effets de l'effort sont manifestes et observables. Ainsi l'effort sportif, de part le but précis qu'il implique (gagner un match, battre un adversaire ou un record), et son accessibilité rapide (temporalité courte), le rend concret aux yeux des élèves.

Le deuxième texte est un article rédigé par des médecins, R. Guieu et J-F Guieu, et ces derniers semblent s'adresser autant, sinon plus aux entraîneurs qu'aux enseignants d'éducation physique. Ils distinguent la « douleur symptôme », de la « douleur alarme » et « dans tous les cas, le rôle de l'intervenant en éducation physique et en sport est de savoir discerner »⁹⁸ les deux.

97 Coll. (1979); p 119.

98 GUIEU, R & GUIEU, J-F. (1990); p 51.

3. MÉTHODOLOGIE

Cet article s'inscrit dans une recherche de doctorat en Sciences de l'éducation qui porte sur « l'usage du mot plaisir dans les écrits professionnels et institutionnels en éducation physique de 1882 à 2010 : une morale incorporée de l'effort ». L'analyse des écrits constitue le fondement de la démarche. Tous les textes consultés sont envisagés en tant que « fragment archéologique », traduisant un « épistémè »⁹⁹ constitutif et constituant l'éducation physique. Le plaisir ou la douleur ne sont pas envisagés en tant qu'expérience individuelle, mais relatifs à une trace symptomatique d'un système de valeur, d'un référencement théorique, et comportant des conséquences pratiques.

Les critères ayant servi de base pour organiser la sélection sont les suivants : Il s'agit de textes portant sur l'enseignement de l'éducation physique dans le second degré du système éducatif en France. Au regard, des évolutions structurelles de l'école, il est préférable d'envisager la question à travers une classe d'âge d'élèves : de 11 ans à 18 ans. Le critère de choix n'est pas l'institution mais l'élève (garçons et filles) auquel est destiné l'enseignement de l'éducation physique. Le corpus inclus des écrits illustrant des cours ayant lieu dans des Lycées, des Cours Complémentaires, des Écoles Primaires Supérieures, des Collèges d'Enseignement Secondaires, ou Techniques.

Trois types d'écrits sont repérés : les textes officiels, les ouvrages, et les revues professionnelles. L'ambition n'est pas d'aboutir à une analyse systématique de tout ce qui a été écrit sur l'éducation physique, mais de repérer des régularités discursives relatives au plaisir ou à la douleur et d'en analyser l'usage selon le contexte et la période.

4. DISCUSSION

Le fait que la recherche soit en cours, amène à présenter un ensemble de pistes susceptibles d'être explorées. Les différents éléments sont ici hypothétiques et traduisent des réflexions qui sont en cours et qui vont se poursuivre jusqu'au terme de cette étude.

4.1. Une prise en compte institutionnelle

Sur le plan institutionnel, trois phases peuvent être mises en évidence au regard des différents textes qui jalonnent la période. La manière dont l'institution prend en compte cette dialectique « douleur-plaisir » reflète le système moral valorisé par le système éducatif. Et pourtant cela n'apparaît pas directement dans les textes provenant de l'institution. Les finalités restent générales et ne portent pas sur des éléments comme la douleur ou le plaisir, qui pour des raisons opposées ne sont pas des valeurs légitimes au sein de l'institution scolaire.

4.2. Des valeurs et des vertus : l'évidence d'un discours

Les discours sont plus explicites que les textes officiels et traduisent les préoccupations d'une époque. Si avant guerre, cette relation semble établie, il apparaît qu'après 1945, l'orientation du discours se porte plus sur les dimensions psychologiques et sociales des conduites. La dimension morale disparaît des discours sur l'éducation physique et l'effort sportif n'est pas problématisé quant à ses fondements axiologiques.

⁹⁹ L'épistémè correspond à « l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés » in FOUCAULT, M. (1969). Opus cité ; p 259.

4.3. Des pratiques qui cohabitent vers une hégémonie du sport par la compétition et la performance

La leçon d'éducation physique inclut une partie sportive, mais elle ne concerne pas tous les élèves. Le sport est soit perçu comme un complément à une éducation physique de base et de fait est réservé à un public scolaire plus âgé et le plus souvent masculin ; soit il est une récompense distribué en fonction de la qualité du travail fourni lors de la première partie de la leçon. Les deux perspectives appréhendent l'effort de deux manières différentes.

5. CONCLUSION

Pour conclure, la formule suivante « le plaisir fera taire la voix rauque de l'effort »¹⁰⁰ apparaît comme une réponse concrète à la nécessité de confronter les élèves à des efforts. L'histoire de la discipline s'est orientée vers une sportivisation, et donc vers un effort sportif, mais d'autres trajectoires étaient envisageables, possibles. La systématisation et la généralisation des pratiques sportives, compétitives et de performances en éducation physique s'expliquent pour partie par la résolution dialectique de ce continuum douleur-plaisir. Présentée comme naturellement plaisante aux élèves, le sport comporte dans son essence, une dimension douloureuse liée aux efforts physiques et mentaux, nécessaires à toute performance. L'entraînement sportif, au-delà de l'apprentissage technique ou tactique consiste « pour l'individu à appréhender méthodiquement la douleur sous une forme homéopathique, régulière afin d'en repousser la venue »¹⁰¹, donc à endurer des charges de travail permettant d'atteindre ou de dépasser ses propres limites. La définition, donnée par le Baron Pierre de Coubertin inclut cette donnée ; le sport est entendu comme le « culte volontaire et habituel de l'effort musculaire intensif appuyé sur le désir de progrès pouvant aller jusqu'au risque »¹⁰². Dans sa dimension expérientielle, le sport est envisagé en lien avec la mobilisation de l'individu, et à travers les efforts, qui fluctuent entre des sensations douloureuses et plaisantes. Se pose alors, la question d'une forme de masochisme de la pratique sportive? *A priori* non, car le plaisir ne naît pas des sensations douloureuses en tant que telles, mais de la réussite d'une épreuve relative au dépassement de soi ou, dans une autre perspective, dans le rétablissement de l'équilibre des sensations. Dans ce cas, le plaisir provient de la disparition de la douleur. Il s'agit plus d'une satisfaction (si on envisage cette dernière comme postérieure à l'activité) liée à cet accomplissement ou au retour de l'homéostasie. Il reste cependant à définir la place de l'enseignant dans cette relation. Le fond axiologique de l'incorporation morale de l'effort sportif questionne l'éthique professionnelle.

100 LAFARGE & NAYRAC (1934); p 18.

101 LE BRETON, D. (2006); p 205.

102 DE COUBERTIN, P. (1972); p 2.

6. BIBLIOGRAPHIE

1. BAQUET, M. Éducation sportive : initiation et entraînement. Éditions L'Harmattan, Paris. 1998.
2. BLANQUER, J-M. L'instruction morale à l'école. Éditions SCÉRÉN, Paris. 2012.
3. COMBEAU-MARI, E. Les années Herzog ou la sportivisation de la discipline EP in *Revue Spirales n°13-14 : Une histoire de l'éducation physique-Enseignements primaire et secondaire 1880-2000*. Éditions CRIS, Lyon ; p 259-288. 1998.
4. DE COUBERTIN, P. Pédagogie sportive. Éditions Vrin, Lausanne. 1972.
5. DELIGNIÈRES, D. Introduction in *L'effort coordonné* par Didier Delignières. Éditions Revue EP.S, Paris ; p 7-10. 2000.
6. FOUCAULT, M. Le mot et les choses : archéologie des sciences humaines. Éditions Gallimard, Paris. 1966.
7. FOUCAULT, M. Archéologie du savoir. Éditions Gallimard, Paris. 1969.
8. GAUCHET, M. Spectateur ou acteur de la culture in *Le plaisir d'apprendre* sous la direction de Philippe Meirieu. Éditions Autrement, Paris ; p 118-125. 2014.
9. GLEYSE, J. Quelques croyances en éducation physique au 20^{ième} siècle en France in *L'éducation physique au 20^{ième} siècle : approches historique et culturelle*. Éditions Vigot, Paris ; p 183-202. 1999.
10. GLEYSE, J. (). Les oxymores moraux de l'éducation physique et sportive in *Éthique du sport* sous la direction de Bernard Andrieu. Éditions L'âge d'homme. Lausanne, Suisse ; p 198-219. 2013.
11. GUIEU, R & GUIEU, J-F. Activités Physiques et Sportives et douleurs in *Revue EP.S n°222* ; p 51-53. 1990.
12. LAFARGE & NAYRAC. Traité de pédagogie de l'éducation physique : théorique et pratique conçu selon les données de la biologie, de la psycho-physiologie et de l'expérience. Éditions Chiron, Paris. 1934.
13. LE BRETON, D. Passions du risque. Éditions Métailié, Paris. 2000.
14. LIOTARD, P. « L'e.p. n'est pas jouer » », Corps et culture [En ligne], Numéro 2 | 1997, mis en ligne le 21 septembre 2007, Consulté le 07 juillet 2015. URL : <http://corpsetculture.revues.org/321>. 1997.
15. MÉARD, J-A. Donner aux élèves le goût de l'effort in *L'effort coordonné* par Didier Delignières. Éditions Revue EP.S, Paris ; pp 77-90. 2000.
16. Coll. La pédagogie de l'EPS implique-t-elle une valorisation de l'effort et de la souffrance ? in *Questions/Réponses sur l'EPS*, ESF, Paris ; p 119-121. 1979.
17. PRÉVOST, J. Plaisirs des sports : essai sur le corps humain. Gallimard, Paris. 1925.
18. SEURIN, P. L'éducation physique à l'école. (Conférence au Congrès mondial d'E.P. d' Istanbul) avec « Gymnastique » (exercice construit ou de forme définie) pour les garçons de 6 à 19 ans in *L'homme sain n°4* ; p 283-301. 1953.
19. STIEGLER, B. Transmettre l'amour du non-savoir in *Le plaisir d'apprendre* sous la direction de Philippe Meirieu. Éditions Autrement, Paris ; p 86-93. 2014.

Grupo de Discussão 04

Educação Física Escolar e Sensações do Corpo

EDUCAÇÃO FÍSICA: TEMPO DAS TERRAS... TEMPO DAS ÁGUAS

Aline da Paixão Prezotto SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: prezottoaline@gmail.com

José Pereira de MELO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: jose.pereira.melo@uol.com.br

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “No banheiro do Amazonas: realidade e perspectivas das aulas de educação física nas escolas de várzea do Município de Santarém-PA”, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que teve como objetivo geral “apresentar e discutir os desafios e as dificuldades do professor sem qualificação profissional para ensinar Educação Física na região de várzea do município de Santarém” e como um dos objetivos específicos “identificar os desafios que emergem do ambiente de várzea que se relacionam ao cotidiano docente e aos espaços físicos para as aulas de Educação Física.”. Para o alcance do objetivo enunciado, a presente pesquisa lançou mão da abordagem qualitativa com base na técnica do estudo de caso. Ganhará destaque aqui, apenas uma das categorias de análise da dissertação, denominada “Educação Física: tempo das terras... tempo das águas...”, que se relaciona ao primeiro objetivo específico e ao primeiro momento da investigação. A partir deste ponto de discussão espera-se que surjam respostas, reflexões, inferências, propostas e novas indagações que fomentem o debate tanto científico como nas secretarias de Educação nas diversas esferas sobre a Educação Física nessa realidade específica da Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: PALAVRAS-CHAVE: Professor, Educação Física, Várzea.

PHYSICAL EDUCATION: TIME OF LANDS... TIME OF WATERS...

ABSTRACT

This paper is a part of the dissertation entitled “In banheiro the Amazonas: reality and prospects for physical education classes in the schools’s varzea of Santarém-PA.” which was defended at the Post-Graduate Program in Physical Education of Federal University of Rio Grande do Norte and had general objective “to present and discuss the challenges and difficulties of the teacher without professional qualification to teach Physical Education in region varzea of Santarém-Pará” and as one of the specific objectives “Identify challenges that emerge in the varzea environment that relate to the everyday of the teacher and physical spaces for physical education classes”. In this article, there is only one of the categories of analysis of the dissertation, entitled “Physical Education: time of lands ... time of Waters...” that is related to the first specific objective and with first time of the research. From this discussion it is expected that arise answers, reflections, inferences, proposals and new questions that instigate both the scientific discussion as the Departments of Education about Physical Education on this Amazon specific reality.

KEYWORDS: Teacher, Physical Education, Varzea.

TEMPO DAS TERRAS... TEMPO DAS ÁGUAS...

A várzea, na Amazônia se diferencia por ser um ecossistema localizado em áreas inundáveis da bacia Amazônica (GAMA et al., 2003) classificadas em costa amapaense, nordeste paraense e pré-amazônia maranhense (do rio Pará) estuário do rio Amazonas, baixo Amazonas, Solimões e seus afluentes e rio Madeira (CANTO, 2007). Dessas, a área de várzea do baixo Amazonas é onde ocorre a pesquisa, especificamente no município de Santarém-Pará.

O município de Santarém-PA é chamado pelos santarenos de “Pérola do Tapajós”, sua população é de 294.580 habitantes, 196 mil moram na zona urbana e aproximadamente 98 mil moram na zona rural (IBGE, 2013). É o segundo município mais importante do Estado do Pará, está localizado na mesorregião do Baixo Amazonas, no coração da Amazônia. Ele é banhado por rios, dentre os principais destacam-se o Rio Amazonas e Tapajós, que formam um dos mais belos cartões postais do município, o “encontro das águas”, bem em frente à cidade. Na bacia do rio Amazonas encontram-se terrenos de várzea e terra-firme. As “terras-firmes” são “[...] proporções mais elevadas nunca inundadas pelo rio.” (FRAXE; PEREIRA; WITKOSK, 2007, p. 13) e “[...] formam grandes paredões ou barreiras” (CANTO, 2007, p. 32), que podem chegar a mais de 15 metros de altura. A várzea ou várzea “é um ecossistema localizado em áreas inundáveis da bacia Amazônica (GAMA et al., 2003), que durante o ano inteiro vivem o “tempo das terras e o tempo das águas” (CANTO, 2007), respectivamente, verão e inverno amazônico. Assim, várzea é uma extensão de terra que temporariamente fica submersa.

As regiões de várzea possuem singularidades em relação às demais faixas do Amazonas e Tapajós por causa do regime de inundação. Seus habitantes, os varzeiros ou varzeiros¹⁰³, são bem adaptados aos regimes fluviais diferenciados e encontram modos particulares para viver nesse ambiente, que passa por quatro estações agrícolas distintas: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas), (FRAXE; PEREIRA; WITKOSK, 2007). Segundo os autores a existência dessas quatro estações se dá pela falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas).

Os meses de fevereiro a junho correspondem à enchente e ao período chuvoso. A enchente do rio Amazonas leva cerca de 5 a 6 meses para chegar ao seu nível máximo, de maneira que ele deverá chegar ao seu ápice entre os meses de maio e julho. Agosto é o mês que marca o início da vazante, que ocorre num período de quatro meses, e junto aos meses de setembro e outubro ele integra o trimestre da seca. O trimestre de novembro, dezembro e janeiro corresponde ao período de seca, o que seria o “outono” das regiões subtropicais e temperadas (FRAXE; PEREIRA; WITKOSK, 2007). Nessa perspectiva, considera-se a várzea tanto uma paisagem “anfíbia”, pois durante um período de 4 a 5 meses a maior porção dessa planície está submersa, o que faz dela um ambiente aquático, quanto terrestre, pois nos outros meses do ano suas mediações não estão inundadas.

É nesse cenário, que este artigo apresentará um recorte da dissertação intitulada “No banheiro do Amazonas: realidade e perspectivas das aulas de educação física nas escolas de várzea do Município de Santarém-PA”, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que teve como objetivo geral “apresentar e discutir os desafios e as dificuldades do professor sem qualificação profissional para ensinar Educação Física na região de várzea do município de Santarém” e como um dos objetivos específicos “identificar os desafios que emergem do ambiente de várzea que se relacionam ao cotidiano docente e aos espaços físicos para as aulas de Educação Física”. Ganhará destaque neste artigo, apenas uma das categorias de análise da dissertação, denominada “Educação Física: tempo das terras... tempo das águas”, que se relaciona ao primeiro objetivo específico e ao primeiro momento da investigação. A partir deste ponto de discussão espera-se que surjam respostas, reflexões, inferências, propostas e novas indagações que fomentem o debate científico e nas secretarias de Educação nas diversas esferas sobre a Educação Física nessa realidade específica da Amazônia.

ROTA METODOLÓGICA

No delineamento metodológico da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, que tenta “compreender os fenômenos pela ótica do sujeito” (MALHEIROS, 2011, p. 31). No primeiro momento da pesquisa os procedimentos técnicos tiveram base no estudo de caso, que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121), constituindo-se em um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, permitindo o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2008).

O caso da investigação trata sobre a prática pedagógica de uma jovem professora, leiga, que foi contratada, inicialmente, para ministrar a disciplina de matemática na escola São Ciríaco, na região de várzea do Urucurituba, no município de Santarém-PA. Por falta de professores, ela assumiu a Educação Física, fato comum nas escolas da zona rural do município. O estudo se caracteriza como estudo de caso pelas seguintes situações: a pesquisa ocorreu no primeiro ano de experiência da professora com a docência; durante visita

na escola, ela relatou que durante sua formação no ensino básico, a disciplina de Educação Física era a que menos gostava; para ela a várzea era um ambiente muito desafiador, de maneira particular porque não estava acostumada com a realidade; além de tudo, a mesma era leiga e não recebeu qualquer preparação pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) para ministrar aulas de Educação Física.

O caso, portanto, nos levou à escola São Ciríaco, localizada na comunidade de mesmo nome na região do Urucurituba. A investigação ocorreu entre 28 de novembro de 2012 e 17 de abril de 2013, totalizando aproximadamente 5 (cinco) meses de pesquisa, período em que foi feito viagens semanais, com a necessidade de permanecer 2 (dois) ou 3 (três) dias na comunidade para observar as aulas. Essa atividade foi desenvolvida em duas etapas, a primeira, à qual trata esse artigo, os registros foram feitos através de fotografias e anotações em diário de campo sobre o cotidiano e sobre as condições locais de realização das aulas. A postura adotada enquanto pesquisador foi de observador não participante.

COTIDIANO E CRIATIVIDADE

Varzeiro é o morador da várzea, considerado àquele indivíduo que necessariamente vive às margens inundáveis dos rios, chamadas várzea ou várgeas (CANTO, 2007). Os primeiros desafios do varzeiro iniciam no cais de Santarém, continuam rio adentro, percorrem as características da várzea, persistem na ausência de políticas públicas que garantam direitos e serviços básicos, como água tratada, sistema de energia elétrica e saneamento básico, e perpassam pela baixa qualidade dos direitos que estão garantidos, como educação, saúde e transporte. Porém, o varzeiro não paralisa, muito menos se torna passivo aos desafios que surgem cotidianamente. Pelo contrário, uma vez sujeitos e autores de veículos e modos de operação ou esquemas da ação, eles inventam e reinventam as maneiras de superar ou mesmo conviver com os fatos.

Essa capacidade de transpor ou mesmo superar os desafios residem em duas características do varzeiro, detectadas durante a análise dos dados da pesquisa, a criatividade e a resiliência. Chega-se a conclusão de criatividade a partir do pensamento de Michel de Certeau (1998), que, aliás, não fala em criatividade, mas nos leva a pensar nela quando nos referenciamos em Antônio Santos (2012) que discute a imaginação tomando como referência Cornelius Castoriadis (2004). Já a resiliência tem como base as discussões de Cyrulnik (2001). Para as intenções deste artigo não será abordado esse último.

Astúcias, em Michel de Certeau (1998), compõem uma rede de antidisciplina dos consumidores, ou seja, artes de fazer. Esse pensamento traduz a ideia que os sujeitos não são passivos a ponto de serem apenas receptores das produções, mas dotados de liberdade (mesmo que limitada) para serem autores de suas próprias ações, o que significa dizer que os indivíduos são autores e também veículos dos modos de operação ou esquemas de ação.

Será nos oportunos microespaços que surgem no jogo entre o mais forte e o mais fraco que os modos de proceder irão revelar a criatividade cotidiana do mais fraco. A essa formalidade o autor vai denominar “artes de fazer”, ou seja, consumos combinatórios e utilitários, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, que tornam indissociáveis a arte de combinar e a arte de utilizar. Nesse jogo, o autor faz uma diferenciação entre as ações do “dominador” e “dominado” e as chama, respectivamente, estratégia e tática.

O autor chama de *estratégia* “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. [...]” (Idem, p. 99). Já a *tática* “[...] é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance [...]”. (Idem, p. 100-101). Ou seja, ela aproveita as ocasiões e delas depende para prever as saídas. Então, “[...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.” (Idem). Assim, estratégias são atos do poder instaurado pelo mais forte e táticas as do mais fraco, esta última chamada por Certeau (1998) de astúcias, ou seja, a arte do fraco.

No cenário de várzea considera-se a arte do mais fraco, o varzeiro, e o mais forte, as características do ecossistema, que exercem o poder não de maneira pensada e imposta, mas as praticam de maneira natural. Nessa relação de forças as astúcias varzeiras se tornam proeminente nas diversas ocasiões relacionadas ao cotidiano no *tempo das águas* e no *tempo das terras*¹⁰⁴, tais como o estilo de construção das residências, barracões comunitários, escolas, postos de saúde, canteiros, currais, etc. que são frequentemente de madeira e com assoalhos suspensos. Portanto, “[...] as táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (Idem, p. 47).

Essa “relação que os consumidores mantêm com os dispositivos da produção” (CERTEAU, 1998, p. 45) confirma que de fato os consumidores são dotados de liberdade para atribuírem novos sentidos e significados, nesse caso, uma nova maneira de consumo, e revelam aí a astúcia, a “arte de fazer” de produtores ou consumidores. Essa astúcia, em nossa percepção, reforça que o sujeito é criativo e que tem a capacidade de inventar e reinventar. Essa capacidade é confirmada por Castoriadis, quando afirma que “Devemos, portanto,

104 Tempo das águas e tempo das terras – expressão utilizada por Canto (2007).

admitir que existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma *vis formandi*, que eu chamo de imaginário social instituinte” (CASTORIADIS, 2004, p. 129, grifo do autor).

A partir das reflexões de Santos (2012) sobre o conceito de imaginário apoiado em Cornelius Castoriadis, passamos a compreender que as táticas – modos de proceder da criatividade cotidiana para Certeau (1998) – são produtos da imaginação, pois “Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (CASTORIADIS *apud* SANTOS, 2012, p. 15, grifo do autor)¹⁰⁵. A partir dessa afirmativa, podemos inferir que as táticas são reais e racionais, produtos da imaginação que Castoriadis, segundo Santos (2012), irá chamar de imaginário radical. Para este último autor, só se pode falar em imaginação radical a partir do “para si”, porque cada indivíduo possui espaço e tempo próprios.

O para-si transcende o mundo particular do sujeito, pois este integra uma sociedade que “[...] tem significado para os sujeitos que nela vivem porque eles participam das significações imaginárias sociais, dos valores por ela concedidos, de suas normas, seus mitos etc.” (SANTOS, 2012, p. 17). Neste sentido, o referido autor entende que “No plano social, as novas constituições e as novas maneiras de viver ultrapassam o ato de descobrir. O essencial da criação não é simplesmente a descoberta, mas sim o constituir algo novo” (SANTOS, 2012, p. 17). É então a partir do para-si que “[...] poderemos falar da imaginação radical, que, no ser humano, é singular e instituinte, possibilitando criar-se um espaço comum, coletivo e social.” (SANTOS, 2012, p. 17). É essa imaginação radical singular e instituinte que permite criar um espaço comum, coletivo e social, que no cenário em questão é a várzea, especificamente a comunidade São Ciríaco, local onde ocorre a pesquisa. Durante a incursão no cenário de pesquisa pudemos observar diretamente a forma tranquila e natural do varzeiro administrar as tarefas do dia-a-dia, o qual desdobra as formas mais criativas de adaptações que ele encontra para se adequar à realidade da várzea. Essa capacidade criativa, impregnada no sujeito, afirmada por Michel de Certeau (1998), que está no imaginário radical discutido por Castoriadis (2004) e Santos (2012), reafirma que é pura “arte do imaginário radical varzeiro” no meio da Amazônia, pois “A imaginação radical é que irá permitir ao ser humano criar suas instituições e significá-las à sua maneira, fazendo e refazendo suas histórias sociais, suas experiências, ao mesmo tempo que ele se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (SANTOS, 2012, p. 17).

Essa afirmativa nos assegura que a arte varzeira é produto da imaginação radical, pois é ela quem permite aos sujeitos criarem uma parte da sociedade santarena num ecossistema de várzea, significando-a a seu modo, fazendo e refazendo sua história e experiência social nesse ambiente, que Canto (2007) chama de sistema complexo. É nesse sistema complexo, espaço que o varzeiro criou como seu habitat, que ocorrem as aulas de Educação Física, particularmente, as da escola São Ciríaco, que será contextualizada no próximo tópico.

EDUCAÇÃO FÍSICA: TEMPO DAS TERRAS... TEMPO DAS ÁGUAS...

Ao adentrar o campo de investigação a realidade mostra os espaços alternativos que são disponibilizados para as aulas de Educação Física: um barracão atrás da escola, construído para outro fim, o campo de futebol do clube da comunidade e uma área de chão batido em frente à escola, aos quais os usos são feitos de acordo com o calendário agrícola da várzea. Neles, a professora potencializa sua criatividade e desenvolve suas aulas. Então, a partir desse momento do texto, ela assume a posição do mais fraco na relação com os desafios impostos naturalmente pela várzea, é ela quem se utiliza das táticas, a arte de fazer do mais fraco, dando golpes e subvertendo as situações do cenário em questão.

É no trimestre da estação da seca – agosto, setembro e outubro – que se caracteriza por um menor nível das águas (FRAXE; PEREIRA; WITKOSK, 2007), que iniciam as aulas do calendário da várzea, mais especificamente, no mês de agosto. Nesse início, a área de chão batido, espaço alternativo da escola para aulas de Educação Física ainda não está completamente seco. Para subverter esse primeiro desafio natural da várzea, a professora inicia o ano letivo utilizando o barracão comunitário, que é uma extensão da escola e pode ser observado na Figura 1, mas que não foi construído especificamente para as aulas de Educação Física, por isso, ele fica disponível para as aulas dessa disciplina somente pela manhã. Pelo fato das dimensões físicas desse espaço ser relativamente pequena, a professora precisa selecionar conteúdos, em que a dimensão prática possa ser desenvolvida nele. Apesar de ele ser um espaço adequado à realidade varzeira, ele atende parcialmente as necessidades das aulas de Educação Física, principalmente porque no tempo das águas, ele se torna o único espaço disponível. Então nele, a professora se desdobra de diversas maneiras para realizar o seu trabalho. Ao secar completamente os outros espaços surgem outros desafios.

Em relação ao campo de futebol, o primeiro deles é que ele não fica nas dependências da escola, então alunos e professora precisam se deslocar da escola cerca de um quilômetro. Aqui reside uma questão, os riscos que assumem a direção da escola juntamente com a professora ao realizarem as atividades escolares fora do espaço físico da escola, nesse sentido, quaisquer negligências serão punidas conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, era necessário enfrentar essa situação porque diante das circunstâncias o campo era o melhor espaço da estação agrícola para ser utilizado para trabalhar os conteúdos esportivos. Porém, logo ele deixou de ser usado porque a direção da escola recebeu inúmeras reclamações dos pais dos alunos, que

105 CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

eles tomavam banho no rio no percurso de retorno do campo. Apesar do banho de rio ser cultural entre os varzeiros, houve a preocupação por parte da direção da escola em acontecer algum acidente com os alunos, o que resultou no retorno das aulas de Educação Física para a área de chão batido em frente da escola.



Figura 1: Barracão.

Esse último fato pôs a professora diante de outro desafio, a área recomendada para aulas é bastante interferida, anualmente após a vazante, pelo fenômeno das “terras crescidas”¹⁰⁶, pois avoluma e deixa o terreno totalmente irregular, portanto, para que ele se tornasse adequado seria necessário um mutirão para capiná-lo e aplainá-lo, como constata-se na Figura 2. Outro desafio que surgiu dessa situação foi provocado pela direção da escola ao transferir à professora e alunos a responsabilidade de fazer o mutirão, o que resultou disso foi dez aulas interrompidas sem o término da limpeza.



Figura 2: Mutirão na área de chão batido.

A partir dos referenciais teóricos, a professora subverte criativamente cada desafio, nesse último ela sabia que não tinha condições físicas, nem seus alunos de darem conta do mutirão, visivelmente o trabalho que ali havia era para adultos. Na criatividade, ela conseguiu duas coisas depois de decorridas dez aulas, uma foi fazer a direção da escola e os pais dos alunos perceberem que ela e os alunos não avançavam muito na limpeza e que a semana dos jogos da escola estava se aproximando e o campo não estava pronto. Por serem os jogos um evento importante, após uma reunião, decidiu-se que o mutirão seria feito com auxílio da comunidade e funcionários da escola, o que resolveu rapidamente o nível irregular do terreno. Assim, após a união de forças, a professora conseguiu enfim um espaço mais apropriado para desenvolver suas aulas, pelo menos até iniciar as chuvas do inverno amazônico e a enchente do rio Amazonas, período que as aulas retornam ao barracão até encerrar o ano letivo, com exceção dos dias que não chove e a área de terra batida ainda permite-se ser usada, antes de ser submergida.

Diante das situações apresentadas percebeu-se que a professora, assim como o varzeiro, é ser um criativo, o próprio ecossistema aflora essa capacidade. Além disso, fica claro que os desafios para desenvolver as aulas de Educação Física ultrapassam os limites da escola, eles emergem naturalmente do ecossistema de várzea. Por essa razão, o docente, varzeiro ou não, será estimulado pelos desafios a criar mecanismos em suas ações para adequar o seu trabalho à realidade, cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A várzea, à primeira vista, parece um lugar impróprio para a moradia do homem por causa de suas características, de maneira particular porque suas terras ficam inundadas durante alguns meses do ano. O homem, ao instituir sua sociedade nesse lugar, assume essa terra como sendo sua e herda o codinome

106 Terras Crescidas - “[...] terrenos que se avolumaram devido à forte deposição de material particulado trazido pelas águas amareladas do Amazonas.” (CANTO, 2007, p. 39).

varzeiro, que vai designar aquele sujeito que nasce e vive na várzea.

O varzeiro, por sua vez, aprendeu a conviver com diversos desafios que surgem a partir da adesão desse habitat como o local de sua moradia. A relação diária com os desafios potencializam as artes de fazer, as astúcias, a criatividade que existe nele. Pode-se inferir que esse potencial criativo se reafirma na professora de Educação Física, reforçada nas situações que foram apresentadas relacionadas aos espaços disponíveis para ela desenvolver as aulas.

Na escola em questão, os espaços utilizados para as aulas de Educação Física apresentam muito mais limitações que possibilidades considerando as problemáticas de cada espaço e requerem do docente muita criatividade e planejamento para desenvolver as aulas. Os desafios poderiam ser minimizados a partir de duas possíveis soluções: a primeira é realizar o mutirão de limpeza com a comunidade e funcionários da escola anualmente, logo que o campo estiver seco ou plantar grama; a segunda, mais ousada, é que realidade indica que há a necessidade de ter um local apropriado para as aulas, que seja adequado ao tempo das terras e das águas, nessa perspectiva, pode-se pensar na construção de uma quadra flutuante, atualmente adotada em outras realidades.

A partir das questões levantadas, espera-se que surjam respostas, reflexões, inferências, propostas e novas indagações que fomentem o debate tanto científico como nas secretarias de Educação nas diversas esferas sobre a Educação Física e os outros componentes curriculares nessa realidade específica da Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

188. CANTO, Otávio do. Várzea e varzeiros. Belém, 2007.
189. CASTORIADIS, Cornelius. Figuras do Pensável as encruzilhadas do labirinto. Volume VI. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
190. CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
191. FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos. Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.
192. GAMA, João Ricardo Vasconcellos *et al.* Estrutura e potencial futuro de utilização da regeneração natural de floresta de várzea alta no município de Afuá, estado do Pará. Revista Ciência Florestal, v. 13, n. 2, Santa Maria, 2003.
193. GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
194. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Índice de desenvolvimento humano (IDH-M) 2000. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Capturado em 2012.
195. MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
196. SANTOS, Antônio de Pádua dos. Imaginário Radical e Educação Física: trajetória esportiva de corredores de longa distância. Natal: EDUFRN, 2012.
197. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23.ed.rev. e atual. São Paulo:

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joyce BARROS 1

Universidade Federal do Rio Grande do Norte 1. E-mail: joycebarrosufrn1@gmail.com

José MELO 2

Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2. E-mail: jose.pereira.melo@uol.com.br

RESUMO

Reconhecida por meio da legislação enquanto componente curricular obrigatório da educação básica a Educação Física ainda se apresenta com algumas lacunas no espaço escolar, dentre elas, a formação inicial e continuada dos profissionais representam problemáticas instigantes e determinantes ao longo do processo de ensino e aprendizado dos alunos. Partindo deste pressuposto, o presente trabalho discute a dificuldade do profissional de Educação Física ingressar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede de ensino do município de Natal/RN após a conclusão da formação inicial. Metodologicamente tratou do estudo de caso partindo do questionário enquanto instrumento de coleta de dados com 17 professores da rede. Concluindo que há a necessidade urgente de inserção desta modalidade de ensino nas discussões durante a formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física, além disso, seria importante uma formação continuada específica para os profissionais que integraram a EJA com uma maior recorrência. Para além de pensar no componente EJA no currículo acadêmico é preciso refletir sobre a própria prática desde a graduação até o trabalho docente diário, tendo em vista as novas demandas sociais pluralizaram no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Escola, Educação de Jovens e Adultos.

PRACTICE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

ABSTRACT

Recognized by law as mandatory curriculum component of basic education physical education still performs with some gaps at school, among them the initial and continuing education of professionals representing problematic exciting and determinants throughout the process of teaching and student learning . Under this assumption, this paper discusses the difficulty of the physical education professional to join the Youth and Adult Education modality (EJA) the school system of the city of Natal / RN after the completion of initial training. Methodologically it dealt with the case study starting from the questionnaire as data collection instrument with 17 teachers of the network. Concluding that there is an urgent need for inclusion of this type of education in discussions during the initial training of students from the Physical Education course, in addition, a specific continuing education for professionals who have integrated adult education with a higher recurrence would be important. In addition to thinking about adult education component in the academic curriculum is necessary to reflect on their own practice since graduating to the daily teaching work, taking into account the new social demands pluralizaram at school.

KEYWORDS: Physical Education, School, Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

Os caminhos estabelecidos pela legislação da educação brasileira devem corroborar com os traçados da realidade cotidiana, tendo em vista que ações como políticas públicas devem convergir para aproximar lacunas sociais e possíveis soluções. Legitimando este processo, pensar o espaço escolar é estabelecer sentidos e significados que reconheçam os sujeitos daquela localidade enquanto pertencentes e produtores daquela realidade.

Na compreensão de que a instituição escolar remonta a difusão de saberes, este estreitamento entre escola, universidade e poder público é importante pela pertinência que a participação colaborativa encontra nos resultados finais do processo, o aprendizado. Definindo as funções de cada sujeito participante é possível visualizar uma estrutura coletiva e constitutiva de valor.

Neste intento, coordenação pedagógica, professores, alunos e comunidade escolar devem formar um todo. Porém, na compreensão de cada papel o educador vale ser ressaltado por permear as problemáticas diretamente ligadas ao processo de construção do conhecimento com os alunos, estes corpos que carregam as mais diversas experiências vividas para a sala de aula.

Com base nesta assertiva a formação inicial e continuada do professor se revela repleta de indagações que no direcionar do trabalho docente caminham em conjunto com a sensibilidade que cada um organiza-se didaticamente, lapidando seu percurso. Ao visualizarmos a educação básica e o currículo que prepara estes profissionais para o mercado de trabalho identificamos que existem fissuras ao aproximar-se da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desta forma, o presente artigo discute a prática pedagógica dos professores de Educação Física do município de Natal/RN a partir dos achados de uma pesquisa de dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na perspectiva de configurar a Educação Física na EJA do referido município, indicamos possibilidades de repensar a formação inicial e continuada dos professores que atendem a este público, tendo em vista que este processo denota contribuições para a elevação da qualidade da educação básica dado que problematiza o cotidiano escolar.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O marco teórico deste trabalho parte da Constituição de 1988, que reconhece o direito à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Enquanto direito público subjetivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 promove este acesso à educação de modo apropriado “[...] consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2013, p.27).

O elo que direciona este caminho se estabelece na figura do profissional da educação escolar básica que descrito no Art. 61 da LDB encaminha a ações pedagógicas antecedido de uma formação específica reconhecida e se encontra em pleno exercício da profissão (BRASIL, 2013).

Neste artigo o ponto fulcral será a formação destes profissionais onde a lei reconhece ser suficiente para atender as peculiaridades que surgem ao longo do exercício da profissão no mercado de trabalho, seja qual for o desafio ou a modalidade de ensino da educação básica, parte dos seguintes pressupostos:

“I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 2009, p.1).

No instante em que o profissional é direcionado para o componente curricular Educação Física devemos observar que o processo se torna diferenciado dos demais conhecimentos que perpassam a escola. Tendo em vista que mesmo incluído na proposta pedagógica da escola e reconhecido como componente curricular obrigatório, a sua prática se torna facultativa para alguns alunos.

De acordo com o §3º do artigo 26 da LDB (2013) aquele que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; tiver mais de 30 anos de idade; que estiver prestando serviço militar ou que tenha prole não tem obrigatoriedade de frequentar as aulas. Ao refletirmos com estas afirmações é possível associar este grupo específico ao perfil traçado pelos alunos da EJA, neste entendimento, é possível saber que todos os participantes deste processo de ensino-aprendizagem devem criar outras estratégias para continuar assegurando o direito e o acesso a esta modalidade de ensino em sua totalidade.

Assim, a formação continuada do profissional num constante ressignificar das ações deve

“[...]responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos

professores em exercício. Assim como a formação inicial, deve assegurar o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitam uma atuação pautada não apenas na função docente, mas também na condição de membro de uma equipe[...] (BRASIL, 2002, p. 131)

Promovendo o fortalecimento desta modalidade e, com persistência, desvelando as características peculiares de cada realidade encontrada a EJA seguimos potencializando desafios para os profissionais que nela atuam.

Neste emaranhado de relações entre formação inicial, legislação e prática profissional, delimitamos o município de Natal/RN como zona de discussão para esta temática em relação aos professores de Educação Física da EJA. Deste modo, a EJA se dá estruturalmente a partir do 1º e 2º segmento, prioritariamente no período noturno.

A mesma Resolução Nº 003/2011 do Conselho Municipal de Educação que organiza a estrutura da EJA em Nível I para os anos iniciais, nível II (4º e 5º anos), nível III (6º e 7º ano) e nível IV (8º e 9º ano) reconhece também o espaço de cada profissional.

Especificamente em seu Art. 6º descreve que nos anos iniciais atuarão os professores formados em Pedagogia ministrando, de modo polivalente, as matérias de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza e disciplinas como Artes, Educação Física e Ensino Religioso serão ministradas pelos respectivos profissionais no dia de planejamento dos professores dos níveis I e II (NATAL, 2011).

Em consonância com o documento citado, para os níveis III e IV, se dá a formação em blocos, agrupando as disciplinas correspondentes em dois semestres letivos. O Art. 8º acrescenta ainda que um bloco será composto por Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Geografia, enquanto o outro incluirá Matemática, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física, durante um semestre letivo (NATAL, 2011).

Reafirmando o espaço do profissional de Educação Física nesta modalidade, o documento enfatiza a habilitação exigida pela legislação para exercício da função no 2º segmento indicando que “Os professores em exercício e/ou aqueles que atuarão na EJA deverão ter habilitação exigida pela legislação e, preferencialmente, serem portadores de título de Especialização nessa modalidade de ensino ” (NATAL, 2011, p.3)

Acompanhando o processo de desdobramento da EJA, a Secretaria Municipal de Educação (SME) prevê a reformulação dos Referenciais Curriculares da EJA em conjunto com os professores, acrescentando agenda prevista para a formação continuada em seu Art. 21, 22 e 23. Fato que teoricamente reconheceria a estabilidade dos encaminhamentos ao longo do processo, envolvendo todos os profissionais que atuam na mesma perspectiva, considerando a necessidade de uma preparação específica para lidar com a diversidade presente em uma sala de aula da EJA.

METODOLOGIA

Ancorando-se no Estudo de caso o presente trabalho busca encontrar respostas para perguntas que se configuram em como e/ou por quês (MOLINA, 2004), dado que a EJA necessita ser problematizada contemplando as implicações desta modalidade, indagando-a cada vez mais.

Esse método vai dar subsídios para podermos trazer novas respostas nesse processo de investigação da EJA no município. Desta forma, utiliza como instrumento questionário semiestruturado aplicado aos professores da rede de ensino municipal de Natal/RN no período de 26 de maio à 25 de julho de 2015. Este foi organizado com três elementos principais 1) Identificação, 2) Prática da Educação Física na EJA e 3) Atuação na Educação Física na EJA.

O primeiro momento traz informações referentes ao professor e a unidade escolar; já o segundo busca delinear as aulas de Educação Física na EJA no que se refere a metodologia, planejamento e ações. Finalizando, o instrumento de coleta de dados da pesquisa busca compreender o olhar do professor diante do processo de ensino na EJA.

A partir do tópico 2 o instrumento de coleta de dados apresenta 5 questões fechadas e 10 questões abertas, dentre elas, o presente artigo discute duas, a 3.1 “A sua formação acadêmica foi suficiente para ministrar aula de Educação Física na EJA?” e a 3.2 “Realizou algum curso para atuar na Educação Física na EJA?”. Nesta segunda, em caso de resposta positiva poderia ser especificado, ampliando a compreensão da resposta. Aplicado a 17 professores de 15 escolas da rede de ensino do município de Natal/RN de um total de 24 escolas que trabalham com EJA, o universo de pesquisa foi de 22 escolas que estão vinculadas à educação básica.

Tabela 1: Amostra em relação ao universo da pesquisa do município de Natal/RN

Zona	Universo de Pesquisa	Amostra
Sul	2	Ulisses de Góis e Josefa Botelho
Leste	1	Santos Reis
Oeste	9	Professor Zuza; Celestino Pimentel; Mário Eugênio Lira; Ferreira Itajubá e Almerinda Bezerra Furtado.
Norte	10	Waldson José Bastos; José Frazão; Dalva de Oliveira; Iapissara Aguiar; José do Patrocínio; Irmã Arcângela e Amadeu Araújo. (70%)
Total	22	15

Diante do que já foi exposto, delineamos os achados da pesquisa para projetar tensões importantes na formação dos docentes atuantes no município de Natal/RN. Vale lembrar que as respostas dos questionados ressaltam construções diárias na prática pedagógica existente, assim, dos dezessete questionários para a pergunta 3.1 tivemos seis respostas positivas e onze respostas negativas, já para a questão 3.2 somente três respostas “sim” e quatorze “não”.

DISCUSSÕES

Para suscitar um debate a partir destes dados iniciaremos pela questão 3.1 que pergunta sobre a suficiência da formação acadêmica para atuar na EJA indica, no caso positivo, constituíram-se seis respostas e, em caso de negativo, onze respostas.

“Na minha formação acadêmica não paguei nenhuma disciplina relacionada ao ensino da EJA, para mim, tudo foi novidade. Fui aprendendo com a realidade e adaptando de acordo com a necessidade da escola e dos alunos. Aprendi construindo conhecimentos com a realidade, como não havia uma referência para o ensino da educação física na EJA, adotei conteúdos que a meu ver seriam útil na vida dos alunos depois busquei apoio nos PCN” (Professor 17).

Ao escutar ainda que a EJA “É um segmento que precisa ser melhor assegurado pelas universidades” (Professor 8) é necessário concordar que

“[...] professores e professoras estão despreparados para exercer o seu ofício diante dos novos alunos e alunas, tendo em vista às diferenças apresentadas entre o repertório cultural adquirido pela experiência social dos estudantes e a cultura escolar representada prioritariamente pelas práticas sociais e conhecimentos veiculados pelos docentes em sala de aula” (NEIRA, 2008, p. 18).

Sabendo que de certo modo a formação inicial “Foi suficiente, mas a secretaria de Educação deveria oferecer capacitação específica para trabalho com EJA” (Professor 15) nos faz refletir quanto a um grande número de profissionais que ingressam no mercado de trabalho sem o devido preparo, em especial, para a educação de pessoas jovens e adultas e seguem sem aprimorar seu trabalho por falta de oportunidade vai reforçando suas dificuldades.

Dando seguimento ao contexto da formação e a busca de estratégias que desmistifiquem os entraves estabelecidos nos primeiros passos do trabalho enquanto docente a questão 3.2 – trata da realização de algum curso para atuar na Educação Física na EJA na qual se materializam três respostas que perpassam cursos de formação complementar como “Cursos no Conaff⁰⁷ envolvendo adultos e adolescentes” (Professor 3) e pós-graduação lato sensu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tal como a executada no município de Natal/RN.

A busca por formas de construir uma utopia coletiva no “chão” da escola cessa no instante em que quatorze respostas convergem para a negação, tal como o professor 5 revela: “realizei voluntariamente pesquisas, estudos dos PCN e outros autores”. Ambiente em que descreve-se uma reprodução do comodismo, sem a presença de um movimento corporificado para pensar a prática docente.

Levando em consideração que a grande maioria não teve em sua formação subsídios suficientes para trabalhar com a EJA é percebida uma defasagem no currículo dos cursos de Educação Física pelos quais passaram que

não perspectivaram uma demanda presente no mercado. Nos colocamos a pensar que para atuar na EJA é preciso ser também pesquisador, ou pelo menos curioso, assumindo a necessidade de desvelar a cultura de movimentos dos alunos, interpretando os anseios, os propósitos, trabalhando com elementos próximos ao cotidiano, adaptando ao perfil heterogêneo de cada realidade encontrada.

Para além, é preciso buscar dialogar com a comunidade escolar, coordenação, demais professores e estabelecer que o trabalho em conjunto proporcionará a melhor conduta e envolvimento dos alunos no processo. Delineando assim outro ponto fulcral da discussão, o trabalho docente, este que transita entre os conhecimentos abordados no currículo da formação inicial e a declaração da autonomia do sujeito enquanto professor até chegar na realidade escolar, a partir da existência de um:

[...]sentimento de fraqueza experimentado perante as turmas de Educação infantil, Ensino Fundamental, Médio ou Educação de Jovens e Adultos, coloca em xeque tudo o que aprenderam, dada a disparidade verificada entre seu sucesso na cultura acadêmica e o sofrimento experimentado no cotidiano profissional. É justamente por isso que os currículos dos cursos de formação que, historicamente, priorizaram a transmissão acadêmica, são, neste momento, questionados. (NEIRA, 2008, p. 22)

Assim, uma aresta na prática pedagógica indica a necessidade de reestruturar os componentes curriculares abordados na universidade, entretanto, Neira (2008) aponta para uma urgente reflexão quanto a este tema, dado que esta fragilidade pode se agravar na formação continuada pois a constatação de um currículo acadêmico equivocado é provocada, em parte, por uma apatia discente e uma docência que não está engajada neste processo por completo, pois:

Enquanto poucos docentes se arriscam a mudar, transgredir, caminhar por novos ambientes de ensino, experimentar novos formatos avaliativos ou buscar outros conhecimentos, raríssimos discentes perguntam: por que estou aprendendo isso? Quem decidiu que isso deveria ser ensinado? Quem está autorizado a decidir o que estão ensinando? Que espécie de professor serei ao aprender isso? Por que não me ensinam outras coisas? Etc. (NEIRA, 2008, p. 22)

Macêdo e Neto (2013) acrescentam que no município de Natal/RN hoje existe uma intensificação da precarização do trabalho docente, resquícios históricos das reformas educacionais da década de 1990 que mudaram o eixo desta organização, modernizando-a, ampliando os sistemas de ensino, dialogando com as tecnologias, oportunizando outras pessoas que antes estavam privadas do acesso à educação. Logo, a exigência atual é um perfil de trabalhador com “habilidades e conhecimentos que, antes, não eram necessários e isso tem requerido um rápido e constante redimensionamento de sua atuação educativa”(MACÊDO; NETO, 2013, p. 155)

Ao desdobrar estas inúmeras construções, suas demandas profissionais são ampliadas ocasionando uma clara afirmação do seu verdadeiro papel frente a Educação Física escolar. Porque além da carga horária em sala de aula o professor precisa planejar, avaliar, conversar com os alunos sobre problemas pertinentes a sua realidade seja do ponto de vista médico ou emocional, com relação a presença durante as aulas, tomando conhecimento do processo de vulnerabilidade social em que, sobretudo na escola pública, a comunidade escolar se encontra (MACÊDO; NETO, 2013)

Tudo isso tratado nas condições precárias de trabalho em que o professor é inserido provoca o “[...] sentimento de insatisfação, esvaziamento e impotência diante de inúmeras tarefas que não possuem relação direta como seu papel enquanto sujeito mediador do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos” (MACÊDO; NETO, 2013). Neste intento

Não é mais possível aceitar com passividade o fato de que após três ou quatro anos na universidade e depois de muitas oportunidades formativas institucionalizadas, o professor ou professora sinta-se incompetente e veja transformado o seu dia-a-dia na escola em uma batalha infame. (NEIRA, 2008, p.23)

A partir de disso, os professores de Educação Física na escola devem conhecer a sua realidade de modo claro na busca de uma melhor mediação entre conceitos produzidos na universidade, prática pedagógica, dinamicidade e pluralidade do espaço escolar, vínculo com a unidade escolar, estrutura e, principalmente, a formação continuada constante.

CONCLUSÕES

Após estas problematizações foi possível estabelecer uma conexão não muito aprofundada, porém de extrema importância, entre o currículo de formação inicial dos professores de Educação Física da rede de ensino do município de Natal/RN e sua atuação na EJA. Tendo em vista que em torno de oitenta por cento dos professores não buscaram dar continuidade a formação ligada a EJA e por volta de sessenta por cento dos mesmos sujeitos não se sentiram preparados para atuar nesta modalidade de ensino, após a formação inicial. Sabendo que na EJA os alunos carecem de compreender os conceitos a partir de uma análise crítica da sua própria realidade, a Educação Física é um componente fundamental neste processo dada a sua capacidade de tecer relações com as indagações dos alunos de forma clara, quando percebendo seu próprio corpo ou sua saúde, por exemplo (SILVA; SILVA, 2006) é importante que para diminuir estes entraves entre a transposição da universidade para a escola o professor seja problematizador e questione enquanto sujeito em formação, buscando compreender o espaço escolar em sua totalidade.

Desta maneira, o currículo dos cursos de graduação em Educação Física deve integrar às suas propostas as discussões da EJA, bem como os docentes que apresentam este caminho para os alunos do curso necessitam instigar os futuros profissionais a pensar criticamente as lacunas e os avanços da sua própria formação para quando ingressar no mercado de trabalho fazer deste exercício a sua prática pedagógica cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

198. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06 set. 2015.
199. BRASIL. LEI Nº 12.014, DE 6 DE AGOSTO DE 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 6 set. 2015.
200. BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico] : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>> Acesso em 7 set. 2015.
201. BRASIL. Referenciais para formação de Professores. Parte IV: Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859> Acesso em: 8 set. 2015.
202. MACÊDO, Valcinete Pepino de; NETO, Antônio Cabral. Condições de trabalho docente: ângulos da situação em escolas da rede municipal de Natal. In: Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica/ Antonio Cabral Neto, Dalila Andrade Oliveira, Lívia Fraga Vieira (organizadores).- 1. Ed.- Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
203. MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; NETO, Molina Silva. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS/Sulina, 1999.
204. NATAL. Conselho Municipal de Educação. Resolução 003/2011 Estabelece normas sobre a Estrutura, Funcionamento e Organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos nas unidades de Ensino da Rede Municipal de Natal/RN, alterando a Resolução nº 07/2009. Disponível em: <<https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-428.html>>. Acesso em 08 set 2015.
205. NEIRA, Marcos Garcia. *Formação para a docência: o lugar da educação física na educação básica* p 17-49. In: Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes. Organização Omar Schneider et al. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. 250 p. Coleção: Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes, v.2.
206. SILVA, Daisy Clecia Vasconcelos da; SILVA, Gilvan Vasconcelos da. A prática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: o olhar do educando. In: Paidéia- Revista Brasileira

EDUCAÇÃO FÍSICA, SÍNDROME DE DOWN, REGIÃO QUILOMBOLA: um estudo de caso acerca da inclusão

Thaisys BLANC DOS SANTOS SIMÕES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: thaisysblancjp@hotmail.com

Vanessa CARLA MONTEIRO PINTO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: yanecmpinto@gmail.com

João PAULO DE FEITAS ARAÚJO

Centro Universitário do Rio Grande do Norte. E-mail: jpaulotb@hotmail.com

Breno GUILHERME ARAÚJO TINOCÓ CABRAL

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: brenotcabral@gmail.com

RESUMO

A prática da inclusão é para todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. O trabalho teve como objetivo investigar acerca da inclusão de uma aluna com Síndrome de Down na disciplina de Educação Física em uma escola na região Quilombola da cidade de Macapá no Amapá. A metodologia estabelecida foi de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada e a observação. Foi considerado que há de fato uma grande preocupação quanto aos profissionais envolvidos no processo de inclusão, apesar da disposição e do desejo de trabalhar com alunos com deficiência de forma adequada, ainda precisam de formação específica e continuada. Percebe-se que há uma preocupação quanto à infraestrutura da escola, que é deficiente em acessibilidade para o processo de inclusão. A legislação é favorável ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, e apesar dos problemas administrativos e estruturais da escola o sujeito desta pesquisa recebe um atendimento favorável em comparação a relatos em outras instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Educação Física, Síndrome de Down, Contexto Escolar

PHYSICAL EDUCATION, DOWN SYNDROME, QUILOMBOLA REGION: a case study about the inclusion

ABSTRACT

The practice of inclusion is for everyone regardless of his talents, disabilities, socio-economic or cultural origin, schools and halls providers classes, where the needs of students are met. The work aimed at investigating about the inclusion of a student with Down Syndrome in the discipline of Physical Education in a school in the region Quilombola of the city of Macapá in Amapá. The established methodology was a qualitative, case study type. Was used as an instrument of data collection semi structured interview and observation. It was considered that there is indeed a major preoccupation as the professionals involved in the process of inclusion, despite the disposition and desire to work with students with disability appropriately, still need formation specifies and continued. It is noticed that there is a preoccupation as the infrastructure of the school, which is deficient in accessibility to the process of inclusion. The legislation is favourable to the process of inclusion of students with special needs in regular schools, and despite the administrative problems of the school the subject of this research gets a call favourable in relation to accounts in other institutions.

KEYWORDS: Inclusion, Physical Education, Down Syndrome, School Context

INTRODUÇÃO

O mundo natural faz-se cultural através de um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra um mundo de valores comuns, é possível verificar na história que as sociedades criam profundas divisões entre classes sociais e consideram os seres humanos socialmente desiguais. Essa divisão estrutural categoriza as pessoas, e, ao mesmo tempo, polariza-as entre os dominantes e os dominados, os ricos e os pobres, os empresários e os trabalhadores assalariados e, por extensão, ideologicamente, entre os superiores e os inferiores, os melhores e os piores, os normais e os desviantes (CAPUTO; GUIMARÃES, 2003).

Evidenciam-se as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “diferente” ou “indesejado”. Do ponto de vista antropológico, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente, isso vem significando, no decorrer dos tempos, e ainda hoje, uma condição de subalternidade de direitos e de desempenho de funções sociais. Sendo que estas diversidades sociais são levadas para o contexto da escola, influenciando no ensino-aprendizado das crianças (CAPUTO; GUIMARÃES, 2003).

Na atualidade o número de pessoas com necessidades especiais vêm crescendo e este fato precisa ser consumado dentro do contexto escolar aplicando uma educação que seja inclusiva, ou seja, uma educação para todos. A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão deve ser para todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

No contexto escolar trabalha-se a Educação Física com o intuito de estimular a inteligência pelo movimento, propicia condições de manipulação ao indivíduo, experiência e descoberta pelo próprio corpo, torna a assimilação de conhecimentos mais efetiva e ajuda a qualquer criança seja ela deficiente ou não a obter melhor desempenho acadêmico desenvolvendo condições para sua inclusão escolar (REZENDE, 1997).

Esta pesquisa ocorreu em uma escola da região quilombola analisando um possível processo de inclusão de uma aluna com deficiência intelectual nestas aulas de Educação Física. A Escola Estadual José Bonifácio, localizada na Área de Proteção Ambiental (APA), na Comunidade Quilombola do Curiaú. Quilombo do Curiaú, localizado em Macapá, capital do estado do Amapá, com o crescimento populacional da Capital Macapá a Comunidade Quilombola do Curiaú está localizada a 9km dos bairros centrais da referida capital, há uma escola pública estadual fixada na comunidade (VIDEIRA, 2009).

O processo de inclusão torna-se cada vez mais um tema atual no nosso dia a dia, porém muitas vezes não sabemos qual a melhor forma de nos comportar para que o processo inclusivo ocorra, principalmente quando as aulas são elaboradas de forma que excluam os alunos com deficiência, desestimulando-os. Portanto posta a importância de estudos e pesquisas para estimular novas discussões acerca da temática estabelecemos o seguinte objetivo verificar se houve a inclusão da aluna com Síndrome de Down nas aulas de Educação Física na região quilombola.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN

Conceituando Educação Inclusiva

O conceito de inclusão na atualidade é utilizado frequentemente, estando presente nos discursos, em temática de disciplinas e de cursos, na fala de legisladores, de governantes, de representantes de instituições e de intelectuais. Existem inúmeras propostas em torno da idéia de inclusão: social, digital, educacional, cultural, entre outras. O termo inclusão teve sua origem na palavra inglesa full inclusion e trata-se de um novo paradigma que prescreve a educação para todos os alunos em classes e escolas regulares e que todas as crianças devem estar incluídas na vida social e educacional da escola (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Cidade e Freitas (1997) descrevem a inclusão como processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais. Para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, é necessário aprender a conviver com a diversidade humana. A Educação Física e o processo de inclusão vêm buscando possibilidades para ensinar que é necessário respeitar as dificuldades e limitações do próximo, e pensar em adaptações de forma que todos possam crescer juntos a favor da inclusão tanto socialmente como dentro do contexto escolar.

A Síndrome de Down no contexto da Educação Física

A Síndrome de Down, uma combinação específica de características fenotípicas que inclui retardo mental e uma face típica, é causada pela existência de três cromossomos 21 (um a mais do que o normal, trissomia dos 21), uma das anormalidades cromossômicas mais comuns em nascidos vivos. As pessoas com Síndrome de Down costumam ser menores e ter um desenvolvimento físico e mental mais lento que as pessoas sem a síndrome. A maior parte dessas pessoas tem retardo mental de leve a moderado; algumas não apresentam retardo e se situam entre as faixas limítrofes e médias baixa, outras ainda podem ter retardo mental severo. Existe uma grande variação na capacidade mental e no progresso do desenvolvimento dessas crianças com Síndrome de Down. O desenvolvimento motor destas crianças também é mais lento. Enquanto as crianças sem síndrome costumam caminhar com 12 a 14 meses de idade, as crianças afetadas geralmente aprendem a andar com 15 a 36 meses. O desenvolvimento da linguagem também é bastante atrasado (MORAES; INÁCIO, 2006).

A partir destas noções, apreendemos que a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecido a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro. Por isso é de suma importância que o deficiente tenha uma relação social dentro do seu ambiente escolar, pois este relacionamento lhe ajudará a se desenvolver com facilidade na sua vida escolar (PLETSCH; BRAUN, 2008). Tratando-se de alunos com Síndrome de Down, as atividades propostas nas aulas de Educação física devem sempre contribuir para que o aluno tenha um melhor aproveitamento das tarefas, seu desenvolvimento depende muito disso. É importante que haja uma aproximação da criança, estabelecendo uma relação de confiança com o professor e principalmente com os colegas de classe. Uma das maneiras mais eficientes para o trato com pessoas com Síndrome de Down está diretamente associada ao reconhecimento da deficiência e de suas limitações por parte dos envolvidos. O processo de desenvolvimento é considerado lento, porém quanto mais cedo se inicia os estímulos, melhor (ROCHA, 2012).

A Educação física diante da inclusão deve possibilitar que o discente aprenda a levar em conta não somente suas limitações, mas também suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas. Deve representar um elemento estimulador de produção de conhecimento, dentro de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais. Isso porque é extremamente importante que esses conheçam as implicações das deficiências, não para categorizar a pessoa, mas para que proponham atividades ricas em conteúdos da educação Física que não coloquem em risco as integridades físico, psico e social de seus participantes (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Para Soler (2005), comparados a uma criança “normal” o desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down é inferior, a tarefa principal do educador consiste em intervir inicialmente dentro das possibilidades da criança com o propósito de deixá-las mais confiantes e seguras de seus movimentos, ampliando as exigências com o passar do tempo tendo em vista que elas se desenvolvem num ritmo mais lento que as demais.

Ao mesmo tempo em que a educação física pode contribuir para a inclusão de pessoas com Síndrome de Down em suas aulas, é preciso ter o cuidado com a possibilidade de exclusão e frustração. Tratando-se de pessoas com deficiência é comum acontecer o contrário do planejado, o profissional de educação precisa estar preparado para saber lidar com essas situações que nem sempre têm os efeitos de incluir, entretanto motivar sempre vai ter um valor significativo no processo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down (SOLER, 2005).

Contexto escolar da Região Quilombola

A educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente (Diretrizes Curriculares da Ed. Escolar Quilombola, 2011, p.42).

O termo quilombo, no discurso das autoridades coloniais e posteriormente no período imperial, era usado para caracterizar a habitação de negros fugidos do sistema escravista. Entretanto, esse termo encobre variados contextos de resistência de africanos e descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras origens (VIDEIRA, 2009).

Na escola da comunidade é fundamental a elaboração de uma pedagogia comprometida com o fortalecimento da identidade étnica, o combate ao racismo e ao preconceito que atinge as crianças e jovens negros, como também significar positivamente a identidade étnica do quilombado e reafirmar os valores histórico-ancestrais de amor, cuidado, respeito e orgulho que deve existir pelas pessoas e pela ‘Terra’ mítica e sagrada, deixada como herança pelos antepassados e que representam a salvaguarda da própria comunidade para as futuras gerações. E que, para tanto, devem ser ensinados como conteúdo escolar relevante para a formação plena de seres humanos que sejam educados a conviver respeitosamente com a diversidade das culturas evidenciadas

pelos distintos seres humanos dentro da humanidade e que se encontram diariamente nos espaços escolares (VIDEIRA, 2009).

A Escola que foi pesquisada neste trabalho localiza-se no Quilombo do Curiaú, na Rua Santo Antônio – nº 0219, em Macapá, capital do Estado do Amapá. A escola foi criada em 1945, o mineiro Antônio Carlos Cândido, recém-chegado à comunidade de Cria-ú, se preocupou em levantar o número de crianças que não estudavam no local, e ao observar que este número era muito elevado, recorreu ao senhor Julião Tomaz (mestre Julião) para que este reivindicasse junto ao governador Janary Gentil Nunes, a construção de uma escola que atendesse àquela população.

CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo. O tipo de pesquisa utilizado foi então o de Estudo de Caso que segundo Gil (1991) é um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Para o autor a maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias.

A especificidade deste Estudo de Caso está centrada no nosso objeto de estudo, que foi às aulas da 4º ano do Ensino Fundamental, pois nela consta a disciplina de jogos e recreação onde o sujeito desta pesquisa foi observado, situada na Comunidade Quilombola do Curiaú, escolhida pela familiaridade com o cotidiano da Escola Estadual José Bonifácio localizada na comunidade. Este tipo de instrumento segundo Oliveira (2007) permite qualificar os dados obtidos por meio de informações coletadas através de questionários, entrevistas, observações.

Diante disto foi desenvolvido enquanto técnica de coleta de dados a escolha dos seguintes instrumentos: um roteiro de entrevista semiestruturada, que será respondido pelos pais e professores da aluna com deficiência intelectual. A observação em campo foi realizada em duas semanas no mês de março das aulas da disciplina de jogos e recreação, em virtude da aluna pesquisada cursar a 4ª série do Ensino Fundamental, não há a disciplina de Educação Física que é substituída por Jogos e Recreação, tendo elaborado um diário de campo. Esta pesquisa foi desenvolvida entre os meses de fevereiro e março de 2013, colaborando com o trabalho os discentes de uma Escola da rede pública de Macapá - Amapá, e a Mãe da aluna estudada. Os sujeitos colaboradores com a pesquisa foram à professora de Educação Especial, a professora de ensino regular e a mãe da aluna.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA: O PROCESSO DE INCLUSÃO

Conhecendo a Inclusão

Para compreender o que os sujeitos analisados entendem por inclusão foi abordado uma pergunta sobre o conceito de inclusão. As respostas foram bastantes vagas e demonstram que os três sujeitos possuíam pouca leitura com relação à mesma, pois a inclusão do aluno não se resume apenas à adaptação dentro da sala de aula e a socialização como afirmam Cidade e Freitas (1997) a inclusão é um processo amplo, com transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais. Para promover uma sociedade que aceite e valorize as diferenças individuais, aprenda a conviver com a diversidade humana.

Para compreensão do que a mãe do sujeito entende sobre a legislação da inclusão e os direitos de sua filha. A mesma acredita que os direitos de sua filha são garantidos na escola pesquisada e mostrou-se muito satisfeita com o trabalho que a escola realiza com a filha que possui Síndrome de Down, sendo que a menina é bastante independente, e grande parte do aprendizado que adquiriu foi dentro da escola estudada, pois estuda na escola desde a 2ª série, porém ficou visível que a mãe do sujeito entende vagamente sobre os direitos que a filha possui dentro do âmbito escolar, pois segundo a Declaração de Salamanca¹⁰⁸, quando se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais demanda que os Estados

108 A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994, e consiste em uma estrutura de ação em Educação Especial, cujo princípio é o de que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (MARQUES, 2009, p.50-51).

assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Inclusão no Contexto Escolar

Para entender mais sobre os desdobramentos da escola acerca da inclusão, a mãe da aluna foi interrogada em relação à escolha da escola onde a mesma afirma que a garota já havia estudado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) até 3 ou 4 anos, dando prioridade ao tratamento de fonoaudiologia e outros. Quando foi preciso seu ingresso efetivo em uma escola a partir da 1ª série, a própria instituição aconselhou a mãe que não havia mais necessidade dela estudar na APAE, porque a aluna era bem desenvolvida, então a mãe optou em matricular em uma escola pública, dando sempre prioridade às escolas que tivessem um professor de ensino especial, para realizar um melhor atendimento a sua filha. Beyer (2005) reforça a ideia de que uma educação inclusiva necessita do olhar de, no mínimo, dois profissionais, o que se denomina chamar de Sistema de Bidocência.

É de suma importância quando se trata do processo de aprendizado sabermos como foi avaliado o desempenho do sujeito durante a permanência do mesmo nesta escola. As professoras afirmaram que a aluna avançou bastante, a mesma não sabia ler nada, e percebeu avanço, agora a mesma passou a lê as sílabas, palavras pequenas e até frases pequenas, melhorou na escrita e consegue copiar as atividades do quadro. Melhorou em relação à dicção também. Foi relatado também que o sujeito teve muitas evoluções quando aos seus relacionamentos dentro do âmbito escolar. Quanto a mãe da aluna ressaltou um ponto interessante de que a aluna evoluiria mais, se a professora de ensino regular trabalhasse em conjunto com a professora de ensino especial, o que é possível perceber que não ocorre interação entre as mesmas.

Também se faz importante perceber quais as dificuldades que a escola tem ao acolher no ensino regular crianças com necessidades especiais, no entanto, perguntamos sobre a estrutura da escola, tanto física, como pedagógica. Foi identificado, que por mais que a aluna possua SD ela é bastante independente, a escola supre as necessidades da mesma, porém não pode ainda ser considerada uma escola inclusiva, a instituição apenas integra a criança, colocando-a no ambiente escolar sem dar prioridade em seu desenvolvimento, apesar do acompanhamento que é realizado com a professora de educação especial, ficou visível que há uma grande dificuldade de trabalho em conjunto das professoras de ensino regular e de ensino especial, acarretando prejuízos apenas para a aluna com SD, pois a mesma não consegue evoluir em seu quadro de aprendizado pela falta de sincronia entre os docentes neste trabalho.

Diagnosticando o Professor

É interessante saber se os profissionais passam por algum tipo de formação que os preparem para lidar com a educação inclusiva, a partir disso foram feitos alguns questionamentos apenas para as professoras.

De acordo com as respostas das entrevistadas ficou claro que a escola não se preocupa em promover ou divulgar cursos para a formação continuada dos docentes, e durante a observação muitos docentes questionaram sobre cursos em relação à inclusão e lhes foi repassado todos os que iriam acontecer atualmente. Pois a formação dos professores é de suma importância para que todos se sintam preparados para trabalhar com PNEs, como afirma Carvalho (2003), a possibilidade do professor de participar de um momento de atualização e aperfeiçoamento representa um grande recurso para a inclusão, pois contribui para a não cristalização de concepções, facilitando a capacidade de reflexão e a disposição para mudanças. Sem formação continuada, as práticas pedagógicas continuarão baseando-se na educação homogênea e engessada por metodologias descontextualizadas e segregadoras.

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados sem equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem “caminhos” para as mudanças de atitudes (CARVALHO, 2003).

Foram feitos alguns questionamentos com o objetivo de entender as angústias dos professores em suas experiências de processo de inclusão. As duas professoras relataram que muitas vezes se sentiram frustradas, pois a interação entre elas não ocorre de forma satisfatória como já foi relatado anteriormente.

Foi possível perceber que os problemas da escola se resumem à cooperação e formação adequada, pois sem o trabalho em conjunto fica inviável a possibilidade de qualquer desenvolvimento do educando, a cooperação entre os docentes é uma estratégia fundamental para que se possa responder à diversidade humana, ou ainda, as infundáveis nuances que caracterizam a forma de aprender de cada aluno sobre o meio circundante, os fenômenos, os fatos, as descobertas, enfim, sobre as constantes mudanças científicas e tecnológicas a que somos submetidos (SILVA, 2007).

A parceria entre o profissional da educação especial e o do ensino regular pode qualificar, e muito, o processo

inclusivo das escolas, contudo, aquele profissional necessita ter uma carga horária em que possam atender com qualidade alunos, professores e pais. A carga horária, então, precisa estar sempre em consonância com o número de alunos a serem atendidos no estabelecimento de ensino.

A formação é importante não somente para dar suporte aos professores frente à demanda da inclusão, mas também para que não se sintam impotentes com a nova situação. No entanto, o mais importante não é só oferecer o embasamento teórico ao professor, os princípios inclusivos, e sim trabalhar com eles a importância de se desenvolver um projeto inclusivo nas escolas, e o reflexo que isso acarretará nos sujeitos que apresentam necessidades especiais (BEYER, 2005).

Foi possível analisar uma questão bastante interessante quanto à didática que a escola utilizava, pois as próprias professoras não sabia lidar com a aluna, por terem afirmado anteriormente não ter formação e experiência para trabalhar com a aluna, o que as fazem ter uma ideia defasada quanto à questão da inclusão e acreditar que a aluna não tenha capacidade de possuir aprendizado neste ambiente escolar.

Rocha (2012) explica que a inclusão da pessoa com deficiência é percebida como evolução do ser humano, para educação escolar, uma vez que defende a interação dessa pessoa com outras “não deficientes”. Essa interação proporciona o desenvolvimento conjunto de iguais oportunidades para todos e assegura o respeito à diversidade humana. Apesar de tudo, a Pessoa com Necessidades Especiais encontra diversas barreiras a exemplo da resistência na aceitação das escolas regulares.

REFLEXÕES PARA NOVOS QUESTIONAMENTOS

Este trabalho desenvolveu a análise de entrevistas de duas profissionais que trabalham diretamente com a aluna com Síndrome de Down, que foi o sujeito desta pesquisa, e a mãe da aluna, a estudante foi observada durante as suas aulas de Educação Física, e a partir destas entrevistas foram considerados alguns pontos relevantes que necessitam ser debatidos e incitarmos possíveis ideias que ajudem a refletir sobre o objetivo. Em relação ao processo pedagógico, os docentes envolvidos no processo de inclusão, apesar da disposição para trabalhar com as diferenças de forma adequada, ainda precisam passar por uma qualificação específica, sendo que, como ficou evidente na pesquisa, estes não recebem nem o mínimo de formação para trabalhar com este tipo de alunado, o que deixa prejudicado nos aspectos de formação escolar do indivíduo com deficiência. Constatou-se, que ainda há uma concepção de que esses sujeitos, por apresentarem déficits, não obterão sucesso nas suas construções cognitivas, ou seja, são sujeitos que não conseguem aprender. Porém a atitude dos professores em relação ao processo de inclusão de alunos que apresentam SD, merecem avaliação constante para que ocorram significativas e necessárias mudanças que verifiquem as progressões do aluno. O papel da escola em conjunto com a família é de fundamental importância para que este processo de inclusão ocorra, buscando o avanço do aluno no âmbito escolar. Entretanto alguns apontamentos podem ser feitos para que a escola ligada à família auxilie o aluno com Síndrome de Down, fazendo com que este possa avançar em suas conquistas de aprendizado.

O estudo teve como limitação as aulas de educação física, pois o sujeito da pesquisa é aluna do 4º ano do ensino fundamental e na maioria das escolas essas turmas não atendem aulas de educação física com o professor da área, e quem supre essa necessidade é o próprio pedagogo oferecendo aulas de jogos e recreação, sendo importante ter um professor de educação física qualificado para trabalhar com os alunos dessa faixa etária e com necessidades educativas especiais.

Encerrando, o processo de inclusão de alunos com SD nas classes regulares é possível quando se confere o direito constitucional à igualdade acreditando no potencial humano, na capacidade que cada de cada um, quando se tem vontade de aprender e de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

207. BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
208. BRASIL. Texto Referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2011.
209. CAPUTO, M. E.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
210. CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
211. CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Uberlândia: Breda, 1997.
212. GIL, A. C. 1946 - Como elaborar projetos de pesquisas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
213. MARQUES, R. R. Língua Brasileira de Sinais – Libras: núcleo e pedagogia. Itajaí: Univali, 2009.
214. MORAES, L. C.; INÁCIO, W. H. A construção do significado da deficiência mental: Possibilidades e desafios. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, n. 1, p. 123, jan. 2006.
215. OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.
216. PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. Democratizar, v. 2, n. 2, ago. 2008.
217. RANGEL, G. A. Aquisição de escrita em crianças com Síndrome de Down. Revista Alfabetização e Letramento, v. 1, n. 3, p. 91-102, out. 2006.
218. REZENDE, A. L. G. Esporte e integração social. In: Brasília: MEC, Anais do 2º Congresso Brasileiro, e 1º Encontro Latino Americano Sobre Síndrome de Down. (p. 305-307). Brasília, MEC, 1997.
219. ROCHA, R. C. Educação Física inclusiva na escola: um estudo de caso em uma escola particular de Serrinha – Bahia, Alagoinhas, 2012. Monografia de graduação em Educação Física - Universidade do Estado da Bahia, 2012.
220. SILVA, K. F. W. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso. Porto Alegre, 2007. Dissertação de mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
221. SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. A educação física adaptada e o percurso para a sua alocação enquanto disciplina na formação Superior. Conexões, v. 3, n. 2, p. 15-34, 2005.
222. SOLER, R. Educação Física inclusiva na escola em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
223. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
224. VIDEIRA, P. L. Marabaixo e Batuque; práticas pedagógicas com saberes quilombolas no cotidiano escolar em Macapá. Educação e Diversidade: estudos e pesquisas, v. 2, p. 227-247, 2009.

PRAXIOLOGIA MOTORA: CORPO EPISTEMOLÓGICO, CIENTÍFICO, METODOLÓGICO E PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Oswaldo Nonato SANTOS

Universidade de Coimbra – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – UC-FCDEF

E-mail: osvaldofcdef@yahoo.com.br

RESUMO

A educação física escolar é uma disciplina curricular caracterizada em promover situações motoras na sua complexidade ao movimento humano nas dimensões biológica, psicológica, emocional, sociocultural e expressiva. Sua prática pedagógica gera situações motoras capaz de promover aprendizagem corpórea. Com suas especificidades educacionais. A educação física em contexto escolar subsidia um processo de transferência de aprendizagem das praticas motoras. Neste campo constitui um rico laboratório de pesquisa e intervenção pedagógica. A praxiologia motora apresenta-se como um corpo epistemológico científico que busca compreender o mundo dos jogos, esportes e outras práticas motoras a partir do estudo da lógica interna dessas atividades. O conhecimento praxiológico adota instrumentos e métodos para entender a lógica interna (propriedades) das atividades físicas sem, no entanto, comprometer o sentido da lógica externa. Neste processo as situações motoras assumem um papel relevante na construção didática e metodológica à corporeidade e motricidade humana. Como marco teórico e científico conceitua e contextualiza como eixo temático: o jogo como sistema praxiológico sociocultural. Parlebas (2001); Lagardera e Lavega (2003); Caillois (1990) e Huizinga (2003). Os princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos da praxiologia motriz “ciência que estuda a ação motora” Parlebas (2001), constitui como área do conhecimento pertinente a motricidade humana. Permite interpretar a gramática das praticas motoras a partir das ações motrizes. Neste sentido o autor ensina a investigar as condutas motrizes em considerar que cada jogo ou esporte demanda de uma lógica interna, e que, toda prática motora constitui um sistema praxiológico.

PALAVRAS-CHAVE: Praxiologia motora, Aprendizagem motora, Epistemologia, Educação Física Escolar.

PRAXIOLOGY MOTOR: EPISTEMOLOGICAL BODY, SCIENTIFIC, METHODOLOGY AND LEARNING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The Physical Education at school is a curricular course characterized in promoting situations motor in its complexity to human motion in dimensions biological, psychological, emotional, socio-cultural and expressive. Their pedagogical practice generates situations motor capable of promote body learning. With its educational characteristics. The Physical Education in the school context subsidizes a process of transfer of learning practices of motor. This field compose a rich laboratory research and pedagogical intervention. The praxiology driving presents itself as an epistemological body science that seeks to understand the world of games, sports and other practices motor from the study of the internal logic of these activities. The knowledge praxiological adopts instruments and methods to understand the internal logic (properties) of physical activities without, however, compromising the sense of external logic. In this process the motor situations assumed a significant role in the construction didactics and methodology of bodiliness and human kinetics. As theoretical framework and scientific conceptualizes and contextualized as thematic axis: the game system as praxiological sociocultural. Parlebas (2001); Lagardera e Lavega (2003); Caillois (1990) e Huizinga (2003). The principles epistemological, theoretical and methodological drive domain “science that studies the motor action” Parlebas (2001), is as an area of knowledge relevant to human kinetics. Allows us to interpret the grammar practices motor from actions drive. In this sense, the author teaches us to investigate the ducts drive in consider that each game or sport demand of an internal logic, and that, all motor practice constitutes a praxiological system.

KEYWORDS: Praxiology motor, Motor learning, Epistemology, Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, a ruptura nos parece tão nítida que estes dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia. O empirismo é a filosofia que convém ao conhecimento comum. (BACHELARD, 1972, p. 45)

A praxiologia motora apresenta-se como um corpo epistemológico científico que busca compreender o mundo dos jogos, esportes e outras práticas motoras a partir do estudo da lógica interna dessas atividades. O conhecimento praxiológico adota instrumentos e métodos para entender a lógica interna (propriedades) das atividades físicas sem, no entanto, comprometer o sentido da lógica externa (contexto ou características das/os participantes).

Parlebas (2001, p. 190) reflete:

É possível uma ciência da ação e, especialmente, uma ciência da ação motora? Esta é a pergunta que percorre este léxico. E ligado diretamente a esse problema, mas envolve uma discussão mais complexa, que levantou a questão do estatuto epistemológico da educação física.

Esse pensamento é condizente com a ideia de uma epistemologia para educação física como ciência da ação motora, como fruto de um processo cumulativo de conhecimento e descobertas. Segundo Parlebas (2001, p. 190) considera três distintos eixos epistemológicos para educação física, que são:

- a) – O eixo metodológico: Consiste na análise e na validade dos conceitos, procedimentos e resultados aplicáveis em educação física. Que status científico tem este corpo de conhecimento? Pode ser legitimado na Praxiologia Motora? Que relação há entre as práticas pedagógicas e as teorias propostas? Estas perguntas referem-se a uma epistemologia interna que se refere aos conteúdos da educação física?
- b) – O eixo sócio-histórico: Em que influências ideológicas e em que contexto sócio-histórico foi estabelecido os sistemas da educação física? Que determinantes científicos, culturais e políticos foram originou-se as práticas corporais e os grandes métodos da educação motriz, tanto em sua aplicação pedagógica como na elaboração teórica?
- c) – Eixo genético: Em que projeto desenvolve uma epistemologia genética para a educação física? Em que medida e em que condições podem participar de maneira ativa uma educação motora em seu desenvolvimento cognitivo?

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A Praxiologia Motora como campo de Investigação Científica e Intervenção Pedagógica

A Ciência da Ação Motora, desenvolvida por Pierre Parlebas (2001) adota como ponto de partida as regras e o funcionamento de jogos e esportes para elucidar as relações existentes entre a ação motora, situação motora e conduta motora, elementos que constituem a lógica interna. O desenvolvimento e a compreensão dos jogos dependem essencialmente da comunicação praxica, componente indispensável na tomada de decisão e na melhoria das formas de atuação das ações motoras. (PARLEBAS, 2001, p. 41)

A praxiologia motora, tal como propõe Bachelard (1972), sugere um modelo de conhecimento aberto e não dogmático, onde os conceitos são construídos e reconstruídos pelo pensamento científico, partindo do

racional ao real. Contrariando o paradigma científico moderno, que é a simplicidade, Edgar Morin (2007), ressalta a importância e a necessidade de uma nova epistemologia fundamentada no reconhecimento da desordem, incerteza, erro, multiplicidade e do global, caracterizando o Pensamento Complexo. A Epistemologia da Complexidade questiona a realidade fragmentada concebida pela ciência contemporânea, que a recorta e a compartimentaliza, visando encontrar leis passíveis de universalização.

Segundo Morin (2004), essa concepção isola as disciplinas, formam saberes parciais e limitados, simplificam os fenômenos, e não respondem às expectativas, aos desejos e as interrogações cognitivas da complexidade humana. A Epistemologia da Complexidade propõe a reintegração do(a) observador(a) em sua observação, sugestão indispensável no contexto da Praxiologia Motora, que visa compreender a lógica interna das atividades físicas sem esquecer o contexto ou a lógica externa.

Compreender a praxiologia motora como um corpo epistemológico científico que busca compreender o mundo dos jogos, esportes e outras práticas motoras a partir do estudo da lógica interna em situações psicomotoras e sócio-motoras.

Qualquer jogo se comporta como um autêntico laboratório de relações motoras, como uma espécie de sociedade em miniatura, onde os protagonistas participam de experiências motoras singulares. A educação física pode empregar um repertório muito variado de jogos ou práticas motoras que vão a transladar os(as) aluno (as), as vivências distintas que deterão efeitos distintos sobre o desenvolvimento de sua personalidade. Por este motivo é necessário encontrar critérios científicos para identificar e agrupar as distintas famílias das práticas motrizes. (LAVEGA, 2000)

A praxiologia motora toma como referência dois critérios para classificar os diferentes jogos motores ou práticas motoras: presença ou ausência de interação motora com outros (as) participantes; e presença ou ausência de incerteza em relação com o espaço do jogo.

A partir do critério de interação motora se identifica quatro grandes classes ou categorias de experiências motoras: a) atividade sem interação motora ou psicomotora; b) atividade com interação de oposição; c) atividade com interação de cooperação; d) e atividades de interação de oposição e cooperação.

A partir do critério e incerteza com espaço do jogo as atividades podem ser desenvolvidas em meio estável, como numa quadra esportiva, ou em meio instável, livremente em contato com a natureza.

Essa classificação permite identificar duas grandes famílias de práticas motoras:

a) A psicomotricidade associada a jogos onde as/os participantes atuam sem interagir com outras pessoas; aqui o desafio está orientado a solucionar problemas em relação a um cenário material (lançar um objeto, recorrer uma distância etc). Nas atividades psicomotoras, como não há interação, a ênfase está centrada na própria atividade. Quem pratica a atividade envolve-se completamente com a tarefa.

b) A sociomotricidade associada a jogos onde os desafios correspondem a solucionar problemas em comunicação motora com outras pessoas, sejam companheiras/os ou adversárias/os; aqui o desafio corresponde a um cenário social.

No campo da praxiologia motora, a precisão e a eficácia durante o jogo depende da capacidade de leitura da informação do(a) companheiro(a) e do(a) adversário(a), assim como do *feedback* do próprio jogador/jogadora que deve oferecer informações claras para seu/sua companheiro(a), e o contrário para o(a) seu(a) opositor(a) Essa capacidade leva o(a) jogador(a) a uma posição melhor, refletindo um melhor conhecimento da lógica interna das práticas motoras.

Nas atividades sociomotora, a informação (imprevistos) é um elemento constante. Nas atividades de oposição, o(a) jogador(a) deverá interpretar a ação do(a) adversário(a), tentando antecipar as suas ações, ao mesmo tempo em que envia-lhe informações desorientadoras, mantendo a imprevisibilidade.

2.2 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DA LÓGICA INTERNA NOS JOGOS DESPORTIVOS

As características da lógica interna são estabelecidas pela própria definição da ação motora, e encontram-se ligados diretamente ao sistema de regras impostos pelo jogo. Portanto, está enraizada nas modalidades das condutas motoras. A lógica interna dos jogos esportivos apresenta-se principalmente nas

normas e códigos do jogo, que condicionam comportamentos corporais específicos. O regulamento determina o lugar da ação que pode ser na natureza ou em um meio artificial, como a piscina, o estádio etc.; indica assim a utilização específica do espaço e a maneira de se relacionar. Essa definição também é válida para as características impostas as equipes, instrumentos e aparatos requeridos para a prática da atividade.

As regras do jogo demarcam os modos específicos de interação como foi mostrado anteriormente por Parleba (2001) que acrescenta: “Ademais, organizam a distribuição das interações no interior das redes de comunicação e contra comunicações motoras que canalizam obrigatoriamente as relações interindividuais de solidariedade e de antagonismo” (p. 303). Desse modo, as regras estão vinculadas ao status sociomotor do(a) jogador(a).

Ao considerar as condutas motoras dos(as) jogadores(as) com a contribuição de uma organização que mantém suas formas de comunicação, contato e dominação, a lógica interna materializa uma configuração corporal. A lógica interna impõe as normas que são interiorizadas e transmitidas ao corpo das/os praticantes quando joga. Cria-se assim uma moral de enfrentamento para as ações de cooperação e antagonismo.

Uma situação motora possui uma lógica interna específica que orienta as jogadoras e os jogadores na resolução de determinados problemas ou adaptações. A lógica interna de um jogo, por exemplo, requer que qualquer jogado/jogadora se relacione de forma singular com outros(as) jogadores/jogadoras, colaborando ou opondo-se concretamente; com o espaço, movendo-se e demarcando-o; com objeto(s), e, por fim, com o tempo, ajustando as ações e as sequências do jogo. Todas essas relações internas e suas consequências práticas são denominadas de lógica interna. O resultado observável da lógica interna de qualquer prática motora correspondem às ações motoras (PARLEBAS, 2001, p. 302; LAGARDERA e LAVEGA, 2003, p. 67).

A lógica interna, central e independente, e os universais ludomotrizes, servem para interpretar as estruturas em funcionamento. Através da interação motora é possível analisar a comunicação, que surge como unidade mínima de análise, e é produzida a partir da execução da tarefa motora, no momento em que o comportamento da jogadora e do jogador influencia outras/os jogadoras e jogadores. Dessa maneira, desenvolvem-se dois fenômenos opostos no jogo, à comunicação e a contra-comunicação motora (PARLEBAS, 2001).

Para Parlebas (2001), a lógica externa do jogo desvela a história, a cultura e o contexto social que envolve o jogo. A lógica interna corresponde à estrutura e ao funcionamento das atividades desenvolvidas pelas jogadoras e os jogadores.

A lógica interna de cada uma destas famílias das práticas motrizes exige dos protagonistas adaptações ou exigências bem distintas, que lhe vão originar consequências diferentes nas dimensões: físico-motor, cognitivo, afetiva-emocional e social (PARLEBAS, 2001).

Cada situação motora tem suas características específicas da lógica interna contidas nas normas, regras e critérios pré-estabelecidos provocando ações e reações a seus comportamentos motores.

Para Parlebas (2001, p. 302), a ação motora nasce e desenvolve na matora da lógica interna. Nisto, implica dizer que, a lógica interna cria capacidade da pessoa interagir na tomada de decisões e atitudes ao comportamento assumido pela ação motora. Entendendo lógica interna como, “sistema de características pertinentes de uma situação motora e as consequências que provoca para a realização da ação motora”.

A lógica interna divide em cinco subcategorias ou variáveis referentes à lógica interna do ou jogo tarefa motora, a saber: a) Tempo interno - presença ou ausência de termos relacionados à noção de tempo, temporalidade e resultados do jogo; b) Espaço interno – a presença ou ausência de termos relativos à noção de espaço, especialmente referenciado a termos relacionado ao espaço na execução do jogo. Referencias genéricas relacionadas com a posição do corpo no espaço e as suas posições; c) Material interno: Presença ou ausência de termos relacionados à noção de objetos na lógica interna. d) Relação interna - termos relacionados às noções de relacionamento entre as jogadoras e os jogadores de condução a lógica interna; e) Regras - presença ou ausência de termos relativos ao pacto, *infrajuego*, ou jogos de azar em geral para o mundo da lógica interna.

A lógica externa de uma prática motora pode ser exteriormente interpretada, por uma lógica “externa” que atribui significados. Sobre a lógica individual, Parlebas (2001, p. 307) afirma que: “Dessa forma, a lógica interna de um jogo pode sofrer algum desvio de percepção em decorrência da lógica externa, da subjetividade da jogadora e do jogador”.

Nesse caso, cada pessoa e cada grupo social podem interpretar as práticas a seu modo, de acordo com suas aspirações e motivações.

A lógica externa, de acordo com Parlebas (2001, p. 307), corresponde como cada pessoa responde as demandas externas. As cinco subcategorias ou variáveis alusivas à lógica externa do jogo ou tarefa motora. Sendo elas: a) Tempo externo: aspecto relativo à noção de tempo que não compõe relação com o jogo; b) Área externa termos relacionados à noção de espaço da lógica externa; c) Material externo relacionada à noção de objetos; d) Relação externa, termos relacionados às noções de relações externas da lógica. Devem ser dirigidos aos termos associados permanentes atributos pessoais; e) Pessoas (externo) características pessoais das jogadoras e dos jogadores.

3 METODOLOGIA

O estudo é caracterizado segundo Gil (2002) como pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses. Esse material literário foi extraído do estudo do Centro de Investigação de Praxiología Motora conta com o Laboratório de Praxiología Motora, que desenvolve o Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções (PIJDE), sob a coordenação do Professor Doutor Pere Lavega Burgués. A rede de investigadores do GEP ligados ao Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções inclui laboratórios e centros de pesquisa na Argentina, Brasil, Chile, Espanha, França, Suécia, Reino Unido e Portugal. A Praxiologia Motriz é um processo de investigação das práticas motoras (jogos, desportos ou qualquer situação motora) com princípios científicos (metodologia de análise bem definida, observação, experimentação e modelização).

4 DISCUSSÕES

A pesquisa praxiológica utiliza uma abordagem científica de etnomotricidade, cujo campo de ação pode ser a realidade sócio cultural dos/as alunos/as. Descrever a competência motriz do sujeito é o objetivo do praxeólogo, cientista que busca na Praxiologia descrever e explicar uma situação motriz. O(a) praxeólogo(a) evidencia a capacidade que o sujeito tem de expressar as situações de jogo. As ações motoras desempenhadas são variadas, principalmente diante daquelas situações dinâmicas, abertas, em que a criação e a recriação de ações são estimuladas (PARLEBAS, 2001, LAGARDERA e LAVEGA 2004).

Durante uma partida de futebol, na perspectiva da Praxiologia Motora, existe um significado e um sentido mais amplo do que aquele geralmente percebido pela maioria das pessoas, que seria vinte jogadores(as) tentando fazer um gol e alcançar a vitória. Sendo assim, inúmeros fatos, quase sempre ignorados, dão significados às ações em campo, como a filosofia do jogo, a história dos(as) jogadores/jogadoras, o grau de envolvimento etc. Estes aspectos correspondem à lógica externa do futebol e são objetos de estudo de outras disciplinas científicas (historia, sociologia, antropologia, filosofia, etc).

No entanto, a Praxiologia Motriz pretende revelar (desvelar) a lógica interna que caracteriza o futebol em sua condição de sistema praxiológico e sua interpretação das condutas motrizes de suas/seus protagonistas. (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA & LAVEGA, 2003)

5 CONCLUSÃO

A teoria praxiológica só poderão ser respondidas mediante a observação das ações motoras dos(as) jogadores(as) que jogam. No entanto, o paradigma praxiológico não se prende unicamente ao desenvolvimento das habilidades motoras no jogo. A Praxiologia busca encontrar as características objetivas que constituem a estrutura funcional de cada situação motriz. Durante as manifestações lúdicas e desportivas, os(as) jogadores(as) interagem de formas diversificadas com os(as) seus/seus companheiros(as) e adversários(as), em um vasto e único campo de ações motoras.

Para Parlebas (2001); Lagardera e Lavega (2003) toda/o professora/professor de educação física deve conhecer pela via científica, observando e pesquisando, o saber presente nas condutas motrizes, e

intervir no contexto investigado. Somente assim, abandonaria o papel de condutor da automatização das habilidades identificáveis no jogo, e tornar-se-ia leitor das condutas motrizes, conjugando, nessa medida, o saber científico e pedagógico. Na perspectiva praxiológica, constitui-se, portanto, uma prática pedagógica que observa, registra e intervém nas situações motoras dos(as) alunos(as).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
2. _____. **Epistemologia**. (org.) DominicLecourt. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
3. _____. **Conhecimento comum e conhecimento científico**. In: Tempo Brasileiro São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan-mar 1972.
4. _____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.
5. BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
6. CABRAL, A. **Teoria do jogo**. Lisboa: Editorial Notícias, 1990.
7. CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa. Edições Cotovia, 1990.
8. GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
9. GRANJA, U.S.O. **Conflicto y Educación Física a luz da praxiología motriz: Estudio de caso de un centro educativo primaria**. Tesisdoctoral. Lleida. 2011.
10. HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Lisboa: Edições 70, 2003.
11. JOGOS ANTIGOS. **Jogos antigos**. Disponível em: <<http://www.jogos.antigos.nom.br>> Acesso em: 3 fev. 2013.
12. LAGARDERA, F. O.; LAVEGA, B. **Introduccion a la Praxiologia Motriz**. Editorial Paidotribo, 2003.
13. LAVEGA, P.; MARCH, J.; FILELLA, G. **Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte**. Revista de Investigación Educativa, 2013.
14. LAVEGA, P. **Educar las Conductas Motrices: Un Desafio Para La Educacion Física Del Siglo XXI. V Simposium Internacional de Actividad Física**, Educación Física, Deporte Y Turismo Activo, 2004.
15. _____. **Una Educación Motriz para Cataluña**. Conferencia presentada en el **X Seminario Internacional en Praxeología Motriz**. Organizado por la Universidad del País Vasco; Departamento de Educación Física y Depñortiva. Grupo de estudios Praxiológicos INEFC-Lleida, 2006.
16. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
17. _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004
18. _____. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
19. PARLEBAS, P. **Léxico de Praxiología Motriz juegos, deporte y sociedad**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2011.
20. RIBAS, J.F.M. **Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola**. Tese de Doutorado, 2005.
21. RODRIGUES, L. **Praxiologia Motora e efeitos educativos**. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acessado em 04 de Dezembro de 2008.
22. SOARES, L. E. S.; SILVA, P. N. G.; RIBAS, J. F. M. **Comunicação motriz nos jogos populares: uma análise praxiológica**, Movimento. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 159-182, jul/set de 2012.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REALIDADE DISTANTE

Camila Ursulla Batista CARLOS

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFRN

E-mail: camilaursulla@hotmail.com

José Pereira de MELO

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e

Programa de Pós-Graduação em Educação Física- UFRN

E-mail: j.pereira@ufrnet.br

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, acerca do Livro didático para a Educação Física. No cotidiano escolar, comumente utilizado em vários componentes curriculares, o livro didático aparece como um dos materiais possíveis para auxiliar os professores e professoras na prática pedagógica. Tal recurso, utilizado tanto para o docente quanto para o estudante, permite um encadeamento do que deve ser pauta nas relações educativas, através de propostas de atividades e textos que norteiam discussões, vivências e pesquisas. O trabalho tem por objetivo investigar a presença de livros didáticos para a Educação Física no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) bem como discutir a possível relação entre o referido componente curricular e os livros didáticos. A partir dos editais relacionados ao PNLD percebeu-se que a Educação Física não é incluída nessa representativa política pública, entretanto, constatou-se na literatura a presença desse tipo de material em sistemas públicos de ensino, através de outras estratégias de circulação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física escolar, livro didático, programa nacional do livro didático

TITULO EM FRANCÊS OU INGLÊS

ABSTRACT

This study this is a ongoing research master's degree in education from the Universidade Federal do Rio Grande do Norte, about the textbook for physical education. In the daily school, commonly used in various curricular components, the textbook appears as one of the possible materials to assist teachers and teachers in pedagogical practice. Such a feature, used both for the teacher and for the student, allows a chain of educational relations agenda, through proposals for activities and texts that guide discussions, experiences and research. The work aims to investigate the presence of Physical education textbooks in national Textbooks Program (PNLD) as well as discuss the possible relationship between the said curriculum component and textbooks. From the notices related to PNLD realized that physical education is not included in this public policy representative, however, was found in the literature the presence of this type of material in public education systems through other strategies.

KEYWORDS: School physical education, textbook, national textbook program

INTRODUÇÃO

A Educação Física como parte integrante da cultura escolar apresentou diferentes enfoques durante sua trajetória histórica dentro do ambiente educativo formal, permitindo diferentes abordagens para a sua presença, desenvolvimento e reconhecimento.

O contexto histórico, político, ambiental e cultural, a formação acadêmica e profissional, o entendimento de corpo e movimento, o currículo, objetivos e propostas educacionais foram e são aspectos relevantes para que diversos olhares fossem possíveis para o mesmo componente curricular.

Discutir a Educação Física dentro do contexto escolar formal é suscitar a presença corporal dos alunos assim como suas formas de movimentar-se. Concordamos com Melo (2008, p.56), ao situar o corpo e o movimento: “falamos de um corpo uno que se desenvolve em movimento e não inerte”, e assim pensar as relações educativas a partir de uma cultura de movimento.

De acordo com Mendes (2013, p.17), “a cultura de movimento refere-se às relações existentes entre os movimentos e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura”. A Educação Física escolar diferindo dos outros componentes curriculares, discute e vivencia o esporte, o jogo, a ginástica, a luta e a dança, apresentando uma ampla abrangência de conteúdos, ou seja, muitas possibilidades do corpo em movimento. Mendes (2013) afirma a importância sobre refletir essas possibilidades, e aponta:

Corpo que salta, que dança, que joga, que corre, que ginga, caminha ou que nada. Que pisca e se estica, que rola e se enrosca, que vibra e sacode. Que foge. Corpo que ri, que chora, que grita, que sofre e goza. Corpos que se expressam fazendo aflorar as diversidades de sentidos criadas a partir do movimento (MENDES, 2013, p.36).

É importante ressaltar que a promulgação da nova LDB 9394/96, a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, e do novo contexto político e educacional influenciaram grandemente a Educação Física e o seu papel na escola. De atividade complementar fora do período regular de aulas, como já foi caracterizada outrora, e com objetivos pedagógicos que se afastam das demais áreas, passou, gradativamente, a uma nova condição: componente curricular obrigatório cujos objetivos, conteúdos e avaliação passaram a fazer parte do debate educacional mais amplo, ou seja, novas preocupações em relação à ação educativa da Educação Física surgiram (NEIRA, 2007).

Esse panorama fomentou, de uma maneira geral, um alargamento de possibilidades de discussão e vivência a partir de um grande leque de práticas corporais. Entretanto, houve e há uma grande dificuldade em sistematizar os conteúdos específicos. Quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar em cada uma das séries. As demais matérias possuem conteúdos sistematizados que indicam claramente o que ensinar ao longo dos anos escolares, mas a Educação Física ainda não alcançou tal feito, e por isso acaba por gerar dúvidas e procedimentos de ensino desarticulados e sem sequência lógica (PALMA ET AL, 2010).

No cotidiano escolar, comumente utilizado em vários componentes curriculares, o livro didático aparece como um dos materiais possíveis para auxiliar os professores e professoras na prática pedagógica. Tal recurso, utilizado tanto para o docente quanto para o estudante, permite um encadeamento do que deve ser pauta nas relações educativas, através de propostas de atividades e textos que norteiam discussões, vivências e pesquisas.

O formato do texto, as imagens, o encadeamento de ideias, as propostas de vivências, a intencionalidade do que está posto - e o que também não está -, a proposição de outras fontes de informação e/ou conhecimento, são elementos que estão presentes nos livros didáticos e afetam direta ou indiretamente aqueles que o utilizam.

Apesar de amplamente utilizado, nas escolas públicas e privadas, e nos diferentes níveis de ensino, o livro didático é um objeto cultural contraditório, como nos afirma Bittencourt (2004), que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.

Esse tipo de material está incluído nas políticas públicas do governo federal, com o representativo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰⁹. O programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

109 As informações referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) encontram-se no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>, acesso em 10 de setembro de 2015..

Diante desse contexto, este estudo que faz parte de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, acerca do Livro didático para a Educação Física, objetivou investigar a presença de livros didáticos para a Educação Física no PNLN bem como discutir a relação entre o referido componente curricular e os livros didáticos.

REVISÃO DE LITERATURA

A complexidade da tarefa educativa nos exige, enquanto docentes, dispor de instrumentos e recursos que favoreçam a tarefa de ensinar (ZABALA, 1998). Corroborado com esse pensamento, Darido et al (2010) apontam que os livros didáticos ou materiais curriculares são instrumentos que proporcionam critérios e referências para se tomar decisões, tanto na intervenção direta do processo de ensino-aprendizagem quando no planejamento e avaliação.

Muito comum em outros componentes curriculares, o livro didático aparece como um dos materiais possíveis para auxiliar os professores na prática pedagógica, subsidiando alguns referenciais para a prática educativa, o que seria possível também na realidade da Educação Física escolar. No entanto, é preciso caracterizar o material, ancorado em Britto (2002) temos:

Livro didático poderia ser, em princípio, todo livro que se organize em função do processo pedagógico, de modo a apresentar um conteúdo relativo a uma área de conhecimento escolar. Entretanto, o modelo atual de livro didático nos obriga a fazer uma interpretação mais restrita deste tipo de livro, diferenciando-o de outras produções pedagógicas, inclusive as que supõem seu uso no espaço da aula: é considerado livro didático apenas aquele que apresenta conteúdo referencial transmissível e mensurável, de maneira progressiva, organizada em unidades de trabalho regulares relativamente uniformes e que incluem exposição de matéria, atividades de exploração e exercícios. Normalmente, um livro didático traz uma versão do professor em que se encontram, no mínimo, as respostas dos exercícios e em alguns casos explicitações sobre o modelo teórico e orientações metodológicas (BRITTO, p.166, 2002).

A revista Nova Escola, apesar de não ter o perfil acadêmico, traz muitas reflexões aos docentes que se encontram no chão da escola, incitando discussões, compartilhando experiências exitosas, sugerindo proposições possíveis de serem vivenciadas na escola. Em sua edição de maio de 2015 estampa na capa o chamativo tema: LIVRO DIDÁTICO – Qual o peso na sua aula? Respostas para usá-lo com equilíbrio.

No corpo da revista, a matéria, que ocupa oito páginas, traz relatos de três professoras da Educação Básica, e alguns posicionamentos de professores universitários e especialistas em educação. A revista finaliza a discussão trazendo “7 respostas sobre o livro”, que remete as dúvidas mais recorrentes dos professores. Compilando o desfecho sobre a temática, a revista sugere que para a escolha do livro didático o critério deve ser o encaixe no projeto político-pedagógico e currículo da instituição, aponta a importância do manual do professor no sentido de trazer as bases teóricas e concepções de ensino que inspiram a obra, difere livro didático e apostila, afirma que o livro didático serve de apoio, mas não deve ser o alicerce do planejamento anual, assim como afirma não ser necessário fazer todas as atividades propostas, afirma ainda que a coordenação pedagógica deve estar presente ajudando na escolha do referido material, e, por fim, ratifica a importância de adaptar o recurso à realidade dos alunos.

A referida matéria traz elementos para pensar o livro didático, apesar de amplamente criticado na esfera acadêmica, é um material que está na escola. Refletir sobre o que está sendo veiculado é necessário e muito pertinente ao docente.

Algumas críticas são recorrentes aos livros e materiais didáticos, Zabala (1998) afirma primeiramente, ao fato da maior parte dos livros tratarem os conteúdos de modo unidirecional e por causa de sua estrutura não oferecer ideias diferentes em relação à linha de pensamento estabelecida. Transmitir um saber baseado em estereótipos culturais, reproduzir valores, ideias e preconceitos de determinadas correntes ideológicas e culturais.

Em relação à formação crítica e uniformização do ensino, Darido (2011, p.19) aponta: “alguns livros não favorecem a comparação entre a realidade e o ensino escolar e impedem o desenvolvimento de propostas

mais próximas do contexto e das experiências dos alunos”.

Para além do exposto, o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004).

Sobre a manutenção de estereótipos a partir dos conteúdos dos livros, Bonazi e Eco (1980) se debruçaram em textos de manuais italianos e alertaram para os perigos do ilusionismo didático e culminaram numa obra intitulada “Mentiras que parecem verdades”. Expondo trechos de textos e agrupando sobre temas recorrentes – pobres, trabalho, povos, família, religião, dinheiro, entre outros -, os autores alertam sobre o perfil que muitos livros didáticos assumem, reproduzindo um único modelo conservador, que mantém o mesmo discurso, circulando sempre os eternos mitos.

Outra obra que discute o livro didático nessa perspectiva é “As mais belas mentiras”, de Deiró (2005). A autora aponta a defasagem entre o imaginário (descrito pelos textos) e o real (vivido pelas crianças) e ainda faz uma crítica copiosa afirmando que as mensagens ideológicas veiculadas pelos livros didáticos não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Ao se discutir o livro didático na educação pública brasileira é necessário contextualizar o Programa Nacional do Livro, este que é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929, o Instituto Nacional do Livro (INL). Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os estudantes da educação infantil.

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, ensino fundamental I e II e ensino médio, e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

O FNDE foi criado em novembro de 1968 e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A finalidade da autarquia é captar recursos financeiros para projetos educacionais e de assistência ao estudante. A maior parte dos recursos do FNDE provém do salário-educação, com o qual todas as empresas estão sujeitas a contribuir (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012.p.391).

Atualmente, editais específicos emitem todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE. Cada escola escolhe democraticamente – com a participação efetiva dos professores -, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu projeto pedagógico.

O Programa Nacional do Livro Didático compra e distribui obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguindo as etapas específicas: Adesão; Editais; Inscrições das Editoras; Triagem/Avaliação; Guia do livro; Escolha; Pedido; Aquisição; Produção; Análise de qualidade física; Distribuição e; Recebimento. A adesão é referente à sinalização formal das escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal em participar dos programas de material didático. Os editais, disponibilizados no diário oficial da união – torna pública a oportunidade das editoras em concorrer com suas obras à venda dos seus materiais, é especificado o prazo e o regulamento neste documento. A fase seguinte é realizada na forma de triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros que adequam ao perfil especificado no edital são selecionados e encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica e construção do guia de livros didáticos. O guia de livros didáticos, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes do censo escolar, de forma impressa, e disponibilizado no site do FNDE. Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu projeto pedagógico, esse processo envolve professores e diretores. A formalização da escolha é feita via internet, no site do FNDE, a partir desse momento há a negociação entre o governo federal e as editoras. Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas

Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.

A legislação que dá suporte ao programa é o Decreto 7084/2010, dispondo sobre os programas de material didático e dá outras providências. Este texto legal é conhecido como Lei do Programa Biblioteca na Escola e Lei do Programa Livro Didático, situando em seu Capítulo II, os objetivos e características do PNLD, e na sua Sessão II os procedimentos que fazem parte do programa. Entre vários elementos importantes no texto, destacamos a avaliação pedagógica dos livros, apontada no Art. 19:

A avaliação pedagógica dos livros didáticos no âmbito do PNLD será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares, considerando-se, necessariamente, sem prejuízo de outros: I - o respeito à legislação, às diretrizes e normas gerais da educação; II - a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; III - a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; IV - a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; e VI - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico (BRASIL, 2010).

2 METODOLOGIA

Este estudo é resultado de pesquisa bibliográfica, realizado a partir dos editais disponibilizados no site do FNDE para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia do Livro Didático. Foram investigadas as chamadas públicas dos anos 2006 e 2007; 2008; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016 e 2017.

O edital PNLD/2006 tinha o perfil de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de língua portuguesa. O edital PNLD/2007 foi destinado aos alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental contemplou os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, inclusive Alfabetização, Matemática, Geografia, História e Ciências.

O edital PNLD/2008 atendia as demandas dos anos finais do ensino fundamental. Abrangendo coleções didáticas das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Neste mesmo ano foi publicado o PNLA/2008 destinado para a alfabetização de jovens e adultos, em que as obras didáticas deverão contemplar em um único volume as áreas de conhecimento língua portuguesa e matemática.

O edital PNLD/2010 foi destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, selecionando livros didáticos de Alfabetização e de Matemática para o 1^o e 2^o anos, livros didáticos dos 2^o, 3^o, 4^o e 5^o anos (História, Ciências, Geografia) e os dos 3^o, 4^o e 5^o (Língua Portuguesa e Matemática) e ainda, livros regionais de História e Geografia em volumes independentes. No mesmo ano foi publicado o edital voltado para obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e adequadas a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental – 1^o e 2^o anos (doravante designadas como obras complementares), cujos conteúdos contemplem as diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

O edital PNLD/2011 foi atribuído às coleções didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) destinadas aos alunos do 6^o ao 9^o ano do ensino fundamental. No mesmo ano foi publicado o PNLD EJA/2011 destinadas às turmas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado – PBA e aos alunos do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, contemplando os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática; Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Artes; Ciências.

O edital PNLD/2012 foi direcionado para as obras didáticas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) destinadas aos alunos do ensino médio. Ainda no ano de 2012 foi publicado o edital de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa.

O edital PNLD Campo/2013 foi designado a alunos matriculados em escolas do campo das redes públicas de ensino abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas.

O edital PNLD/2014 destinou-se às coleções didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental; Houve também o PNLD Alfabetização na idade certa, com obras de literatura destinadas aos alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental das escolas públicas, no âmbito do PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014; Ainda no referido ano o PNLD EJA/2014 contemplando os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática; Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Artes; Ciências para as turmas do ensino fundamental e Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Filosofia, Sociologia, Química, Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) para o ensino médio.

O edital PNLD/2015 é vinculado às obras didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Sociologia, Filosofia e Arte.

O edital PNLD/2016 é designado às obras dos componentes curriculares de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte destinadas aos alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública. Edital PNLD Campo/2016 contempla livros didáticos consumíveis abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, destinados a alunos matriculados em escolas do campo da rede pública de ensino.

O edital PNLD/2017 está atrelado às obras didáticas para as áreas Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte), Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas (História, Geografia), destinadas aos professores e estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A Educação Física juntamente com Língua Portuguesa, Língua materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna e Arte compõem o currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental e Médio, na área de conhecimento das linguagens (BRASIL, 2013). Os demais componentes curriculares da área foram contemplados nos editais do PNLD, entretanto, percebeu-se a ausência da Educação Física no pleito das obras para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Alguns aspectos estão imbricados no contexto do livro didático de Educação Física, nesse sentido, Darido (2011) aponta algumas características da área, em que a dimensão procedimental dos conteúdos, associados ao “saber fazer” dificultaram a estruturação desse tipo de material, assim como a aceitação docente e até mesmo do mercado editorial.

Corroborando com esse pensamento, o estudo publicado na revista Movimento, intitulado Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar, fruto de pesquisa bibliográfica, realizada na literatura específica do campo da Educação Física buscou investigar quais os fatores que contribuíram para a constituição do hiato entre Educação Física e os livros didáticos e as elaborações realizadas recentemente neste campo sobre o tema. Na busca em periódicos Webqualis na área de avaliação Educação Física com critério específicos, dos trinta e quatro periódicos investigados, apenas quatro apresentaram alguma publicação sobre o tema. Um dos argumentos encontrados para a relação tímida entre a Educação Física e o livro didático é apontada pela trajetória histórica deste componente curricular na escola, que por muitas décadas foi materializada como uma atividade pautada no “fazer por fazer”, no “saber fazer”. Em contrapartida, o artigo constatou indícios para aproximação entre a Educação Física e os livros didáticos, constatando um aumento, mesmo que pequeno, das produções (livros didáticos de Educação Física e estudos sobre o livro didático na Educação Física) a partir da publicação do primeiro livro didático público no Brasil, no estado do Paraná em 2006. O estudo aponta ainda livros didáticos públicos existentes em outros sistemas de ensino – Estado de São Paulo (2008), Rio Grande do Sul (RS) – ensino fundamental e médio; (2012) Prefeitura de João Pessoa – ensino fundamental. (SOUZA JÚNIOR ET AL, 2015).

Mesmo com as publicações pontuais em determinados sistemas públicos de ensino, pensar um livro didático para a Educação Física escolar faz refletir sobre o corpo, a intencionalidade de movimento, seus conteúdos, estratégias de ensino, discussões, ilustrações, proposição de vivências e avaliação. Pensar um livro é também pensar a educação, nesse sentido trazemos a consideração de Nóbrega (2008):

Que educação seria essa? Uma educação sensível? Uma educação estética? Uma educação como aprendizagem da cultura? Uma educação para a liberdade ou para a emancipação, para a transgressão, para a resistência? Todas essas e talvez outras que possamos inventar ou que já foram inventadas alhures. Essas expressões, algumas delas recorrentes em importantes teorias educacionais, apresentam uma compreensão do corpo, sendo mais ou menos explícita em algumas escolas de pensamento que em outras (NÓBREGA, 2008, p.401).

Acreditamos que há espaço para os livros didáticos, bem escritos, estruturados e engajados com a intencionalidade educativa que a Educação Física precisa. Há de se ter acesso a esse tipo de material, organizado de tal forma que atenda satisfatoriamente as demandas das relações educativas e as solicitações do cotidiano escolar.

4 CONCLUSÃO

O livro didático é um recurso amplamente utilizado em outras componentes curriculares e recentemente discutido/pleiteado/vinculado na área da Educação Física escolar. Incluído na realidade escolar das escolas públicas brasileiras através do PNL D, o livro didático aparece como recurso amplamente utilizado no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, a Educação Física ainda não foi incluída no seu espectro de abrangência.

A discussão acerca do livro didático para a Educação Física é bastante pertinente, pois alarga as possibilidades deste componente curricular também buscar seu aporte para as discussões em sala de aula, ter recursos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, visando consolidar as suas especificidades. O livro didático não busca resolver todas as fragilidades da Educação Física na escola, pois não sanou em outros componentes curriculares que já o utilizam, mas o referido material deve contribuir efetivamente para a busca da intencionalidade pedagógica da Educação Física na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C.M.F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, SP, v.30, n.3, p.1-3, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica** / Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Decreto N°7.084, de 22 de janeiro de 2010. Disponível em https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI, acesso em 10/09/2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. **SCRIPTA**, v.6, n.11, p.162-170, 2º semestre, 2002.

BONAZZI, M. e ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

DARIDO, S.C.; IMPOLCETTO, F.M.; BARROSO, A.L.R.; RODRIGUES, H. de A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, v.16, n.2, p.450-457, 2010.

_____, S.C. **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DEIRÓ M. de L. C. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNIO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012

SOUZA JÚNIOR, M.B. M. de, Amaral, L. V. do, Melo, M. S. T. de, DARIDO, S.C.; Lima, R. B.T. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 479-493, abr./jun. de 2015.

MELO, J.P. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Organização Osmar Schneider et al. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

MENDES, I.B.S. **Corpo e cultura de movimento: cenários epistêmicos e educativos**. Paraná: CRV, 2013.

NEIRA, M.G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NÓBREGA, T.P. **Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade**. Cronos, RN, v.9, n.2, p.393 – 403, jul./dez.2008.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Carlos Gomes de MEDEIROS NETO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: carlospesporteelazer@yahoo.com.br

José Pereira de MELO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: j.pereira@ufrnet.br

RESUMO

O presente trabalho acadêmico situa-se em contexto escolar público municipal, onde os cenários encontrados nas escolas são os mais variados, desafiadores e urgentes. O estudo teve como objetivo central identificar como as escolas públicas da zona urbana da cidade de São José de Mipibu/RN estão adotando o ensino da cultura indígena na disciplina de Educação Física. A pesquisa foi guiada pelo método do estudo de caso, cujo delineamento de investigação visou diagnosticar de maneira qualitativa os professores da disciplina de Educação Física a respeito da lei 11.645/08 que institui o ensino da cultura indígena nos currículos escolares da educação básica. Fica evidenciado que todos os professores têm dificuldades em estabelecer o ensino da cultura indígena na escola, sendo apontados problemas de formação de professores e de gestão pública em instituições educacionais. Pode-se concluir que, apesar da legislação, que todos os professores pesquisados não implementam o ensino da cultura indígena nas aulas de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, cultura indígena, professores, lei 11.645/08.

INDIGENOUS CULTURE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This academic work is located in the municipal public school context, where the scenarios found in schools are the most varied, challenging and urgent. The study had as its central objective to identify how the public schools of the urban area of São José de Mipibu/RN are adopting the teaching of indigenous culture in Physical Education. The research was guided by the study type method, with research design aimed to diagnose qualitatively the teachers of Physical Education about the law 11.645/08 establishing the teaching of indigenous culture in school curricula of basic education. It is evident that all teachers have difficulties in establishing the teaching of indigenous culture in school, being appointed teacher training issues and public management in educational institutions. It can be concluded that despite the law, all teachers surveyed do not implement the teaching of indigenous culture in Physical Education.

KEYWORDS: Physical education, indigenous culture, teachers, law 11.645/08.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física como área do conhecimento deverá difundir de maneira contextualizada e significativa os conhecimentos sobre a cultura dos povos indígenas para a Educação brasileira.

Desse modo, a diversidade cultural brasileira apresenta-se como campo de investigação e produção do conhecimento para a Educação Física. Considerando assim os sentidos e significados da cultura nas relações sociais, assim para melhor compreender o que é cultura, utilizou-se o pensamento do autor Giddens (2007) que afirma “a cultura refere-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos pertencentes a essa sociedade” (p.22), nessa perspectiva inclui o modo de se expressar, o modo de se vestir, de andar, as comidas típicas, as festas, as brincadeiras, os jogos, entre outros, caracterizando assim os múltiplos grupos que formam uma sociedade.

Dialogando com as contribuições do referido autor, entende-se que os indivíduos que convivem em sociedade estão sempre em metamorfose. Com isso, deve-se pensar e agir no intuito de conhecer e vivenciar os costumes que dela provém, dando sentido e significados a toda uma sociedade, ou ainda, ressignificando os costumes para os diversos contextos da sociedade, tratando os conhecimentos indígenas de modo inclusivo para a Educação Física.

É sabido que a Educação Física escolar tem avançado no âmbito das discussões e produções acadêmicas pautadas numa perspectiva crítica e sociocultural, ressalta-se aqui, a abordagem crítico-superadora, os estudos com perspectivas na pluralidade cultural e na autonomia dos sujeitos. Além dos estudos com abordagem sócio-histórica e sociocultural que contextualizam o indivíduo de maneira plural e multidimensional.

Enquanto isso, algumas estratégias são lançadas no intuito de preservar a cultura indígena no contexto educacional brasileiro, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, alterada pela lei 11.645/08 que no art. 26A define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996).

Assim, a presente pesquisa acadêmica teve como objetivo identificar como as escolas públicas da zona urbana da cidade de São José de Mipibu, localizada no Estado do Rio Grande do Norte, estão adotando a lei 11.645/08, que institui o ensino da cultura indígena nos currículos escolares da educação básica, sendo essa investigação direcionada, em específico, aos profissionais de Educação Física.

Nesse ínterim, alguns questionamentos suscitam no imaginário e são necessários para o avanço da pesquisa: os professores conhecem a lei 11.645/08? Há implementação da lei 11.645/08 nas aulas de educação física? Esses profissionais são subsidiados pelas Secretarias de Educação e instituições de nível superior com materiais ou cursos de formação? Os professores têm dificuldades em trabalhar os conteúdos da cultura indígena?

Em consequência disso são necessários diálogos que pense no ser humano que cresce e se desenvolve, ofertando melhorias no ambiente escolar, possibilitando realizações concretas entre os docentes, planejando e sistematizando diversos conteúdos necessários para formação humana do aluno, inclusive fomentando a temática aqui citada.

Nesse contexto, os conteúdos relacionados aos povos indígenas do Brasil possibilitam manter relações da tradição com a contemporaneidade, mostrando sua riqueza cultural que é a diversidade da sociedade brasileira, constituindo-se de patrimônio para a humanidade e preservando a identidade da nação.

Essas reflexões tornam-se relevantes, por entender que os conteúdos relacionados aos povos indígenas têm um grande valor histórico, social e cultural, onde se encontra grande parte da identidade cultural do povo brasileiro, produzindo sentidos e significados a todas as gerações, tanto de outrora, da contemporaneidade e das gerações porvindouras.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi guiada pelo método do estudo de caso, cujo delineamento de investigação visou identificar de maneira qualitativa os professores da disciplina de Educação Física a respeito da lei 11.645/08, sendo a mesma estruturada em três (03) fases: na primeira fase foram realizadas revisões de literatura; na segunda fase foram feitas pesquisa de campo para aplicação dos instrumentos de coletas de dados e; na terceira fase foram analisados e tratados todos os dados da pesquisa.

Segundo (Gil, 2009, p.14) “os estudos de caso são úteis para proporcionar uma visão mais clara acerca

de fenômenos poucos conhecidos”. Dessa maneira, o estudo de caso traz importantes vantagens à pesquisa, como cita o mesmo autor, “Enfatizam o contexto em que ocorrem os fenômenos; garantem a unidade do caso; estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas; favorecem a construção de hipóteses; permitem investigar o caso pelo “lado de dentro” (2009, p.14 e 16).

O método delineado na pesquisa do estudo de caso ocorreu em função da sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de dados que resultariam na capacidade de lidar como entrevistas, observações e questionário. Essa seleção metodológica adveio por entender que seria mais apropriada e eficaz de chegar aos resultados da pesquisa, isso se deve ao delineamento que foi dado ao estudo.

Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram observação sistemática, entrevista e aplicação de questionário, o questionário foi baseado no modelo de Oliveira (2012), porém foram feitas adaptações para esta pesquisa, pois o trabalho de Oliveira (2012) semelhante a este, era voltado para o ensino da cultura negra. Ao longo da coleta dos dados foram citadas as situações do cotidiano dos professores.

Desse modo, a pesquisa adotou uma estratégia de análise de conteúdo que se organizam em três polos como forma de selecionar e categorizar as respostas coletadas, conforme Bardin (2009, p.21) - “1: A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Somando-se a isso os registros do diário de campo, advindos da observação sistemática e adicionadas as informações das falas dos professores.

Na primeira fase foram realizadas revisões de literatura para compreensão sobre o estado da arte e fundamentação teórica da pesquisa, a saber: a lei 11.645/08 que institui o ensino obrigatório do conteúdo indígena no contexto escolar e materiais específicos a respeito da temática da cultura indígena como estratégias para a educação física escolar.

Na segunda fase foram feitas as pesquisas no campo, para aplicação dos instrumentos de coleta de dados, questionários, entrevistas e observação sistemática. A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas da zona urbana da Cidade de São José de Mipibu/RN.

O questionário foi aplicado com 05 professores da disciplina de Educação Física do ensino fundamental II, todos foram informados do conteúdo da pesquisa, os mesmos fizeram leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e em seguida, estando de acordo, realizavam a assinatura do mesmo. Todas as visitas, diálogos e aplicação de questionários foram realizados nas escolas supracitadas, sendo as escolas representadas pela direção, estando de acordo os diretores assinaram o termo de anuência autorizando a realização da pesquisa. Foram realizadas 03 visitas em cada escola, sendo 15 ao total, a priori para conhecer as instituições e informar aos professores o contexto da pesquisa, em outro momento foi aplicado o questionário, e ao final, ocorreram importantes diálogos entre professor e pesquisador pensando melhorias para o campo da Educação Física Escolar.

A escolha por esse universo se constitui por serem escolas que possuem em seu quadro de funcionários profissionais licenciados em Educação Física, tornando esses os atores fundamentais para o andamento do trabalho, permitindo assim o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Na terceira fase foram feitas as análises dos dados baseadas nas preposições teóricas que levaram ao estudo de caso; as revisões feitas na literatura; e nas novas proposições e hipóteses que foram coletadas a partir da pesquisa, levando em consideração os dados qualitativos informados pelos pesquisados no desenvolvimento de cada questionário, observação e entrevista.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi perguntado em questionário há quanto tempo os mesmos atuam como professor, os números ficam entre 12 a 32 anos de experiência na profissão, todos os professores tiveram sua formação superior em Educação Física no ano de 2012, todos foram formados pelo Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA), de acordo com o edital da Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE) de 08/06/2006. E quanto ao ponto de vista étnico racial os próprios se definiram respectivamente como: 01 pardo, 01 mestiço, 01 remanescente indígena e 02 brancos.

A seguir, quadro demonstrativo como questões problemas e respostas dos Professores.

Questão	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
Conhecem a lei	• Não	• Não	• Não	• Não	• Não

	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Proposta Curricular; não faz parte da cultura da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • não houve abordagens na graduação. Tema pouco explorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Falta 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • A escola não tem interesse pela temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Dificuldade em estimular os conteúdos da cultura indígena.
A Escola já	• Não	• Não	• Não	• Não	• Não
Secretarias de Educação subsidiou materiais didáticos	• Não	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Livro/MEC Sec. Estadual 	• Não	• Não	• Não

Quadro 01 - Representações dos docentes com a lei 11.645/08 e a temática

Com base nas respostas sobre as dificuldades em trabalhar os conteúdos da cultura indígena, todos os professores relataram terem sim dificuldades em trabalhar esses conteúdos. O motivo para essa não oferta por parte dos professores ocorrem por entenderem que: **Prof. A** apontou que os temas da cultura indígena na escola não fazem parte da proposta curricular e também atualmente não faz parte da cultura da escola em fomentar os mesmos (não é planejado); **Prof. C e D** que a escola não estimula a temática na educação física; **Prof. B e C** relataram que não vivenciaram esses temas na graduação; **Prof. E** menciona ter dificuldades em passar esses conteúdos. No questionário os docentes foram perguntados se a escola tem implementado a lei 11.645/08 nas aulas de educação física. As respostas de todos os professores foram que as escolas não implementam.

Os dados coletados, até então, evidenciam que no contexto pesquisado não há colaborações que efetive a lei 11.645/08 nas aulas de Educação Física, como também se percebe uma insegurança teórica e metodológica por partes dos professores. Os mesmos evidenciaram que não o foram oportunizados com conteúdos dessa natureza na graduação acadêmica, atestando ainda que dos cinco (05) professores pesquisados apenas 01 afirmou ter tido algum contato com material didático, indagando o mesmo que esse material pouco o auxilia no campo da Educação Física. Além disso, informaram que as escolas não ofertam esses conteúdos de maneira sistemática com os projetos pedagógicos, sendo, por muitas vezes, desconhecidas as legislações no arcabouço de informações da comunidade escolar (**Professores A, B, C, D e E**).

Outro fato mencionado é a falta de materiais didáticos, evento esse que faz com que a Educação Física busque elaborar metodologias que tratem e concretizem os conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, referente ao “o que se deve saber? (dimensão conceitual). O que se deve fazer? (dimensão procedimental). O como se deve ser? (dimensão atitudinal), “com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais” (ZABALA, 1998 apud RODRIGUES e DARIDO, 2008, p. 53). Possibilitando que as aulas de Educação Física Escolar propiciem uma perspectiva sociocultural, crítica e diversificada, entendendo o ser humano como processo do meio, um ser de cultura.

Diante dos fatos, os motivos são vários por que não se cumpre a Lei 11.645/08 nas escolas públicas pesquisadas, como cita os professores participantes da pesquisa: **Prof. A** não há oferta de curso de aperfeiçoamento, palestras ou capacitação por parte das secretarias públicas de educação que faça chegar na nossa realidade.

É importante ressaltar, que apesar das dificuldades encontradas, os professores analisados se percebem como sujeitos do processo, porém os cenários demonstram diversas fragilidades tornando as demandas quase inviáveis para serem ofertadas no contexto escolar, afetando assim, o desenvolvimento teórico e prático dos discentes com os conteúdos da cultura indígena.

Considerando que desde a década de 90 já existiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que fundamentam e buscam nortear escolas e professores na elaboração de propostas que ofertem conteúdos nas três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental, com a temática da pluralidade cultural por meio dos temas transversais. Propondo para educação:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratados na constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão determinada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo. (BRASIL, 1997, p.39)

Dessa maneira, “a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo” (BRASIL, 1997, p. 40). Estes sendo abordados sistematicamente pela escola e conseqüentemente pelos professores, os mesmos estarão tomando atitudes que valorizam a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade do povo brasileiro como reza a Constituição brasileira de 1988.

Percebe-se que as escolas estudadas não trabalham os conteúdos da cultura indígena nas aulas de educação física, perdendo até o momento, a chance de realizar ações de maneira multidisciplinar e interdisciplinar, chegando ao ponto dos alunos saírem do ensino básico sem respaldo teórico e prático elementar a respeito da temática ora aqui em apreço. Chama-se atenção ainda nesse parágrafo para os problemas acerca das poucas produções do conhecimento e publicações acadêmicas que fomenta o ensino da cultura indígena no campo da Educação Física como menciona Saneto (2011, p.06)

Produção de conhecimento da/na Educação Física, acerca da temática indígena, é pouco aparente, sobretudo na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Acrescento ainda, a constatação de que também são poucas as publicações contidas nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

Convém observar, que devido às deficiências na produção do conhecimento com os conteúdos da cultura indígena, essas ocasionam fragilidades para uma sistematização nas aulas de Educação Física. Pois, de maneira geral, percebe-se que essa vertente está sendo secundarizada por instituições de ensino superior e secretarias de educação, comprometendo o fazer dos professores no âmbito escolar. Demonstra-se assim, que diversas instituições de educação do ensino básico e superior estão deixando de transitar por esse universo.

Para orientar os profissionais da disciplina de Educação Física os Parâmetros Curriculares Nacionais específicos da Educação Física (1997) indicam alguns objetivos para que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais com meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem com aspectos socioculturais de outros povos e nações. (BRASIL, 1997, p. 5).

Os PCN's logo encaminham que essa temática seja implementada nas aulas de Educação Física, cabe a priori, que as instituições explorem os conteúdos da cultura indígena para as tornarem na Educação Física uma ferramenta que fomente o corpo nas suas relações natureza e cultura, pois para Nóbrega (2010, p.34) “o corpo é condição de nossa existência não apenas biológico, mas também social e histórica”. Nesse sentido, mais decisões devem ser tomadas no intuito de estimular no âmbito das instituições educacionais o corpo plural.

3.1 Avanços e ranços na educação escolar

Na concepção que o âmbito escolar está em processo de avaliação e reavaliação, serão elucidados outros pontos referentes às opiniões dos professores pesquisados, esses levantamentos tornaram-se fundamentais para o prosseguimento do estudo. Foi perguntado quais seriam os elementos que o professor considera serem obstáculos para a real implementação da lei 11.645/08? Quais elementos consideram serem favoráveis? De que maneira poderiam ser desenvolvidas ações pedagógicas que integre as demais disciplinas do currículo escolar com a Educação Física?

Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
Falta de compromisso profissional; cobrança da supervisão e da secretaria.	Boa vontade e ação para cumprir a lei na prática.	Falta de socialização da lei; discussões entre o professorado.	Falta de investimento dos governos com a educação.	As secretarias não fomentam esses conteúdos.

Quadro 02 - Obstáculos enfrentados pelos professores para implementação da lei 11.645/08

Fica identificado no quadro citado que todos os professores têm dificuldades em estimular o ensino da cultura indígena na escola. Os motivos mencionados são desde problemas operacionais de gestão das secretarias de educação e das escolas que não interagem para operacionalização desses conteúdos; **Prof. B** cita que falta vontade pessoal; até a falta de investimentos gerais na educação. A questão revela problemas estruturais que necessitam serem superados.

Desse modo, ações são desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), visando contribuir para sistematização de conteúdos e real implementação da lei 11.645/08 no âmbito da Educação brasileira, subsidiando eixos norteadores para as Secretarias de Educação de Estados e Municípios, criando-se assim, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais que sugere:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2010, p.27).

Partindo desses pressupostos, a sociedade em geral precisa unir forças visando planejar uma sociedade mais humana e igualitária. Nessa vertente, o respeito às culturas é imprescindível, pois segundo a autora “aceitar as diferenças entre as culturas é importante para evitar o etnocentrismo, isto é, o julgamento de outros padrões (morais, estéticos, políticos, religiosos etc.) a partir de valores do seu próprio grupo”, (ARANHA, 1990, p.17).

Dessa maneira, criar oportunidades na sociedade para o debate e o pensar crítico se torna relevante para o fazer humano – tomando iniciativas individuais para o bem do grupo maior – pensando e agindo no intuito de modificar a comunidade na qual está inserido.

Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E
Importância cultural da cidade.	Cidade é muito rica na cultura indígena; elementos históricos e materiais.	Gestão aberta ao diálogo; alunos que gostam de novos conteúdos; a cidade ter sido comunidade indígena.	Influências desses povos na nossa cultura	A própria lei; cultura do município

Quadro 03 - Elementos favoráveis apontados pelos pesquisados para implementação da lei 11.645/08

Percebe-se nas respostas dos professores que existem elementos construtores para uma real implementação da lei, sendo eles: importância cultural desses povos na cidade de realização do estudo, “por nossa cidade ter sido uma terra indígena”, (Prof. A, B, C, D e E), as terras da cidade pesquisada, era denominada Mopebu¹¹⁰.

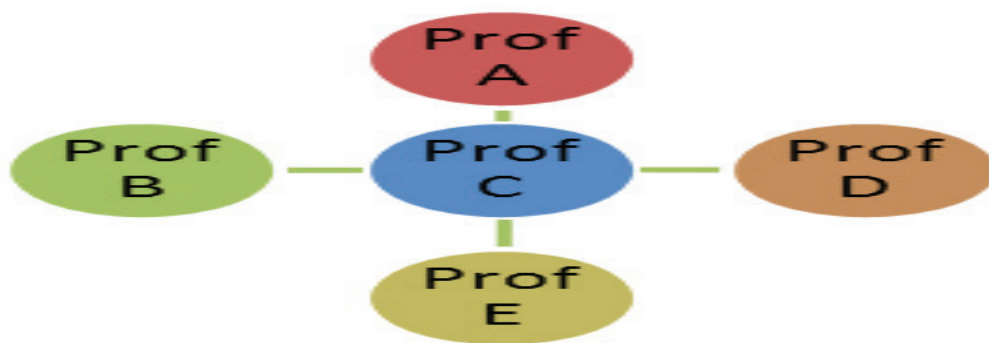


Figura 01 - Sugestões dos professores para práticas pedagógicas que possibilitem integrar o ensino da cultura indígena com outras disciplinas

Segundo informações dos professores, as questões históricas e culturais do município potencializam e favorecem que as Secretarias de Educação e as escolas abracem e desenvolvam práticas pedagógicas contextualizadas nas escolas. Os professores destacam as muitas possibilidades de ofertar atividades no ambiente escolar tanto para os alunos como para os docentes, são essas: Jogos indígenas dentro da escola; gincanas, práticas esportivas contextualizadas; campeonatos; formação de professores; planejamentos com secretarias; e semana dedicada ao índio.

Torna-se relevante que as instituições de ensino superior, de maneira geral, por meio dos Departamentos de Educação Física e demais centros e departamentos de pesquisa, fomentem a produção de conhecimentos, propondo publicações de materiais didáticos específicos com as possibilidades que permeiam a cultura indígena para a Educação Física, viabilizando a prática pedagógica nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do currículo escolar.

Por sua vez essas são apontamentos visam nortear professores e instituições de ensino, dialogando que é possível contribuir no processo de ensino-aprendizagem, está pesquisa não busca diminuir nem tão pouco criar regras gerais de ensino, mas sim, fazer com que as aulas teóricas e práticas sucedam.

4 CONCLUSÃO

Após realização da pesquisa ficou evidenciado que as escolas tratadas, nesse caso, não implementaram a lei 11.645/08 para as aulas teóricas e práticas da disciplina de Educação Física. Dos cinco participantes da pesquisa todos elencaram ter dificuldades em trabalhar os conteúdos da cultura indígena, os fatores que contribuem para a não oferta partem de entraves na formação desses profissionais, ausência de cursos de formação inicial e continuada.

É pertinente expor que os professores vislumbravam relacionar conteúdos da cultura indígena para a disciplina de Educação Física. Com clareza os pesquisados elencaram possibilidades para aplicação de conteúdos para as aulas de Educação Física escolar, mostrando-se bastante abertos para novos conteúdos, contudo, não o fazem nas suas realidades. Pelo que se observou na fala dos professores, faltava-lhes o sentimento de *empoderamento*, sendo necessários estímulos maiores, seja no tocante a formação inicial ou continuada.

Enfim, pode-se depreender que o ensino da cultura indígena não está sendo implementada na realidade pesquisada. Perde assim, os alunos, a possibilidade de conhecer e permear por esse patrimônio cultural dos povos indígenas e da sociedade brasileira. Diante disso, torna-se imprescindível a criação de mecanismos para a real implementação da lei 11.645/08 no contexto escolar.

Este estudo vem clamar pela urgência de se entender, respeitar e ressignificar as riquezas culturais indígenas das quais somos herdeiros, fomentando contribuições para a sociedade brasileira, a qual

110 Em 1630 existia um aldeamento no território, cujo nome era Mopebu, o maior, mais populoso e o principal entre as seis aldeias da capitania do Rio Grande do Norte. No relatório do brangantino Adriano Wedouche constava “existiam na capitania cinco ou seis aldeias que reunidas podiam contar de 700 a 750 índios flecheiros e que a principal flecha era chamada de Mopebu”. Foi este aldeamento que deu origem ao nome do município. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU, 2015).

é miscigenada e plural. Criando meios para a desconstrução de estereótipos referentes às realidades contemporâneas dos povos indígenas, gerando referenciais socioculturais, estéticos e históricos positivos com vistas ao reconhecimento e valorização da diversidade, cooperando assim com a formação da sociedade.

A cultura indígena sendo ofertada na escola possibilita a geração de discussões e conhecimentos da sua própria realidade, contribuindo para formação cidadã dos estudantes e na desmistificação da formação cultural brasileira, fomentando que não sejam meros expectadores dos acontecimentos sociais e sim participantes críticos do contexto atual.

Portanto, vislumbra-se que este trabalho pode contribuir com a Educação brasileira, sendo a educação física um dos fios condutores nesse processo de desenvolvimento das sociedades. Promovendo o despertar para o respeito aos povos indígenas e o direito de aprender com a diversidade.

5 Referências Bibliográficas

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 2. ed. rev. e amp. São Paulo, Moderna, 1990.
2. BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
3. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Lei N.10.172 de 09 de Janeiro de 2001. Brasília, DF, Senado, 1998.
4. _____. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
5. _____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. N. 11.645, de março de 2008.
6. _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2010.
7. NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Uma fenomenologia do corpo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
8. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
9. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.
10. DARIDO, Suraya Cristina; RODRIGUES, Heitor de Andrade. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: Um estudo de caso. Revista da educação física/UEM, Maringá v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.
11. GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
12. GIL, Antônio Carlos. Estudo de caso: Fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.
13. PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE MIPIBU. Disponível em: <http://www.saojosedemipibu.rn.gov.br/municipio/>. Acesso em: 20.07.2015 às 01:32.
14. SANETO, Juliana Guimarães. Educação física e a temática indígena: apontamentos sobre a produção de conhecimento. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre, 2011. Anais do XVII congresso brasileiro de ciências do esporte e IV congresso Internacional de ciências do esporte. Porto Alegre, p. 01 - 08, 2011.
15. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Processo seletivo para cursos de licenciatura. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteúdo/concursos/probasica20062/documentos/EditalCadastramento.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2015 às 20:06.

EXPRESSÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Oswaldo Nonato SANTOS

Universidade de Coimbra – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – UC-FCDEF

E-mail: osvaldofcdef@yahoo.com.br

Paula Gomes da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande no Norte – UERN - FAEF

E-mail: Paulagsilva16@gmail.com

RESUMO

A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente em desenvolver suas competências emocionais e seu bem estar (BISQUERRA, 2003). Pretende potencializar as competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral do sujeito, com objetivo de capacitar para a vida. Tendo como finalidade aumentar o bem estar pessoal e social. Bisquerra, (2003), Goleman (2005), e Damásio (2012). A educação emocional é um tema que vem nos últimos anos despertando bastante interesse no cenário acadêmico, em especial na área de educação física escolar. Pesquisadores(as), dessa área sabem da necessidade e da dificuldade que muitos alunos(as) têm para identificar, controlar e melhorar o nível de suas emoções diante das mais variadas situações. As aulas de educação física constituem-se uma excelente oportunidade para o professor(a) trabalhar a educação emocional com vistas ao auto conhecimento, controle emocional e respeito ao próximo, numa perspectiva de desenvolvimento integral. É inquestionável o importante papel desenvolvido pela educação física na socialização dos(as) alunos(as), e por meio dela, o estímulo de estados emocionais diversificados. A emoção é um conceito complexo, difícil de ser explicado. As pessoas sentem emoções quando algum evento afeta o seu bem-estar. De fato, as emoções preparam-nas para esses eventos, gerando uma resposta específica (confronto, ataque, aproximação ou afastamento). Os ambientes, as práticas, instituições e valores sociais, somados à personalidade individual, são fatores causadores de emoções. As emoções permeiam a vida humana. Bisquerra (2003), procurando descrever o fenômeno emocional, identificou quatro elementos constituintes da emoção: a) conhecimento – indica as experiências já vividas nas quais as emoções foram desencadeadas; b) expressão – podem ser externa ou interna, como as expressões faciais, o enrubescimento e a palidez; c) experiência – constitui-se o elemento subjetivo do processo emotivo, podendo ser agradável ou desagradável; d) excitação – corresponde aos processos mentais acionados com a emoção que pode levar, por exemplo, ao ataque ou a fuga.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Emocional, Educação Física Escolar.

EMOTIONAL EXPRESSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Emotional education is an educational process continuous and permanent in developing their skills and their emotional well-being (Bisquerra, 2003). It aims to enhance the emotional skills as an essential element of comprehensive development of the subject, in order to qualify for life. For purposes of increasing personal well-being and social. Bisquerra, (2003), Goleman (2005), and Damasio (2012). Emotional education is an issue that in recent years has aroused great interest in the academic setting, especially in school physical education. Researchers (as), that area know of the need and the difficulty that many students (as) have to identify, control and improve the level of their emotions on the most varied situations. Physical education classes to constitute an excellent opportunity for the teacher (a) work the emotional education with a view to self-knowledge, emotional control and respect for others, a comprehensive development perspective. The important role played by physical education is unquestionable in the socialization of (the) students (as), and through the encouragement of diverse emotional states. Emotion is a complex concept, difficult to explain. People feel emotions when some event affects your well-being. Indeed, emotions prepare them for these events, generating a specific response (confrontation, attack, approach or departure). The environments,

practices, institutions and social values, in addition to individual personality, are factors causing emotions. Emotions pervade human life. Bisquerra (2003), trying to describe the emotional phenomenon, identified four components of the emotion: a) knowledge - indicates the experiences already lived in which emotions were unleashed; b) expression - can be external or internal, such as facial expressions, flushing and pallor; c) experience - constitutes the subjective element of emotional process and can be pleasant or unpleasant; d) arousal - corresponds to the mental processes triggered by emotion can lead, for example, to attack or escape.

KEYWORDS: Emotional education, School Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Educação emocional é uma inovação educacional voltada para as necessidades sociais, no sentido de desenvolver nas pessoas habilidades emocionais propiciando o bem-estar pessoal e social. Para tanto, segundo Bisquerra (2003), é necessário atender alguns requisitos: o delineamento de um programa com base em um quadro teórico; a presença de um corpo docente próprio e especializado para implementá-lo; materiais para o desenvolvimento do trabalho, instrumentos de coleta e avaliação dos dados etc.

Através da educação emocional, fundamentado nas inteligências múltiplas que cada indivíduo pode desenvolver, espera-se construir a inteligência emocional e daí para o desenvolvimento pessoal e social. A educação emocional busca dar respostas às necessidades sociais que não são tratadas de forma suficiente e satisfatória na educação formal, justificando sua prática diante de situações em que é possível identificar comportamentos de risco e, por consequência, um desequilíbrio emocional, segundo Bisquerra (2003, p. 3):

A educação emocional procura responder a um conjunto de necessidades sociais que não são abordados de forma adequada na educação formal. Existem muitos argumentos para justificá-la. Por exemplo, um setor crescente da juventude está envolvido em comportamentos de risco que envolve o desequilíbrio emocional profundo, que exige habilidades básicas para a vida em face da prevenção.

A educação emocional é uma proposta inovadora no contexto educacional que se justifica diante das necessidades sociais vigentes, no que se refere aos problemas das drogas, desigualdades sociais e violência, principalmente a violência de gênero, dentre outros temas. A educação emocional ainda não é uma disciplina obrigatória nos currículos escolares. Mas, é notável a necessidade de se desenvolver as competências emocionais dos(as) alunos(as) para que eles(elas) tenham um melhor bem estar pessoal e social.

Para isso, são requeridas uma série de condições relacionadas, a saber: criação de programas educacionais fundamentados em um marco teórico; treinamento de professores(as) para o desenvolvimento das competências emocionais; materiais didáticos em conformidade com um currículo preparado para esse fim, a educação emocional na educação física escolar.

A competência emocional é um aspecto básico para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas. A construção dessa competência através da educação emocional implica na definição de objetivos, escolha de conteúdos e estratégias de intervenção que devem ser experimentados e avaliados.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A natureza das emoções: conceitos e definições

Se você sabe conviver com pessoas intempestivas, emotivas, vulneráveis, amáveis, que explodem na emoção: acolha-me. (CLARISSE LISPECTOR)

As produções corporais, realizadas em situações motoras, expõem a emoção como elemento fundamental do ser humano que armazena informações; formula, decide e executa estratégias motoras; manifestando e incidindo no espaço de intermotricidade seus projetos e desejos; noticiando e trocando informações posturais ou corporais complexas, nítidas aos seus companheiros/as e ilusórias para suas/seus adversárias/os. A dimensão emocional e social presente na vida humana compõe elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com objetivo de capacitar para a vida na promoção ao bem estar pessoal e social. Bisquerra (2000, 2003), Perez (2007), Sánchez (2009), Mestre e Fernandes (2007), Goleman (2005), Lazarus (1991) e Damásio (2010, 2011).

A emoção é definida por Bisquerra (2003, p. 61) como:

Um estado complexo no organismo que se caracteriza por uma excitação e perturbação que predispõe a uma resposta organizada. Emoções são normalmente geradas em respostas a um evento externo ou interno.

Para Bisquerra (2003), Lazarus (1991), uma emoção se produz por estímulos orgânicos e complexos, sistematizando reações neurofisiológicas, comportamental e cognitiva. A emoção ocorre, na perspectiva neurofisiológica, da seguinte forma: a) primeiro, a informação sensorial alcança os centros emocionais do cérebro; b) depois, ocorre uma resposta neurofisiológica; c) por fim, o neocórtex interpreta a informação. As emoções surgem como resposta a um evento externo ou interno, trata-se de um estado humano bastante complexo que se manifesta através de uma excitação ou perturbação e resulta em uma resposta organizada.

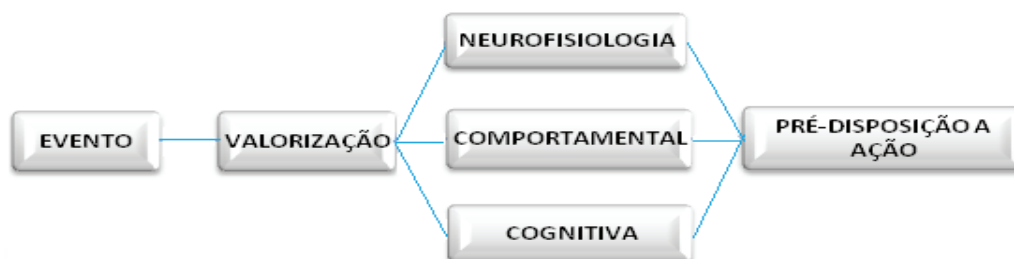


Figura 2: Conceito de emoção (BISQUERRA, 2003).

Para este estudo, utilizaremos a tipologia e classificação apresentada por Bisquerra (2000), que no esquema que se segue, ilustra a valorização e a relevância de um acontecimento e suas consequências desencadeando emoção.

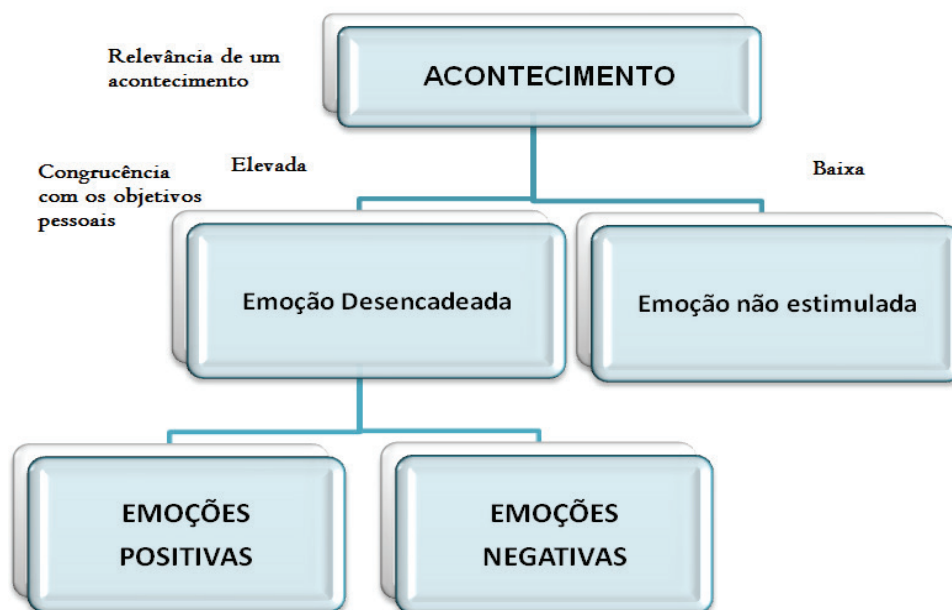


Figura 2 – Valorização e a relevância de um acontecimento e suas consequências desencadeando emoções.

As emoções assumem uma função decisiva no processo de interação, constituindo-se como um mecanismo que regula a sobrevivência orgânica e social, inseparáveis de nossas ideias e sentimentos. As emoções possuem um papel regulador e adaptativo que contribui para a criação de circunstâncias vantajosas ao ser humano, para a conservação da vida. (BISQUERRA, 2008, p. 194) Entretanto, determinar o significado exato do que são as emoções é uma tarefa complexa, por conta dos mais variados tipos de manifestações emocionais e diferentes abordagens de estudos científicos que enfatizam o tema. (DAMÁSIO, 2010).

Damásio (2012), classifica a emoção em três níveis: a) as emoções primárias ou básicas, que são a alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e repugnância; b) as emoções secundárias ou sociais, constituídas pelo orgulho, ciúme, embaraço, culpa etc.; c) as emoções de fundo, incluem o bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão.

As reações emocionais abarcam inúmeros elementos que vão desde reações músculo esqueléticas, do tipo mudanças faciais expressivas e vocais, a alterações no sistema endócrino e nervoso autônomo. As reações químicas e neurais determinam a natureza das emoções. Os processos biológicos são elementos determinantes das emoções, mas o significado das emoções mudam conforme o aprendizado individual e a cultura (GRIFFITHS, 1997).

Tradicionalmente, entendia-se o processo emocional a partir da percepção de um evento evocando a emoção, seguida pela experiência da emoção - o sentimento -, cujo resultado final era a expressão facial e orgânica da emoção, sob a forma de palpitação, calafrio, etc. A partir dos estudos de Willian James, ter consciência de uma emoção é perceber ao mesmo tempo mudanças no sistema nervoso autônomo. A percepção dessas variações constitui-se a própria consciência da emoção, através de um mecanismo inflexível e congênito, que é estimulado nos seres humanos de modo a produzir um padrão específico de reação corporal (GRIFFITHS, 1997).

Damásio (1996) distingue “sentimento” como a experiência mental de uma emoção, ao passo que “emoção” designa o conjunto de reações, geralmente observáveis, que surgem devido aos estímulos externos. Um indivíduo tomado pela emoção e sentimento experimenta as seguintes etapas, segundo o autor: um estado de emoção é iniciado inconscientemente, seguido por uma situação de sentimento que também pode ser representado inconscientemente. A etapa seguinte é representada por um estado de sentimento consciente, identificado pelo sujeito que encontra-se em estado de emoção e sentimento.

Desse modo, Damásio (2010, p. 141) busca investigar o mecanismo emocional a partir de sua fundamentação biológica. O sentimento como experiência mental da emoção, e a emoção como um conjunto de reações orgânicas demonstram que não é possível observar alguns aspectos das emoções que principiam os sentimentos.

Para Bisquerra (2010), Lazarus (1999), as emoções aparecem em um contexto de consciência, pois as pessoas percebem seus próprios sentimentos, sentem as emoções e são conscientes desse estado. A mente humana e os seus comportamentos são entrelaçados por ciclos sucessivos de emoções, acompanhados por sentimentos que se manifestam, fazem-se conhecer e produzir novas emoções.

Damásio (2011) estabelece o afeto de forma genérica, qualificando as emoções, os humores e os sentimentos como sinônimos. Tudo aquilo que as pessoas manifestam/exprimem ou experimentam/sentem em relação a algo é assinalado pelo autor como afeto.

A emoção foi concebida por muito tempo como elemento que se opõe a razão. Contudo, a neurociência vem investigando de que forma a emoção participa dos processos de raciocínio. Para Damásio (2011), a razão não é otimizada com o afastamento da emoção. Por outro lado, é possível que a emoção ajude no raciocínio das pessoas, em especial nas situações pessoais e sociais que resguardam risco e conflito. As emoções e os sentimentos assumem uma posição significativa, ligando os processos racionais e os não racionais. O valor adaptativo das emoções e a sua função na interação social são, indiscutivelmente, aspectos consensuais entre as diferentes abordagens que estudam a emoção. (BISQUERRA, 2010)

As emoções denominadas por Damásio (2012) como básicas são aquelas tratadas pela ciência tradicional, dos séculos XIX e XX, composto pela alegria, raiva, medo, tristeza, surpresa e repugnância. Nesse contexto, as emoções são caracterizadas como universais devido à possibilidade de manifestação facial e reconhecimento nas pessoas.

Obviamente, as emoções básicas não refletem a diversidade de comportamentos emocionais observados nas pessoas, nem elas experimentam ou permanecem em um estado prolongado de alegria ou tristeza, por exemplo, salvo alguns casos de patologia cognitivo comportamental. Os indivíduos normalmente experimentam outros sentimentos como calma e irritação, dentre outros assinalados por Damásio (1996,

2012), como “sentimentos de fundo”, que se encontram associados às emoções de fundo.

Os sentimentos de fundo, bem mais que as emoções básicas, participam na demarcação do estado mental humano. Porém, a presença repetitiva de determinadas emoções básicas contribui para fixar esses sentimentos. Situações extremas provocam emoções básicas, como alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e repugnância, ou emoções derivadas, como a irritação, a impaciência etc. As emoções básicas podem se propagar entre os membros de um grupo. Entretanto, em um processo interativo, os seus efeitos são limitados pelo tempo de permanência, e logo cedem lugar aos sentimentos de fundo (DAMÁSIO, 2012).

Damásio (2012) aponta os seguintes sentimentos de fundo: bem-estar, mal-estar, fadiga, energia, descontração, tensão, desinteresse, arrebatamento, equilíbrio, desequilíbrio, estabilidade, instabilidade, harmonia, discórdia.

A causa de uma emoção de fundo é geralmente interna. Certas situações induzidas por processos físicos contínuos e/ou através da interação do organismo com o meio, traduzem-se em reações que caracterizam as emoções de fundo. Nesse caso, esforço físico prolongado, estresse ou excesso de trabalho podem resultar em emoções de fundo que podem, por sua vez, levar a sentimentos de fundo de tensão ou relaxamento, fadiga ou energia, ansiedade ou apreensão, bem-estar ou mal-estar (DAMÁSIO, 2012).

A recorrência dos estados emocionais tornam-nos frequentes na vida das pessoas. Damásio (2012) refere-se às emoções de fundo mantidas por longo tempo como humores. Diferentes humores podem ser identificados em um ambiente interativo, como as aulas de educação física, podendo ser acolhedor, amigável ou conflituoso.

Os aspectos afetivo-emocionais desempenham função decisiva no processo de desenvolvimento orgânico e social do ser humano.

3 METODOLOGIA

O estudo é caracterizado como pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses do Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções (PIJDE), e da rede de investigadores(as) do GEP ligados ao Projeto Internacional Jogos Desportivos e Emoções (inclui laboratórios e Centros de Pesquisa na Argentina, Brasil, Chile, Espanha, França, Suécia, Reino Unido e Portugal).

4 DISCUSSÕES

A educação formal não consegue atender de forma satisfatória as necessidades sociais marcantes presentes na juventude que se traduzem em comportamentos de risco e desequilíbrio emocional, reforçando a ideia da necessidade de competências básicas para os problemas de auto estima, depressão, estresse, violência de gênero, suicídio, anorexia, consumo de drogas, conduta sexual sem proteção etc. A maioria desses problemas que afetam a sociedade atual tem um fundo emocional. Portanto, a educação emocional é uma resposta a esta problemática.

As emoções provocam respostas neurofisiológicas involuntárias como taquicardia, sudorese, hipertensão, rubor, secreção de hormônios etc., que podem ser tratadas por meio de técnicas apropriadas como o relaxamento. Em alguns casos, as emoções frequentes e intensas podem provocar doenças e distúrbios cognitivos e sociais, por isso, a educação emocional pode contribuir na prevenção desses males. A educação emocional é um aspecto indispensável à saúde humana.

5 CONCLUSÃO

O estado emocional das pessoas podem ser observados através do comportamento, das expressões faciais, do tom, volume e ritmo da voz. As emoções podem ser controladas e/ou intensificadas com a ajuda da educação emocional. Saber controlar a expressão emocional é um indicador de equilíbrio que traz efeitos positivos sobre a saúde e as relações interpessoais.

As atividades de educação física desenvolvidas nas escolas, geralmente privilegiam somente os aspectos motores, o rendimento e a competição. Esquecem, quase por completo, da inteligência emocional que todo ser humano tem, mas precisa ser trabalhada também nas instituições de ensino. Muitos dos problemas vivenciados em relação a comportamentos e atitudes têm como ponto de partida a falta de controle e desconhecimento das emoções. Faltam as pessoas, a habilidade de perceber com precisão, valorizar e expressar corretamente a emoção, como via de aprimoramento e crescimento emocional e intelectual.

Reconhecer um sentimento, e saber manejá-lo, no momento em que ocorre é ter consciência das próprias emoções. As atividades lúdicas é, portanto, um oportunidade por excelência para se aprender a manejar ou suavizar as expressões de ira e fúria, e a potencializar as emoções positivas, como a alegria, o amor e o humor.

São momentos em que o professor de educação física pode estimular, motivar os educandos, impulsioná-los pela emoção para a emoção, encaminhando as emoções para a aprendizagem da auto motivação e do auto controle. Logo, o(a) professor(a) deve ser um modelo a ser seguido, um reflexo das condições emocionais dos seus alunos.

O desenvolvimento das competências emocionais sinaliza como o grande desafio para o século XXI, imprescindível como novos objetivos para a educação. Interagir de forma empática e reconhecer as emoções dos outros são características da inteligência emocional, mais especificamente falando, são competências que servem como fundamento na busca da igualdade de oportunidades e nas boas relações entre gênero.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ÁLVAREZ, M. (coord.). **Diseño y evaluación de programas de educación emocional**. Barcelona: Praxis, 2001.
2. BAR-ON, R. **The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual**. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
3. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
4. BECHARA, A.; TRANEL, D; DAMASIO, A.R. Poor Judgement in Spite of High intellect: Neurological Evidence for Emocional Intelligence”. In: A. R. Bar-On; J.D.A. Parker. **The handbook of Emocional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace**, San Francisco, Ca. Jossey-Bass. pp.192-214, 2000.
5. BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.
6. _____. **Educación emocional y competencias básicas para la vida**. Revista de Investigación Educativa, 21 (1): 7-43, 2003.
7. DAMÁSIO. A. R. **Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurociência do sentir**. Portugal: Bloco Gráfico Lda., 2012.
8. _____. **O erro de descartes: Emoção, razão e cérebro humano**. Portugal. Bloco Gráfico Lda. Bloco Gráfico Lda., 2011.
9. _____. **O livro da consciência: A construção do cérebro consciente**. Portugal. Bloco Gráfico Lda. Bloco Gráfico Lda., 2010.
10. DARDER, P.; BISQUERRA, R. Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente. **Temáticos Escuela Española**, 1: 4-26, 2011.
11. FREDRICKSON, B. L. **What good are positive emotions?** Review of General Psychology, 2, 300–319, 1998.
12. GALLIFA, J. ; ROVIRA, F. et al. **La intelligència emocional i l'escola emocionalment intelligent**. Barcelona : Edebé, 2002.
13. GARDNER, H. **Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1995.
14. _____. **Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century**. New York: Basic Books, 1999.
15. GARTZIA, Leire et al. **Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales**. Anales de Psicología, n. 2, mai., vol. 28, 2012. pp. 567-575.
16. GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
17. GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. 15. ed. Nueva York: Bantam Books. 1995.
18. _____. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
19. GOUVEIA, V.V., GOUVEIA, R.SV., GUERRA, V.M., SANTOS W., & MEDEIROS, ED. **Midiendo contagio emocional: adaptación de la escala de Doherty**. Revista de Psicología Social, 22(2), 99-111, 2007.
20. HIRAMA, E. **As Emoções na Educação Física Escolar**. Tese de Doutorado- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas. São Paulo, 2002.
21. LAVEGA, P.; MARCH, J.; FILELLA, G. **Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte**. Revista de Investigación Educativa, 2013.
22. LAVEGA, P. et al. **Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones**. Electronic Journal of Research Educational Psychology, 9(2), 617-640., n. 24, 2011.

23. LAVEGA, P.; LAGARDERA, F. **Educação Física Emocional**. Projecto de Investigação “Jogos e Emoções”. Centre de Investigation de la Universitat de Lleida, Espanha, 2008.
24. LAZARUS, R. S. **Emotions and adaptation**. New York: Oxford University, 1991.
25. MCCAUGHTRY, N. **The emotional dimensions of a teacher’s pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy**. Journal of Teaching in Physical Education, 23(1), 30-47, 2004.
26. MESTRE, M.; FERNÁNDEZ, P. (Coord.). **Manual de Inteligência emocional**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2007.
27. PARLEBAS, P. **Elementos de sociología del deporte**. Instituto Andaluz del Deporte, 2003.
28. RIBEIRO, T. **Pontos sobre a Educação Física Escolar**. Disponível em:< [www.uff.br/gef- Brasil](http://www.uff.br/gef-Brasil)>. Acessado em 14 de novembro de 2008.
29. SÁNCHEZ, F. L. **Las emociones en La educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2009.
30. TORRENTS, C., MATEU, M., PLANAS, A. & DINUSÓVA, M. **Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado**. Revista de Psicología del Deporte. 20(2), 401-412, 2011.

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN
E-mail: hpobezerra@gmail.com

RESUMO

O corpo como representação de cada sujeito em sua existência e convivência social deve ser reconhecido na integralidade dos seus aspectos biológicos, culturais e históricos. Na escola, necessitamos ampliar o espaço desse corpo substituindo as visões restritas que tanto o objetificaram e limitaram a perspectivas reducionistas de cunho técnico e biológico. Assim, objetivamos discutir sobre a compreensão de corpo sujeito na Educação Física escolar a partir do olhar do professor com conteúdos e perspectivas pedagógicas, e dos alunos, como fonte de sua história, sensações e expressões. Além disso, refletiremos sobre a necessidade de ampliarmos essa compreensão sobre o corpo nas escolas diante o contexto social e tecnológico no qual estamos inseridos. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência na Educação Física escolar a partir da utilização do bloco de conteúdos dos conhecimentos sobre o corpo. No caso específico, de duas aulas ministradas com o tema: Eu corpo, Minha história. Essa experiência aconteceu com as turmas do 1º ano dos cursos Técnicos Integrado de Eletrotécnica, Informática, Têxtil e Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, do *Campus* Caicó na disciplina de Educação Física. Apresentamos as atividades desenvolvidas nas aulas mostrando as possibilidades de percepção do próprio corpo e do corpo dos colegas como forma de conhecer a si. Além disso, oportunizamos espaço para que os alunos pudessem se posicionar sobre as sensações do corpo na aula. Para tanto, defendemos que o corpo tenha espaço para ser, existir e se expressar diante suas individualidades nos diferentes espaços de convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Eu corpo, Educação Física, Escola.

I BODY, MY STORY: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES IN PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL

ABSTRACT

The body as a representation of each subject in its existence and social life should be recognized in the integrality of its biological, cultural and historical aspects. At school, we need to expand the space of this body replacing the restricted views that saw it as an object, according to reductionist, limited, technical and biological perspectives. Thus, we aimed to discuss the comprehension about the subject body in Physical Education from the teacher's view with content and pedagogical perspectives, and students as a source of its history, feelings and expressions. In addition, we will reflect upon the need to increase this comprehension of the body in schools on the social and technological context in which we operate. Methodologically, it is an experience report in Physical Education about the use of body knowledge. In the specific case of two classes taught with the theme: I Body, My Story. This experience happened to the classes of the 1st year of the courses Integrated Electrical Technicians, Information Technology, Textiles & Clothing from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Caicó in Physical Education. We present the activities developed in class showing the possibilities of perception of one's body and the body of colleagues as a way to know yourself. In addition, we gave space so that students could be positioned on body sensations in class. To this end, we argue that the body must have space to be, to exist and to express itself on its individuality in different areas of social life.

KEYWORDS: Body, I Body, Physical Education, School.

INTRODUÇÃO

Na Educação Física escolar, o corpo, assim como em todos os demais componentes curriculares, deve ser visualizado como centro da construção dos saberes e das aprendizagens. Ele representa a essência do ser que se dedica e participa das situações de ensino junto com outros corpos, e, desse modo, deve ser compreendido nas suas individualidades e em sua capacidade autônoma.

O corpo como síntese do aluno, trás em si as experiências de vida pelas quais ele foi constituído, bem como, os aspectos culturais e sociais que influenciaram a sua formação. É um corpo sujeito com capacidade de expressão e sentimentos, e que se relaciona com outros corpos nos espaços que habita em sociedade, assim como faz nos espaços escolares.

Nóbrega (2010, p. 15) defende o corpo como aspecto primordial da existência humana, ele “é a medida de nossa existência no mundo”. Desta forma, “o corpo não é uma coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora” (NÓBREGA, 2010, p. 15). Além disso, o corpo uni o biológico e o cultural em um só.

Pensando sobre isso, compreendemos que as situações de ensino-aprendizagem nas escolas têm centrado suas práticas muito mais no conteúdo a ser ensinado do que no aluno que aprende. Quando faz isso negligencia o ser como essencial do processo e limita as possibilidades de construção do saber.

Na Educação Física, esse olhar ainda se faz presente em muitas situações, todavia, evidenciamos que muitos professores da área tem dado passos largos em direção a práticas pedagógicas diferenciadas, que reconhece no corpo o ponto de assimilação e construção do saber, tronando as práticas significativas para os sujeitos envolvidos e proporcionando um diálogo do saber construído com as realidades culturais e sociais das quais os alunos emergiram. Além disso, as práticas perspectivam uma formação crítica e emancipada dos alunos, reconhecendo-os em suas capacidades expressivas e sensíveis a partir do movimento.

Neste trabalho, objetivamos discutir sobre a compreensão de corpo sujeito na Educação Física escolar a partir do olhar do professor com conteúdos e perspectivas pedagógicas, e dos alunos, como fonte de sua história, sensações e expressões. Além disso, refletiremos sobre a necessidade de ampliar essa compreensão sobre o corpo nas escolas diante o contexto social e tecnológico no qual estamos inseridos.

Metodologicamente o mesmo se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa a preocupação está nos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Para tanto, trata-se de um relato de experiência na Educação Física escolar a partir da utilização do bloco de conteúdos dos conhecimentos sobre o corpo. No caso específico, de duas aulas ministradas com o tema: Eu corpo, Minha história. Essa experiência aconteceu com as turmas do 1º ano dos cursos Técnicos Integrado de Eletrotécnica, Informática, Têxtil e Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, do *Campus* Caicó na disciplina de Educação Física.

Nas aulas citadas, discutimos sobre a concepção de corpo sujeito apresentada por Merleau-Ponty e a denominação do “eu corpo” como representação da existência de cada sujeito em sua construção histórica. Além disso, oportunizamos vivências do corpo em movimento que permitiram aos alunos refletirem sobre seus corpos e sobre os corpos dos colegas, como forma de também perceber a si no encontro com o outro. Ao final, entregamos aleatoriamente a alguns alunos uma folha de papel onde questionamos quais as sensações deles durante a aula. Recolhemos na aula seguinte as respostas dos alunos e estabelecemos como amostra para análise nesse relato um total de 10 respostas.

Desse modo, trazemos o olhar sobre a prática pedagógica e novas reflexões teóricas para que possamos realizar uma auto avaliação das nossas intervenções docentes e assim ressignificar nossas práticas para que se tornem efetivas na formação crítica e cidadã dos nossos alunos. Além disso, destacamos o olhar dos alunos para que possamos perceber de que modo nossas práticas os tocam e se tornam significantes na sua existência enquanto corpo biológico, histórico, social, cultural e emocional.

DE QUAL CORPO SE FALA?

O contexto social atual, influenciado pela racionalidade e a técnica defendida pela ciência moderna, acaba por valorizar compreensões de corpo que o apreendem em uma padronização e homogeneização, sobretudo a partir dos saberes biológicos e médicos. Esses saberes, negam muita das vezes a existência natural do corpo, requerendo para eles intervenções da medicina para torná-lo incluído no atual cenário. Vê-se assim uma contradição, exalta-se o corpo ao mesmo tempo em que o nega na sua forma natural.

Conforme argumenta Silva (2001, p. 94) “a fase atual, em que se vive a globalização, está marcada por intervenções profundas e incessantes sobre a Natureza, inclusive, sobre aquela que se poderia chamar de natureza humana”. Desse modo, a negação do corpo natural acontece a partir da necessidade de se atender

alguns ideais estabelecidos pela ciência e pelo mercado de trabalho.

Ainda segundo Silva (2001, p. 86) “o cuidado com o corpo transforma-se numa ditadura do corpo, um corpo que corresponde à expectativa desse tempo, um corpo que seja trabalhado arduamente e do qual os vestígios de naturalidade sejam eliminados”. Deparamo-nos assim com uma ditadura do corpo que é reforçada por imagens idealizadas de corpo.

Nesse cenário, diferentes agentes sociais potencializam essa normatização para atender demandas de grupos específicos, assim como faz a mídia. A mesma, apresenta cotidianamente imagens de corpos que devem ser consumidos pela população. “A mídia cria diferentes imagens a partir dessa expectativa de corpo, de maneira que seja constituída e reforçada essa nova utopia que parece está sendo gestada” (SILVA, 2001, p. 87).

Todavia, essa perspectiva sobre o corpo merece reflexões, visto que, “os novos inventos e o meio técnico com os quais se convive permanentemente, levam a um amortecimento dos sentidos e ampliam o desligamento gradual do indivíduo com os lugares e os outros” (SILVA, 2001, p. 90). Assim fica claro, que essa perspectiva tecnocientífica sobre o corpo acaba por realizar uma objetivização do corpo, não o reconhecendo em sua complexidade. Além disso, não o reconhece como um ser social e cultural, repleto de desejos e sensações, bem como, com autonomia para agir e decidir sobre as experiências de vida que deseja passar.

Na contramão dessa lógica de objetificação do corpo, Merleau-Ponty (2006) nos encaminha para uma nova compreensão de corpo enquanto sujeito, o eu corpo. Nessa perspectiva o corpo é visto como o próprio sujeito que convive com outros corpos em sociedade, um corpo desejante, sensível e com capacidade de expressão, constituído a partir das experiências de vida que passou ao longo de sua historicidade.

Além disso, Merleau-Ponty (2006, p. 18) diz que:

Nosso corpo, como uma folha de papel, é um ser de duas faces, de um lado, coisa entre as coisas e, de outro, aquilo que as vê e toca; dizemos, por que é evidente, que nele se reúne essas duas propriedades, e sua dupla pertença à ordem do ‘objeto’ e à ordem do ‘sujeito’ nos revela entre as duas ordens reações muito inesperada.

Desse modo, conforme expresso pelo autor acima, o corpo estaria em uma dupla pertença de objeto e sujeito. Objeto por apresentar-se constituído pelos seus elementos visíveis, porém sujeito por se apresentar como vivo, instável, sensível e atuante nos diferentes espaços de convívio social. É um corpo autônomo e com capacidade perceptiva.

Para Merleau-Ponty (2006) a percepção acontece no corpo, a partir do movimento que lhe permite estar vivo. Segundo ele, “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo que por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 03).

Para Nóbrega (2008, p. 142) “a percepção está relacionada à atitude corpórea”. Para tanto, essa atitude corpórea só é possível no encontro dos corpos com o mundo. Conforme Merleau-Ponty (2006, p. 14) “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Ainda sobre a percepção, Nóbrega (2008, p. 142) diz que ao está relacionada ao movimento, “a percepção remete as incertezas, ao indeterminado, delineando assim o processo de comunicação entre o dado e o evocado”. Segundo ela:

Os movimentos acompanham nosso corpo perceptivo com o mundo. Sintuamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Assim, fica registrada a importância do corpo, sendo ele a essência que o move e o permite estar vivo. Sobre isso Reis (2011, p. 41) argumenta, “o homem é um ser-em-movimento e o que o possibilita mover-se, dirigir-se a alguma coisa, seja caminhando até ela ou simplesmente voltando-lhe o olhar, é o corpo”. Para a autora o movimento é uma forma de se fazer existir e ao mesmo tempo sair de si para poder ser-com. “O movimento, portanto, é uma maneira de nos relacionarmos com as coisas e uma forma legítima de conhecê-las” (REIS, 2011, p. 41). Complementando seu entendimento Reis (2011, p. 42) fala que:

O sujeito não é um espectador imparcial frente à vida, mas participa dela ativamente, por meio do seu corpo, com seus movimentos, afetos, pensamentos, percebendo, sendo percebido e se auto-percebendo, reconhecendo-se como autor e co-autor de sua história, ao lado dos outros significativos com os quais convive em sociedade.

Ocorre assim uma vinculação do eu aos outros, e assim, os sentidos da vida vão sendo construídos. Para Cyrulnik (1997, p. 92) o ser humano é um indivíduo poroso. Segundo ele, “o indivíduo é ao mesmo tempo indivisível e poroso, suficientemente estável para ser o mesmo quando o biótipo varia é suficientemente poroso para se deixar penetrar a ponto de se tornar ele mesmo um bocado de meio ambiente”. Finalmente, “de todo os organismos, o ser humano é, provavelmente, o mais dotado para a comunicação porosa (física, sensorial e verbal), que estrutura o vazio entre dois parceiros e constitui a biologia do ligante”.

Para Lacroix (2006, p. 38) “o indivíduo só é ele mesmo [...] a partir do momento em que pode sentir e exprimir as emoções que nos agitam”. O sentir, o emocionar-se são dessa forma elementos inerentes ao ser humano e estão entrelaçados neste, em todas suas configurações e experiências vividas ao longo do seu existir. “Ao nos abandonarmos a nossas emoções, reaprendemos a ser o nosso corpo. Sentimos o delicioso afloramento da fisiologia sob o envoltório cultural” (LACROIX, 2006, p. 41).

Portanto, corroboramos com Bezerra (2012, p. 126) quando afirma que “o corpo expressa os desejos, sentimentos, medos, afetos, emoções, de cada ser humano. É um ser relacional e entrelaçado que reage às investidas realizadas sobre ele. É deste modo, um corpo construído e recortado por aspectos biológicos, culturais, históricos e sociais”. Desse modo, necessitamos ampliar as compreensões a respeito do corpo, para não cairmos novamente em um reducionismo de seus elementos a técnicas e padrões.

O CORPO NA ESCOLA

O olhar docente

Conforme apresentado, o corpo é o elemento essencial nas situações de ensino nos espaços escolares. Desse modo, deve ser tratado e compreendido de forma ampliada para que possibilite aprendizagens significativas. Todavia, no contexto da Educação Física o corpo tem papel duplo, primeiro como representação dos alunos e professores envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem, segundo como conteúdo a ser abordado nas aulas.

Na situação que aqui relatamos, os conhecimentos sobre o corpo foram oportunizados a partir de um conjunto de aulas, um total de 20, divididas em 10 encontros de duas aulas cada. Essas aulas integraram a proposta de conteúdo para o 2º bimestre onde abordamos os conhecimentos sobre o corpo.

Na organização das aulas sobre o bloco de conhecimentos sobre o corpo tivemos os seguintes temas: o corpo humano na história; eu corpo, minha história; corpo biológico; corpo e saúde; incluindo corpos; corpo social e cultural; construindo corpos; e, prevenção de acidentes e prestação de primeiros socorros.

Como avaliação, optamos por três estratégias: a primeira, a construção de textos ao final de algumas aulas para que pudessem ser compartilhados em sala e atribuído vistos que valeriam notas em aulas seguintes; a segunda, a construção de um portfólio ao longo de todas as aulas, em que, movidos pelo questionamento “o que eu aprendi na aula hoje?” os alunos deveriam construir textos e ao final do bimestre entregar o conjunto de todos eles; a terceira, divididos em grupos deveriam refletir sobre “o que aprenderam no bimestre?” e construir uma proposta de apresentação criativa que envolvesse alguma estratégia expressiva além da simples exposição verbal, como por exemplo, teatro, música, desfiles, dança, pinturas, entre outros.

Com relação às aulas vale ainda destacar que buscamos articular às exposições teóricas com as vivências corporais, sempre tentando entrelaçar cada vez mais a teoria e a prática de modo concomitante em todas as aulas. Além disso, buscamos desenvolver nossa proposta de ensino a partir de uma vertente crítica, que oportunizasse aos alunos refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos e sobre os modos de perceber e cuidar dos seus corpos e dos corpos dos outros.

De modo específico, neste trabalho, propusemos o objetivo de relatar a aula desenvolvida sobre o tema: Eu

corpo, minha história. Essa aula foi realizada na área de convivência do parque esportivo do *Campus* do IFRN em Caicó. Inicialmente solicitamos que os alunos se organizassem sentados em círculo sobre os tatames e procedemos uma breve discussão sobre o conceito de eu corpo. Retomamos as discussões da aula passada sobre o corpo na história onde abordamos as compreensões do mesmo na Antiguidade Grego-romana, na Idade Média, Idade Moderna e na Pós-modernidade, e avançamos ao apresentar a compreensão de corpo defendida pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, do corpo enquanto sujeito, ou seja, o eu corpo.

Fomos questionados por muitos alunos se essa expressão não estaria errada, eu corpo, visto que, para eles o correto seria “meu corpo”. Utilizamos desse questionamento para colocar em debate a compreensão pretendida, fazendo-os compreender que o corpo não é um objeto de posse, ele é antes de tudo o sentido da vida e da expressão dos sujeitos. Sendo assim, o corpo não poderia ser colocado em uma situação de afastamento, pois, antes de tudo ele é presença. Argumentamos sobre essa compreensão e iniciamos algumas vivências para dialogar com a compreensão apresentada e fazê-los refletir sobre a mesma.

Dividimos nossas vivências em duas perspectivas: a primeira de reflexão e percepção do próprio corpo; a segunda, de percepção do corpo do outro, para assim também, perceber a si no encontro com o outro. Na primeira perspectiva realizamos inicialmente um alongamento sensitivo. Nessa atividade, solicitamos que os alunos observassem como seu corpo se comportava, como ele é constituído, quais as sensações, entre outros elementos que não nos permitimos observar cotidianamente quando nos alongamos ou realizamos qualquer outro tipo de movimento com o corpo. Durante a realização de um alongamento de partes do corpo, evidenciamos que embora estejamos focando em partes específicas, o mesmo não se fragmenta e se articula de modo integral. Chamamos atenção a partir desse momento para a pouca atenção que é dada ao corpo, o corpo que fala a todo instante, mas que pouco é percebido.

A segunda atividade foi um relaxamento. Nele, solicitamos que os alunos ficassem deitados, fechassem os olhos e comesçassem a sentir o corpo e o ambiente ao entorno deles. Colocamos um áudio com sons da natureza e com voz suave começamos a fazê-los perceber o corpo deles. Direcionamos a atenção para respiração e fizemos uma viagem pelas partes do corpo, dos pés a cabeça, apagando cada uma dessas partes para coloca-los em um vazio existencial. Feito isso, fizemos uma viagem sobre a história do corpo dos mesmos passando por momentos como nascimento, infância, vida escolar, entre outros. Ao final fizemos um retorno à “realidade” a partir de movimentos corporais leves, “espreguiçamento”.

Na segunda perspectiva da aula, o corpo do outro como fonte da percepção de si, iniciamos com uma atividade que denominamos de “a visão do tato”. Discutimos que nossos sentidos estão entrelaçados e que não podem ser limitados a uma única perspectiva. Para isso, formamos um círculo e utilizando de três vendas, convidamos três participantes por vez para serem vendados e em seguida deslocarem-se para encontrar algum outro colega que deveriam permanecer parados e tentar a partir do toque descobrir quem eram os colegas. Quem iria descobrir deveria tocar ou sentir o colega e nominá-lo, caso acertasse ou errasse passaria a venda ao colega e esse deveria deslocar-se para outro colega para tentar descobrir quem ela.

Nessa perspectiva, desenvolvemos ainda a atividade de caça aos cones. Nela, vendamos 4 participantes por vez e os mesmos deveriam escolher um guia que lhe conduziria para encontrar os cones somente sobre o comando verbal. Os cones ficariam sobre os tatames e todos os demais alunos deveriam ficar nas laterais dos mesmos. Para confundir quem estava vendado os demais alunos deveriam passar informações equivocadas e retirar a atenção dos alunos vendados das vozes dos seus respectivos guias. Desenvolvemos a mesma no formato de competição e ganharia aquele que encontrasse o maior número de cones. Como última atividade, solicitamos que os alunos formassem duplas e que fizessem massagens uns nos outros a partir do uso das mãos.

Ao final das vivências abrimos um espaço para discussões onde os alunos falaram sobre as percepções do seu corpo durante as vivências, os bloqueios no encontro do corpo do outro, os medos do toque, as recordações, a percepção de si no contato com outros corpos, entre outros. Além disso, encaminhamos uma atividade para casa em que os mesmos deveriam contar a história do seu corpo a partir das marcas presentes neles, sejam elas físicas ou emocionais.

O olhar discente

A partir da aula realizada, oportunizamos aos alunos exporem quais sensações experimentaram em seus corpos, primeiro a partir do diálogo estabelecido com a turma ao final das vivências, e, segundo, a partir de uma folha de papel entrega a alguns alunos de forma aleatória ao final da aula. Nas folhas entregues tínhamos um questionamento: “após a aula e as vivências realizadas nela, descreva quais as sensações do corpo durante as atividades realizadas?”. Oportunizamos esse espaço para que pudessemos ter um feedback dos alunos do que a aula significou para eles.

Os alunos responderam os questionários sem identificação e compartilharemos algumas sensações descritas

pelos mesmos em suas respostas. Selecionamos algumas das respostas da amostra utilizada e destacamos a seguir:

“Torna-se até difícil explicar o que eu senti, e poderia passar horas e horas escrevendo, mas não iria conseguir falar tudo nessas mal rabiscadas linhas, os meus sentimentos”.

“Vi meus erros, arrependimentos, entreguei quem sou, minhas características, os erros, os acertos que me fizeram ser o que sou e o que aparento ser. Digo isso, pois o que sou e o que aparento ser são duas coisas diferentes, talvez por cada um ter sua perspectiva do que o outro é”.

“Ao começar a me lembrar do passado, do momento em que nasci até hoje, passei por um sentimento que não coube no peito e escorreu pelos olhos, que foi a saudade, saudade dos velhos tempos, de pessoas, daí me lembrei que tudo de bom que já vivi jamais voltará, me lembrei da minha infância na qual metade dela foi sem meu pai”.

“Meu corpo em muitos momentos se sentiu sonolento, ou melhor, eu, por que eu sou o meu corpo, tais atividades me trouxeram sensação de bem estar assim como eu pude perceber a mim mesma e ao outro, me conheci, me reconheci e o outro também pôde me conhecer ou vice versa”.

Diante as respostas apresentadas evidenciamos que cada corpo percebe e reage diante das suas individualidades e da história de vida construída em seu existir, conforme evidenciamos a descrição de alegrias e tristezas diante as mesmas reflexões. Além disso, visualizamos dificuldade em descrever as sensações do corpo.

Nos primeiros fragmentos das respostas apresentadas o corpo foi compreendido como sendo os próprios alunos que participaram e realizaram as atividades da aula, no entanto, percebemos que esse reconhecimento não é fácil diante a formação recebida ao longo da vida que sempre reforçou um distanciamento do “eu” do corpo. Desse modo, alguns alunos, mesmo diante as discussões realizadas ainda evidenciaram uma fragmentação e distanciamento do corpo em relação ao eu. Usando muita das vezes o sentido de posse sobre o corpo.

“Durante as atividades senti uma sensação de bem-estar, meu corpo ficou tranquilo e leve ao resgatar as lembranças passadas”.

“Durante as atividades realizadas sentia os músculos relaxando lentamente, meu corpo teve uma sensação de conforto e de relaxamento”.

“Com a meditação, a sensação do meu corpo foi a de calma e tranquilidade, foi um momento de reflexão sobre minha vida e o reconhecimento de que atividades como essa fazem bem para exercitarmos nossa mente, acalmar nosso corpo, desligar-se de nossa rotina e pensar um pouco na vida como ela é”.

Portanto, fica evidente que mesmo tendo superado algumas ideias no que concerne o reconhecimento do corpo de modo integral e como sendo cada aluno em seu existir, ainda é necessário reforçarmos essa compreensão em outros momentos do componente curricular de Educação Física, e mais, acreditamos que isso seria potencializado se os outros componentes também comungassem da mesma compreensão do corpo, reconhecendo os alunos como sensíveis e inteligíveis, biológicos, culturais e históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inseridos nessa lógica social que valoriza a aparência e o visível do corpo, acabamos muita das vezes por reforçar estereótipos e pensar o corpo a partir de padrões, não reconhecendo as suas individualidades e as diversas possibilidades de expressão. Limitamo-nos as técnicas e ao lógico racional. As escolas em muitos momentos acabam reforçando essas ideias e limitando as possibilidades de aprendizagens dos seus alunos. A aula aqui relatada insere-se ainda dentre de um contexto de formação técnico profissionalizante e desse modo, torna-se ainda mais relevante por apresentar aos alunos que os saberes do corpo não se resumem a linguagem escrita e matemática. Mostra-os que a técnica só é eficiente se ela reconhecer o corpo antes de tudo como vivo, expressivo, cultural, histórico e sensível.

Não objetivamos deixar a aula relatada como modelo a ser seguido, mas compartilha-a como possibilidade pedagógica dentro do ensino da Educação Física, de modo a superar práticas que não reconhecem e nem pensam o sujeito envolvido nessas, abrindo reflexões para outras possibilidades de intervenção. Todavia, defendemos que toda prática pedagógica esteja associada a uma proposta pedagógica mais ampla, amparada por objetivos e concepções teóricas que visem contribuir para uma formação crítica dos corpos envolvidos no processo.

Para finalizar, defendemos também que as escolas oportunizem ao corpo vivenciar suas emoções e sensações nos diferentes espaços de aprendizagem, reconhecendo nesses corpos as histórias e as experiências que os constituem. Portanto, que os corpos falem e se expressem, mas que também respeitem as falas e as expressões de outros corpos, reconhecendo em cada um suas individualidades.

REFERÊNCIAS

225. BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira Bezerra. Corpo e saúde: reflexões sobre o quadro “Medida Certa”. **Dissertação**. UFRN: Natal, 2012.
226. CYRULNIK, Boris. **Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
227. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. – Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
228. LACROIX, Michel. **O culto da emoção**. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
229. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.
230. NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 13(2), p. 141-148, 2008.
231. _____. **Uma fenomenologia do corpo**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
232. REIS, Alice Casanova. A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Vivência**, nº 37, p. 37-48, 2011.
233. SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

A METODOLOGIA DE ENSINO INFLUENCIA NAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A VIDA DOS ALUNOS?

Fabyana Soares de OLIVEIRA

Graduanda em Educação Física/UFRN. E-mail: fabyanaoliv@yahoo.com.br

Alana Débora de Souza BATISTA

Graduanda em Educação Física/UFRN. E-mail: alanadeborasb@gmail.com

Antônio de Padua dos SANTOS

Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Departamento de Educação Física da UFRN. E-mail: paduasant@gmail.com

RESUMO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa realizada com alunos da 3ª série do ensino médio, da Escola Estadual Edgar Barbosa, Natal/RN, a fim de identificar a importância da disciplina de Educação Física para esses alunos que estão no último ano do ensino básico, buscando saber se houve mudanças na metodologia de ensino adotado pelos professores da disciplina ao longo do ensino médio. Foi aplicado um questionário à 30 alunos, com perguntas abertas e fechadas, com isso, concluímos que a metodologia do professor tem total importância para que a disciplina possa ter algum significado aos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Metodologia; PIBID.

METHODOLOGY OF TEACHING IN THE INFLUENCE OF PHYSICAL EDUCATION CONTRIBUTIONS TO THE LIFE OF STUDENTS?

ABSTRACT

This study is the result of a survey of students of the 3rd year of high school, the State School Edgar Barbosa, Natal / RN, in order to identify the importance of Physical Education for those students who are in the last year of primary school, We are investigating whether there were changes in teaching methodology adopted by the discipline of teachers throughout high school. A questionnaire was applied to 30 students, with open and closed questions, we conclude that the teacher's methodology has full importance to that discipline may have some meaning to students.

KEYWORDS: High School; Methodology; PIBID.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar vem sendo sempre alvo de discussões acerca de sua importância e de metodologias para a prática pedagógica. No entanto, pouco se tem levado em consideração sobre a opinião dos alunos em relação às suas aulas. Com base na abordagem de aulas abertas, Freire (1996, p. 76) afirma que “o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece”.

Nesse sentido, sabendo que o aluno é protagonista de sua aprendizagem, este deve estar em primeiro lugar quando o assunto é investigar estratégias de ensino. Porém, muitos professores ainda utilizam uma metodologia tecnicista, que não reconhece o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, o que impede o conhecimento de novas possibilidades educacionais, além da falta de legitimação pedagógica em sua metodologia de ensino.

Não tendo de onde partir, lançam-se as práticas desconectadas de valores e significados para os alunos, que não conseguem perceber a importância da educação física, pois em muitos momentos tornam-se meros repetidores obedientes dos ditames “didáticos” das ações desarticuladas dos professores. (MELO, 2009, p. 42)

Com essa desarticulação, os alunos acabam não sendo estimulados a refletir sobre o que vivenciaram, a ser crítico e participativo, o que vai além da realização e repetição de movimentos.

Durante toda a educação básica a educação física é posta como um componente curricular obrigatório, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tendo como objetivos específicos no ensino médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000): compreender o funcionamento do organismo humano; desenvolver noções conceituais de esforço, intensidade e frequência; refletir sobre as informações específicas da cultura corporal; assumir postura ativa na prática de atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão; compreender as diferentes manifestações da cultura corporal; demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras. Através desses objetivos pode-se perceber o valor que a educação física escolar assume na vida dos alunos. Mas ainda assim, esse valor muitas vezes não é contemplado, às vezes por falta de desinteresse do próprio professor ou até mesmo dos alunos. Os PCNEM (2000) afirmam que o desinteresse dos alunos não só nas aulas de educação física como também em outros componentes curriculares é evidenciado quando os alunos chegam ao Ensino Médio e isso ocorre muitas vezes, principalmente quando se fala em alunos de escolas públicas.

Portanto, através da problemática apresentada, esse trabalho foi realizado, pensando em entender se a metodologia de ensino utilizada pelos professores nas aulas de Educação Física é um dos motivos para o desinteresse dos alunos do ensino médio e se conseguem identificar a importância desse componente curricular para a vida. Assim, poderemos pensar em estratégias de ensino para que os objetivos da educação física consigam ser alcançados.

OBJETIVOS

Entendendo a importância da educação física para o ensino médio através de estudos sobre esse assunto, temos como objetivo geral analisar as contribuições que a disciplina de educação física pode oferecer aos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Edgar Barbosa em Natal, Rio Grande do Norte. De forma específica pretende-se verificar, na percepção dos alunos, até que ponto houve mudança de metodologia no ensino da educação física durante o período do ensino médio.

JUSTIFICATIVAS

A inquietação pessoal em buscar compreender se os alunos do ensino médio entendem a importância da educação física, é a principal justificativa deste trabalho. Entendendo que a partir da análise da opinião dos alunos, poderemos procurar estratégias de ensino a fim de melhorar a prática pedagógica.

Para o campo acadêmico vemos que este será mais um estudo que pode contribuir com os futuros e atuais profissionais da área, considerando que é importante saber o que os alunos pensam sobre as aulas que estão tendo e o que isso contribui na vida deles. A partir dessa análise poderemos melhorar nossas metodologias e objetivos durante o planejamento escolar.

Por fim, este trabalho irá contribuir também de maneira social, pois ao ser concluído poderá ser um meio de discussão escolar como também um alerta sobre o papel da disciplina Educação Física como componente curricular em seu processo educacional.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um estudo de caso de natureza qualitativa. O campo empírico se deu na Escola Estadual Edgar Barbosa, localizada no bairro de Lagoa Nova, em Natal/Rio Grande do Norte, utilizando como amostra 30 estudantes (16 meninos e 14 meninas) da 3ª série do ensino médio, com idade entre 16 e 20 anos.

O instrumento de pesquisa utilizado para o desenvolvimento desse trabalho foi um questionário misto com 12 questões abertas e fechadas. Segundo Richardson (2008) a utilização de perguntas abertas e fechadas podem ser utilizadas pelo fato de que as perguntas fechadas, em grande maioria, se limitam a determinadas alternativas, como por exemplo, à idade, o sexo, etc., por ter características claras que indicam as possíveis ideias do público entrevistado, enquanto as perguntas abertas são utilizadas sobre determinado conteúdo, em que não é possível ter uma resposta antecipada.

REVISÃO DA LITERATURA

A Educação Física vem passando por várias transformações ao longo do tempo, em que na época da ditadura, em 1964, o que predominava nas aulas de educação física era o esporte, dando prioridade a aptidão física e a descoberta de talentos, o que perdeu seu caráter educativo. Darido (2003) afirma que a educação física sofreu muitas influências de abordagens pedagógicas ao longo dos anos, sendo estas abordagens que deram norte para a estruturação das aulas e legitimidade a educação física como componente curricular.

Nessa perspectiva, pode-se encontrar a abordagem crítico-superadora e crítico-emancipatória a qual veio se opor ao modelo tecnicista e mecanicista. Estes últimos modelos possuem características diferentes em suas definições, mas contemplam sempre o professor como principal elemento na aprendizagem e a desvalorização da busca da autonomia do aluno. Diferente desses modelos, a abordagem crítico-superadora e crítico-emancipatória visam primeiramente à relevância social e a contemporaneidade dos conteúdos que deverão ser passados para os alunos. Assim, eles terão a capacidade de compreender a realidade social que vive, por meio de direcionamentos de seu cotidiano. Conseqüentemente esta abordagem tem caráter político pedagógico, pois vem possibilitar a intervenção do aluno em sua realidade. Santos e Zaffalon Junior (2007, p.37) afirmam que a Educação Física nesta concepção é entendida como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da dança, da capoeira, e de outras temáticas como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento, e esta cultura corporal compreendida como o conjunto de atividades culturalmente produzidas pelo homem e historicamente situadas.

Percebe-se, que na prática docente, de acordo com Mattos e Neira (2000 apud SANTOS; ZAFFALON JUNIOR, 2007) o professor de educação física não deve usar o comodismo como ferramenta para a realização das aulas, mas sim usar a criatividade e competência para o desempenho delas. Isto é, o professor não deve usar recursos rebuscados para ser utilizado em suas aulas, tão pouco usar a mesma metodologia que alguns professores utilizam, como por exemplo, não fazer nenhuma intervenção na aula, pois fica evidente que as aulas de educação física muitas vezes são vistas com desprestígio em função da cultura deturpada acerca de sua importância.

Existem outros fatores que contribuem para a desvalorização da educação física, Santin (1987) diz que a educação física nem sempre foi considerada com grande relevância, visto que até mesmo os profissionais da área muitas vezes não reconhecem a importância de sua prática, portanto, ela não é tida como um real fator contribuinte para a educação humana, mas sim como um suporte para atividades esportivas, dessa forma, ela tornou-se uma disciplina dispensável. Tal pensamento que acaba por contribuir para uma formação deficitária de profissionais na área, fazendo com que venham a repetir comportamentos vistos anteriormente tomados por professores que está há muito tempo compondo a rede ensino. Ramos (2014, p.67) afirma que:

O que se encontra são as mais diversas atuações dos professores desta disciplina, mas na grande maioria afastadas em longas distâncias do sentido verdadeiro do ensino, onde o professor oportuniza a livre escolha aos alunos, se furtando ao objetivo de ensinar e permitindo que as aulas sejam um momento do “nada fazer”, ou o jogar futebol, como uma brincadeira de rua.

Em virtude disto, percebemos a importância de uma formação qualificada e da formação continuada dos professores, tendo em vista que é necessário levar em consideração a mudança do cenário da educação física e a necessidade de acompanhar os avanços da sociedade. Com isso, vemos que a formação continuada que é oferecida aos professores e também da iniciativa dele para que isso aconteça, vem contribuindo para a

reciclagem dos mesmos e um melhor planejamento de suas aulas.

Considerando isso, a formação continuada é de total importância para a formação dos professores, para que eles possam adquirir novos conhecimentos e aplica-los para melhor aprendizagem dos alunos, pois a forma de trabalhar, a metodologia e didática utilizada faz toda a diferença na participação dos alunos e assimilação do conteúdo.

Levando em consideração a realidade do ensino médio, a didática do professor é um fator que interfere muito no desenvolvimento da aula e interesse e participação dos alunos. A realidade é que essa didática ainda é insatisfatória devido a vários professores ainda continuarem com pensamentos e metodologia ultrapassada, sem acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade. (POLIS; PORTO, 2008)

Frey (2007, p.4) ressalta que

... evidente que a [EF] precisa adotar uma característica contrária ao que sempre utilizou. Seus objetivos, conteúdos e metodologias precisam ser revistos e reformulados, a fim de valorizar a importância da disciplina no âmbito escolar, construindo e organizando seu corpo de “conhecimento próprio” para se consolidar na escola.

Dessa forma, é necessário que a educação física para o ensino médio tenha a atenção em atender os interesses daqueles determinados alunos, tendo em vista que essa disciplina é um componente curricular obrigatório e necessita de uma metodologia que passe aos alunos o real significado, de está inserindo os educando no processo educacional de forma ativa, seja ao longo das aulas, no planejamento dos conteúdos, dentre outros, adequando à realidade dos alunos.

O planejamento participativo é uma das possibilidades de rever o quadro de desinteresse dos alunos e motivar a participação, possibilitando que os mesmos expressem suas opiniões, sugestões, contribuindo também para que a educação física possa ser mais valorizada pelos alunos do ensino médio. (POLIS; PORTO, 2008)

Correia (1996 apud GALANDO; ZAGO, s/d) também enfatiza sobre a educação física ser ministrada de forma participativa onde haja integração dos alunos, pois dessa forma, nota-se um aumento na participação e motivação destes nas aulas, a consequente valorização da disciplina por eles, além da união de grupos que não são interessados nas aulas. Sendo assim, observa-se a importância de aulas participativas que visem à cooperação dos alunos, passando a ter maior interesse na disciplina e melhorando também o seu desempenho. Polis e Porto (2008) ressalta que a educação física tem muito que contribuir para o ensino médio, seja através dos sentidos e significados, construção de valores, contribuindo para a formação de cidadãos, por meio de um trabalho estruturado das práticas pedagógicas atendendo as necessidades e interesses dos educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do questionário foi realizada com alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Edgar Barbosa, como já foi citado anteriormente, composto por 12 questões que foram divididas em questões objetivas e discursivas.

A primeira pergunta foi para ter conhecimento da idade dos alunos daquela turma, com o objetivo de avaliar se os alunos estavam nivelados ou não ao nível de ensino e a segunda pergunta para saber a quantidade de alunos do sexo masculino e do sexo feminino. Os entrevistados possuem a faixa etária entre 16 a 21 anos, dentre eles foram entrevistados 30 alunos, sendo 14 mulheres (47%) e 16 homens (53%).

Através da pergunta sobre a idade, percebemos que muitos dos alunos não estão no nível de ensino adequado, pois de acordo com o Ensino Médio Inovador (2009) a faixa etária para o ensino médio é de 15 a 17 anos, ou seja, 17 anos é a média para os alunos da 3ª série e o que podemos perceber é que essa turma possui alunos adiantados e outros com 4 anos de atraso.

A terceira pergunta foi em relação a quantas aulas de Educação Física eles têm por semana e todos responderam que possuem duas aulas, com carga horária de 50 minutos cada.

A quarta pergunta foi formulada para identificar se os alunos tinham tido aulas durante a 1º, 2º e agora na 3º série do Ensino Médio com o mesmo professor, para sabermos se a metodologia utilizada por ele influenciou para que o aluno se identificasse mais. 47% afirmaram que tiveram e ainda tem aula com o mesmo professor e um deles afirmou que “sempre foi o mesmo professor, me identifico muito com ele e foram ótimas aulas”.

Os que não tiveram aula com o mesmo professor, somou 53% dos alunos e um aluno ressalta que se identificou mais com “a professora do 1º ano, pois passava mais aula prática e falava muito sobre saúde”, outro diz que “bom o meu professor do 2º ano, porque ele nos ensinava esportes diferentes como futebol americano”.

. Em geral, os alunos descreveram se identificar mais com o atual professor, por ser mais dinâmico, que traz propostas diferenciadas e uma maior variedade de vivências. Com isso, podemos perceber que o que interessa mais aos alunos são aulas diferenciadas, que tragam sempre propostas novas, para que saia da mesmice. Dessa forma, verifica-se a importância de está sempre inovando, pois a mesmice não atrai a participação por completo dos educandos, o que acaba havendo maior desinteresse deles. Darido (2012, p.56) destaca:

A fim de facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais, seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação.

É através dessa diversificação que há a inclusão de todos os alunos, um fator importante que deve ter nas aulas de Educação Física, tendo em vista que esse é um direito de todos, além disso, possibilita que os mesmos vivenciem diferentes experiências, e assim, possam se identificar com algo. E esse ponto destacado pelos alunos é um fator que fica evidenciado sobre a metodologia utilizada pelo professor, em relação à mudança de métodos de ensino e seus resultados por diferentes professores.

Já na quinta questão, tinha o propósito de saber se os alunos estão participando das aulas de Educação Física, avaliando o interesse dos alunos pelas aulas a partir disso. 70% dos alunos disseram que participam das aulas, 7% às vezes e 23% que não participavam. Dos que não participavam, um não justificou, dois era por problemas de saúde e três por não gostar da disciplina.

Um dos entrevistados ressaltou: “só participo das teóricas, pois as práticas para mim são desnecessárias devido a minha rotina diária, prefiro não assistir”.

Com base na pergunta anterior, juntamente com as respostas dessa questão, o que podemos verificar é que devido à metodologia que o professor utiliza, com maior diversidade das práticas corporais, conseqüentemente, há uma maior participação e interesse dos educandos. Segundo Melo (2009), nas duas últimas décadas a Educação Física vem ganhando consistências em sua proposta pedagógica, resultando no fortalecimento da aceitação no ambiente educacional, porém ainda tem outras propostas que não tem significação do que seja a educação física de fato, nem do seu papel no âmbito escolar.

Fundamentado nisso, esses alunos que não participam das aulas, podem ser reflexos de uma disciplina que não foi significativa para eles, como por exemplo, a não participação nas aulas por não se identificar com a proposta que estava sendo trabalhada. E a partir dos alunos que participam, percebemos que a proposta pedagógica que vem sendo trabalhada está tornando alunos ativos e participantes do ensino e aprendizagem da disciplina.

A sexta pergunta consistiu em conhecer se a Educação Física escolar incentivou aos alunos a praticar alguma atividade física fora da escola. 47% disseram que sim e dois citaram o badminton, eles afirmaram que “sim, porque eu andava muito sedentário”, outro disse que “sim, comecei a gostar de futsal” e mais um acrescentou que “sim, pelo fato de conhecer novos esportes e praticar com um bom desempenho”. 53% disseram que não, um deles afirmou que “eu já conheço todos os esportes que foram trabalhados nas aulas”.

Lazzoli et al. (1998) afirma que as aulas de Educação Física escolar têm o objetivo de estimular os alunos a incluir a atividade física na vida como prioridade, para que tornem-se indivíduos ativos e levem esse hábito para a vida toda, optando por uma prática prazerosa e agradável. Nesse sentido, as aulas de Educação Física é um dos meios que podem incentivar a prática dentro e fora da escola, desde que essa prática na escola seja sem visar o treinamento, mas que incentive a adotarem bons hábitos saudáveis.

A próxima questão corresponde a de número 7, perguntou como foram as aulas de Educação Física desde a 1ª série do Ensino Médio até os dias de hoje. As respostas ficaram divididas entre positivas, medianas e negativas. Dentre as respostas positivas, os alunos afirmaram que: “Foram boas, sempre com coisas novas, conteúdos entre outros”, “Interessantes, conhecimentos aprimorados diante dos esportes e do funcionamento do nosso corpo” e mais um afirmou que “No ano passado estive no ápice da educação física. Pela primeira vez consegui perder em um esporte e não fiquei com raiva”. Em grande maioria, os alunos que apontaram pontos positivos, citaram a questão da ligação entre aulas prática e a teoria.

Já as respostas medianas, os alunos enfatizaram que “Na 1º série era só aula livre, na 2º teve muitas aulas livre e outras para fazer trabalhos e na 3º agora o professor elaborou um cronograma para estudarmos conteúdos diversificados”. Enquanto as respostas negativas foram, por exemplo: “Foram bastante proveitosas, mas meu 2º ano não houve nada legal, os meninos tinham mais oportunidades, era ruim porque as mulheres só

jogavam queimada”, “ Não tive aulas de educação física no 1º e 2º anos” e outros disseram que as aulas são chatas.

Os entrevistados apontam sobre a aula de um professor ser livre e outra ter conteúdo, trabalhando a teoria e prática em conjunto, dessa forma, segundo Darido (2012), é necessário considerar na Educação Física os conceitos, valores e atitudes, o repertório já existente dos alunos, os procedimentos, dentro do conteúdo, pois essa disciplina vai além dos conteúdos propostos pelos PCN's (conhecimento sobre o corpo, jogos, ginásticas, esportes, lutas, atividades rítmicas e expressivas), ela ultrapassa as técnicas e fundamentos, com a dimensão procedimental, mas trabalha também os valores e atitudes com a dimensão atitudinal e tem o objetivo de garantir ao aluno o porquê de está estudando determinado conteúdo, com a dimensão conceitual.

Com isso, trabalhando com as três dimensões de ensino, a aula deixa de ser o jogo pelo jogo e passa a ter suas significações para os alunos. A aula aplicada pelo professor com o caráter apenas de aula livre, ela não atende essas três dimensões, enfatizando apenas a dimensão procedimental, trabalhando de maneira fragmentada. Na oitava questão se referia à importância das aulas de Educação Física para a vida. Entre as respostas, 80% responderam positivo, pois a partir das aulas de Educação Física há: “Uma maior integração com a turma e trabalhar em equipe”; “É bom para a minha saúde e para minha autoestima e muito mais” e ainda acrescentaram que “ Sim, para a forma de viver no aspecto voltado a saúde pelo fato de poder ter uma vida saudável graças a educação física”; “Movimentação corporal é o principal em nossas vidas, por isso é importante”; “Qualidade de vida, ética e novas experiências”. E 3% concluíram que essas aulas há pouca importância para a vida e 17% escreveram que não tem nenhuma importância.

Eles ressaltaram que a disciplina mexe com o corpo e a movimentação corporal é o principal na vida, portanto, baseado em Porpino (2009), os conteúdos da Educação Física são manifestações que representam a cultura de movimento e possui suas características de com base em cada contexto social, pois cada cultura possui sua especificidade que distingue entre elas. Portanto os conteúdos oferecem diversas possibilidades de está sendo abordado, mas é necessária a percepção do professor sobre a presença dessa cultura no cotidiano dos alunos, para que haja ressignificação do conteúdo.

E é através dessa movimentação corporal que os alunos vão ter o conhecimento sobre o próprio corpo. Segundo Mendes (2009), a vivência com uma manifestação da cultura vai despertar diferentes significações para cada aluno, de acordo com todo o repertório de experiências tido anteriormente. “Existe uma multiplicidade de corpos, diferentes sexualidades que se espalham pelo universo e problematizam as imposições determinísticas para a conduta de homens e mulheres” (MENDES, 2009, p. 74), com isso é através dessa disciplina que os educandos passam a ter um maior conhecimento sobre o corpo e principalmente, a individualidade de cada corpo.

Já na questão nove que perguntava se gostavam da maneira que as aulas são ministradas pelo professor, 80% disseram que sim e afirmaram: “Por que a dinâmica de administrar as aulas é bem descontraída”; “Por que não é aquela coisa: eu coloco uma bola na quadra e vocês jogam não, ele ensina sobre educação física”; “São compostas por bons métodos tanto na prática como na teoria: A história de cada esporte e trazendo para a prática”. 6% escreveram que gostam mediano: “Pois muitas vezes no meu ponto de vista ele explica bem, entretanto algumas vezes ele é muito rígido”; “Algumas eu gosto mais do que outras”. E 14% disseram que não, mas não disseram o porquê.

A questão dez perguntava como eles se sentem em relação ao corpo e a prática de educação física na escola. 47% afirmaram que se sentem bem, como é ressaltado: “Eu me sinto bem com meu corpo, a prática da educação física na escola me ajuda a me manter em uma participação mais social”; “Meu corpo melhorou bastante com as aulas, saí da mesmice e melhorei minha qualidade de vida”; Já 17% se sentem normal, 19% sentem ruim pela falta de condicionamento físico e 17% não respondeu.

Melo (2014, p.43) ressalta que através da participação ativa durante todo o processo pedagógico, com o desenvolvimento de indivíduos críticos e o poder de decisão durante as aulas, é possível está contribuindo na formação de cidadãos contribuintes ao meio social, com a consciência do seu papel enquanto participante de uma sociedade.

A décima primeira questão perguntava se é preciso mudar algo nas aulas de Educação Física. 40% disseram que sim e afirmou que: “ Sim, os professores deveriam consultar os alunos e perguntar qual conteúdo eles querem realmente praticar”; “ Sim, ter uma variedade maior de esportes e práticas”; “ A quadra e materiais”. 10% não respondeu e 50% disseram que não precisa mudar nada. Ainda acrescentam: “Não, está normal quero que continue assim”, “ Não, a forma que o professor ministra as aulas está de bom tamanho em todos os aspectos”, “ Não, acho que está bom do jeito que está! Muitas coisas boas viemos aprendendo”

Em relação aos materiais e a quadra, o Edgar Barbosa é uma das escolas que contempla um amplo espaço para a realização das aulas de Educação Física, além disso, possui vários materiais, tanto na diversidade, quanto na quantidade. E em relação a uma variedade de esportes e práticas, temos que levar em consideração que a disciplina não se resume ao esporte, ela possui outros conteúdos que devem ser trabalhados durante o

plano de ensino do professor, além disso, o professor vem trazendo esportes tradicionais e também esportes que são pouco conhecidos pelos alunos, para que eles possam ampliar o repertório de experiências.

Parte dos alunos enfatiza a questão de querer opinar sobre o conteúdo a ser praticado, dessa forma, uma alternativa para melhorar nesse aspecto é o planejamento participativo, que é de grande importância para o desenvolvimento do que virá a ser trabalhado, pois, como já foi discutido anteriormente, essa é uma possibilidade de está aproximando os alunos das aulas, fazendo com que eles tenham interesse e participem de forma ativa ao longo do processo.

Polis e Porto (2008, p.12) apresenta o planejamento participativo como uma alternativa de “mudar a imagem de desinteresse e de descontentamento dos alunos do EM, ao referirmo-nos às aulas de EF nas escolas.” Com isso, impor um conteúdo para os alunos sem conhecer a realidade deles sobre o mesmo e sem a aceitação será mais difícil do que perguntar aos alunos e construir juntamente com eles o que será estudado.

Na última questão foi sobre a participação do PIBID de Educação Física para saber quais as diferenças que eles perceberam entre as aulas realizadas pelo PIBID juntamente com o professor e as aulas realizadas apenas pelo professor. 10 alunos não responderam, pois não participaram de aulas com a participação do PIBID. Dos que responderam, foram todas respostas positivas, do qual destacamos algumas:

“Eu acho que as aulas ficaram mais produtivas, os pibidianos são criativos e estão mandando muito bem nas aulas junto com o professor”; “A participação do PIBID deu as aulas uma maior descontração, uma saída da rotina. As aulas dadas hoje apenas pelo professor continuaram em um ritmo bacana, creio que ele tenha percebido e esteja tentando dar o melhor”; “As aulas foram mais completas, pois o pessoal do PIBID ajudava o professor e as aulas sem o PIBID os alunos ficaram dispersos”; “Talvez pelos anos que o professor ensina ele não sinta mais tanta vontade de ensinar e estar junto. Vejo que o pessoal do PIBID tem mais sede, nos dão mais atenção e aproveitam cada minuto”; “Tem mais amplitude de assuntos na matéria, o PIBID veio para complementar as aulas”; “Bom não tenho do que reclamar, no meu ponto de vista todos os pibidianos são ótimas pessoas e chagaram não só pelo simples fato de fazer um estágio ou coisa do tipo, vieram para colaborar e ajudar o professor, com muito bom desempenho deles e as aulas de educação física só veio a melhorar a chegada do PIBID”.

O PIBID é um Projeto de Iniciação à Docência para alunos graduandos em cursos de licenciatura, que tem como objetivo engrandecer a formação de futuros professores e promover o contato direto com o ambiente escolar, integrando a educação básica com a educação superior, no qual os acadêmicos tem a oportunidade de conhecer e vivenciar a futura prática docente.

Diante da fala dos alunos, percebemos o quanto a presença do PIBID de Educação Física vem sendo exitosa para os educandos, o que só vem a contribuir para melhor desenvolvimento das aulas e esse resultado tem haver com a utilização de novas maneiras metodológicas e pedagógicas, que tem o aluno como centro e o professor como mediador do processo.

A educação física escolar, com suas colocações pedagógicas de objetivos, deve ser formulada de modo que o aluno sinta imediatamente à vontade na atividade.
(HILDEBRANDT; LAGING, 1992, p.10)

Dessa forma, a metodologia de ensino utilizada nas aulas de educação física, com concepções de aulas abertas, oportuniza a participação ativa dos alunos nas atividades, de modo que eles sintam-se como objeto da aula, de maneira que contribua para a formação de indivíduos críticos, com competências para exercer sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, entendemos que, na percepção dos alunos entrevistados, a disciplina Educação Física tem seu valor e contribuições para a vida dos educandos do Ensino Médio, no entanto muitas vezes esse valor não é dado devido à metodologia empregada pelo professor. Assim, concluímos que é necessário identificar qual a opinião dos alunos e a importância de estar inserindo-os no planejamento participativo, para que possa perceber quais são as modificações que podem ser feitas na metodologia de ensino, objetivando um melhor aproveitamento das aulas de Educação Física para a vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

234. DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
235. DARIDO, S.C. **Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
236. SANTOS, Mariel Henrique Teixeira; ZAFFALON JÚNIOR, José Roberto. **As perspectivas da educação física no ensino médio**. 2007. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física) – Universidade do Estado do Pará, Altamira, 2007.
237. POLIS, L.O.B; PORTO, E.T.R. **Educação física no ensino médio e a prática pedagógica: apontamentos teóricos**. Paracicaba/ SP : Universidade Metodista de Paracicaba, 2008.
238. FREY, M.C. **Educação Física no Ensino Médio: A opinião dos alunos sobre as aulas**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Revista Digital de EFDesportes : Buenos Aires, vol. 12, n. 13, out 2007.
239. Disponível em: <http://www.efdesportes.com/>. Acesso em 18 mar. 2015.
240. LAZOLLI, J.K; et al. **Atividade física e saúde na infância e adolescência**. Rev Bras Med Esporte _ Vol. 4, N° 4 – Jul/Ago, 1998.
241. RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social : métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; José Augusto de Souza Peres ... (et al.). – 3. ed. 9. Reimpr. – São Paulo : Atlas, 2008.
- 242. Livro didático 3 : o ensino de educação física do 6º ao 9º ano – 2ª Edição** / João Bosco de Castro Guerra ... [et al.] ; Organizadora : Terezinha Petrucia da Nóbrega. – Natal, RN : Paidéia, 2009.
243. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
244. BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
245. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.
246. HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1992. MATOS, Zélia. Competência pedagógica do professor: conceito e componentes fundamentais. Universidade do Porto, 1992.
247. MELO, J. P. **Pedagogia da educação física na escola**. In : O ensino de Educação Física do 6º ao 9º ano - 2ª Edição / João Bosco de Castro Guerra ... [et al.] ; Organizadora : Terezinha Petrucia da Nóbrega. – Natal, RN : Paidéia, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

Grupo de Discussão 05

Sociedade, Desejos e Sensações do Corpo

PERFORMATIVIDADES ANAIS: UMA ANÁLISE CÍNICO-QUEER DO DISCURSO ACERCA DA UTOPIA DO CU EM *TATUAGEM, O FILME*

André Luiz dos SANTOS PAIVA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: alz.paiva@gmail.com

RESUMO

No presente artigo analisa-se a produção da coragem da verdade em uma performance do Grupo Chão de Estrelas em *Tatuagem, o filme*. Apresenta-se a possibilidade de realização de uma análise cínico-queer que tome a performatividade como manifestação privilegiada da *parresía* no discurso fílmico. Analisa-se como na performance do filme analisada ocorre a apropriação escandalosa do cu que se dá a partir de uma reapropriação da linguagem que institui uma corpo-política subversiva. Conclui-se como através da utopia do cu defendida no discurso fílmico ocorre um processo que prima pela produção de multiplicidade de desejos, corpos e subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: *parresía*, performatividade, filosofia cínica, estudos *queer*, cu.

ANNALS PERFORMATIVITIES: AN ANALYSIS CYNIC-QUEER FROM DISCOURSE ABOUT ASS' UTOPIA IN *TATUAGEM, O FILME*

ABSTRACT

This article analyzes the production of the courage of truth in a performance of Grupo Chão de Estrelas in *Tatuagem, o filme*. It presents the possibility of conducting a cynical-queer analysis taking performativity as a privileged manifestation of *parresía* in the film discourse. It analyzes how in the performance of the film occurs a scandalous appropriation of ass that happens from a reapropriation of language establishing a subversive body-politics. The conclusion is through the ass utopia defended in the film discourse occurs a process that prioritizes for producing multiplicity of desires, bodies and subjectivities.

KEYWORDS: *parresía*, performativity, cynical philosophy, queer studies, ass.

O filme *Tatuagem* (LACERDA, 2013) traz a narrativa acerca de um grupo de teatro, o Chão de Estrelas, no período da ditadura militar brasileira. Esse grupo tem como líder Clécio que, além de coordenar as atividades do grupo, se engaja pessoalmente nas vidas dos integrantes, uma vez que, além de grupo de teatro, os integrantes do grupo compartilham uma vida em comum e um modo de vida marcado pela subversão e questionamento do *status quo*, algo que marca as apresentações do grupo e os modos de vida de seus componentes.

O que caracteriza as performances do grupo Chão de Estrelas é a coragem de desafiar as normas. Assim, através de uma leitura *queer* dessa obra fílmica, o que inclui os aspectos políticos e epistemológicos dessa perspectiva teórica, é possível pensar a produção da coragem da verdade ou *parresía* no filme. Foucault (2010, 2011) discute as manifestações da *parresía* na filosofia e vida entre os filósofos antigos, ele expõe que “um dos significados da palavra grega *parresía* é o ‘dizer tudo’, mas na verdade ela é traduzida, com muito mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc” (2010, p.42). Essa manifestação da fala franca é exercitada em *Tatuagem*, notadamente através das performances artísticas do grupo Chão de Estrelas, e isso não apenas pela forma franca e escrachada de exposição da verdade do grupo, o que por si só não caracterizaria a *parresía*, pois, para que esta ocorra é necessário que, além da fala franca, haja um risco no ato enunciativo de quem enuncia alguma verdade. Esse é o marcador de diferença que faz com que as expressões performativas e de modos de vida do grupo Chão de Estrelas possam ser analisadas discursivamente a partir do conceito de coragem da verdade. Segundo Foucault (2010), “há *parresía* quando o dizer-a-verdade se diz em condições tais que o fato de dizer a verdade, e o fato de tê-la dito, vai ou pode ou deve acarretar consequências custosas para os que disseram a verdade” (p. 55), e os riscos, sejam eles em relação ao público de suas performances artísticas, sejam em relação à lógica repressiva do contexto ditatorial no qual se passa o filme, são assumidos em *Tatuagem*, e esse risco, essa coragem da verdade se dá, antes de tudo, pelo fato de que, estando atrelada a um modo de vida, a enunciação da verdade na obra é a enunciação do que os componentes do Chão de Estrelas realmente acreditam, pois, na *parresía*, “não apenas se fala livremente e se diz tudo o que se quer, mas [...] há também essa ideia de que se diz o que efetivamente se pensa, aquilo em que efetivamente se acredita” (FOUCAULT, 2010, p. 171).

Foucault (2010) afirma que há incompatibilidade entre os atos performativos e a manifestação da coragem da verdade, no entanto, na esteira da teoria da performatividade de Judith Butler (2008), que amplia as formas de pensar o performativo se apropriando, entre outros autores, inclusive do pensamento foucaultiano, é possível vislumbrar que é justamente no ato performativo que a coragem da verdade, a *parresía*, manifesta-se de forma mais clara e contundente no discurso fílmico de *Tatuagem*.

Para Foucault (2010), que entende a *parresía* como uma forma de veridicção, essa incompatibilidade entre os atos performativos e a coragem da verdade se estabelece por três razões principais: a primeira é que nos atos performativos ao haver uma situação dada, ocorrendo a enunciação de determinado discurso por parte do sujeito instituído com o poder dessa enunciação, um determinado efeito, necessariamente, se seguirá, efeito esse já conhecido de antemão,

[...] ao passo que, ao contrário, na *parresía*, qualquer que seja o caráter habitual, familiar, quase institucionalizado da situação em que ela se efetua, o que faz a *parresía* é que a introdução, a irrupção do discurso verdadeiro determina uma situação aberta, ou antes, abre a situação e torna possível vários efeitos que, precisamente, não são conhecidos (p. 60),

nesse sentido, a diferença entre os atos performativos e a *parresía* será a abertura ao risco encontrada na segunda; a segunda razão para a incompatibilidade entre os atos performativos e a coragem da verdade, para Foucault (2010), é que, na *parresía*, há um compromisso do sujeito do enunciado com o que enuncia, o que é denominado pelo autor de pacto parresiástico, ou seja, o sujeito expressa uma verdade na qual realmente acredita e estima verdadeiramente, o que não necessariamente será verdade nos atos performativos, uma vez que estes não exigem que o sujeito do enunciado acredite no que diz, mas apenas que, estando instituído de um poder enunciativo, seu enunciado tenha estatuto de verdade e efeitos específicos; a terceira razão apontada por Foucault (2010) se refere ao estatuto social do enunciado, pois, diferentemente do que pode ser encontrado nos atos performativos, “não encontramos no cerne da *parresía* o estatuto social, institucional do sujeito, encontramos sua coragem” (p. 63), ou seja, o espaço enunciativo do sujeito é deixado em segundo plano em relação ao que este enuncia, e, nesse sentido, o estatuto do sujeito pouco ou nada importa frente a verdade que este expõe publicamente, correndo os riscos dessa exposição necessariamente corajosa.

Essa forma de pensar os atos performativos, no entanto, pode ser reavaliada a partir da teoria da performatividade desenvolvida posteriormente por Butler (2008). As discussões acerca da performatividade desenvolvidas por essa autora localizam-se no âmbito dos estudos de gênero e sexualidades, no entanto, é possível, a partir da analítica *queer* de *Tatuagem*, ampliar o campo de exercício desse conceito, algo já apontado como uma possibilidade, quiçá necessidade, pela própria Butler (2008).

O escândalo em *Tatuagem, o filme*, é central na construção das performances do grupo Chão de Estrelas, bem como no modo de vida exercitado pelos seus componentes. Essas expressões podem ser articuladas tanto à manifestação da coragem da verdade no cinismo¹¹¹ quanto nas possibilidades instituídas pelos estudos e políticas *queer* por instalar no âmbito da cultura, das normas e valores do contexto do filme uma forçosa revisão do instituído. Sobre a forma de enunciação da verdade encontrada no cinismo Foucault (2011) afirma:

A coragem cínica da verdade consiste em conseguir fazer condenar, rejeitar, desprezar, insultar, pelas pessoas a própria manifestação do que elas admitem ou pretendem admitir no nível dos princípios. Trata-se de enfrentar a cólera delas dando a imagem do que, ao mesmo tempo, admitem e valorizam em pensamento e rejeitam e desprezam em sua própria vida. É isso o escândalo cínico. Depois da bravura política, depois da ironia socrática, teríamos, se vocês quiserem, o escândalo cínico. (p. 205).

O ponto mais intenso de inflexão entre a filosofia cínica, o filme *Tatuagem* e os estudos *queer* pode ser encontrado na enunciação da utopia do cu defendida no discurso fílmico de *Tatuagem*. Essa apropriação escandalosa e subversiva do cu institui um lugar outro de enunciados que desafia a normatividade ético-estética do contexto do filme, bem como nos incita a pensar e repensar essas expressões de possibilidades subversivas na realidade social. O exercício de reapropriar-se de um insulto ou xingamento é constitutivo tanto da *parresía* cínica, quanto da perspectiva *queer*¹¹², e é esse mesmo exercício que encontramos no discurso fílmico de *Tatuagem*.

Essa possibilidade de análise do discurso fílmico parte de uma concepção do corpo que extrapola os limites das perspectivas cartesianas, nas quais o corpo não pode ser senão máquina a ser entendida a partir de pressupostos pré-estabelecidos (NÓBREGA, 2009). Assim, ao invés de pensar o corpo enquanto máquina aqui coloca-o enquanto algo imerso em processos desejantes maquínicos (DELEUZE; GUATTARI, 2010), que, desarranjando-se e desorganizando-se encontra-se e perde-se de seus fluxos criando novas possibilidades de discurso que, necessariamente, atrelam-se a modos de vida sempre temporários e precários que não estabelece territórios fixos dos quais retirar regras gerais, tampouco permite o desejo de encontro com um universal, mas, ao contrário, aponta sempre para a possibilidade da multiplicidade.

Parte-se aqui do vislumbre do corpo enquanto produtor de textos, sempre múltiplos, além e aquém de qualquer possibilidade interpretativa (CAMPELO, 1996). É nessa perspectiva que o cu emerge no discurso fílmico de *Tatuagem*, e se, como defendem Deleuze & Guattari (2010), o cu foi o primeiro órgão a ser privatizado pelo sistema capitalista, no discurso fílmico ele emergirá enquanto possibilidade utópica de transformação social e enunciação corajosa da verdade, num movimento estético-político que em muito aproxima-se da filosofia cínica e estudos *queer*.

Pensar uma utopia do cu é pensar na construção de um mundo outro, demanda cínica por excelência, e de uma desterritorialização dos sustentáculos das experiências normatizadas nas relações sócio-culturais, esse um dos objetivos das perspectivas *queers*. O cu emerge no contemporâneo como o recusado no âmbito social, e, por isso, pode ser reapropriado como espaço de questionamentos e subversões (SAEZ, CARRASCOSA, 2011). Esse movimento é realizado no discurso fílmico de *Tatuagem* que institui a utopia do cu como instrumento de provocação e exercício da coragem da verdade. A utopia do cu, a única possível de acordo com o discurso fílmico, pode ser assim o núcleo que traz a possibilidade de pensar os processos de performatividade, *parresía* cínica e estudos *queer* em suas relações a partir de um corpo (re)inventado a partir do cu, não enquanto organicidade, mas enquanto possível espaço de produção de corpos sem órgãos, corpos abertos aos fluxos e aos desejos, criador de mundos (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O discurso acerca da utopia do cu surge de forma mais forte na performance apresentada pelo Chão de

111 Foucault (2010, 2011) apresenta diversas formas de *parresía* em seus estudos. Ele as classifica em dois grandes grupos: a *parresía* política, que teria como foco as questões relativas ao bem caminhar da cidade atrelada a atos de bravura e; a *parresía* filosófica, que teria como núcleo a alma dos sujeitos, estando intimamente atrelada a produção de modos de vida. Dessa segunda categoria de *parresía* o autor realiza a análise do que denomina a coragem da verdade socrática, marcada pela ironia, e a coragem da verdade cínica, marcada pelo escândalo. No presente artigo o foco recai sobre a *parresía* cínica por essa dialogar em suas concepções e produção de modos de vida com o discurso do filme analisado, bem como por haver a possibilidade de estabelecer proximidades entre esta perspectiva filosófica e o campo de estudos *queer*, também exercitado neste trabalho.

112 O adjetivo cínico pode ser traduzido por *à maneira de um cão*, metáfora essa que foi apropriada pelos filósofos cínicos, com destaque para a figura de Diógenes, o cínico (NAVIA, 2009). O *queer* também apropria-se de um insulto, que poderia ser traduzido por bicha, viado, estranho ou anormal, para instituir uma relação outra com os processos de subalternidades (BENETTI, 2013).

Estrelas ao som da polka do cu¹¹³. Nessa cena, os aspectos cínico-*queer* no discurso fílmico são escrachados, pois nela pode-se notar a instituição de uma corpo-política que toma para si a missão de questionar os valores hegemônicos em relação ao corpo e valores sociais como política e religião. Diógenes, o principal filósofo associado ao cinismo antigo, afirmava que sua missão no mundo seria desfigurar a moeda dominante, num sentido de desfiguração das tradições filosófica, política e social de seu tempo, dessa forma, “armado com a metáfora da ‘desfiguração’ que ele próprio havia escolhido, Diógenes estava preparado para todo ato de ‘despudor’ e aceitava o seu papel como o daquele que escandaliza a sociedade” (GOULET-CAZÉ; BRANHAM, 2007, p. 35), sendo esse mesmo tipo de despudor que a performance do Chão de Estrelas apresenta, pois, apropriando-se de forma explícita e sem pudores do cu eles investem numa possibilidade de corpo e desejo que rompe de forma radical com o instituído.

Através da polka do cu o Chão de Estrelas lembra que todos têm cu, “se duvidar até deus tem um onipresente, onisciente, onipotente cu”. Essa apropriação do cu como espaço político tem sido exercitada pelo pensamento *queer* e certamente seria acompanhada por Diógenes e muitos dos cínicos com prazer, sendo estes os filósofos dos arrotos, peidos e masturbações públicas (NAVIA, 2009). Para essas perspectivas “el culo es un espacio político. Es un lugar donde se articulan discursos, prácticas, vigilancias, miradas, exploraciones, prohibiciones, escarnios, odios, asesinatos, enfermedades” (SAEZ; CARRASCOSA, 2011, p. 63), de forma que é na reapropriação desse espaço que pode-se pensar uma corpo-política anal, ou, como sugere Preciado (2009), um terrorismo anal: “TERRORISMO ANAL = TERRORISMO KULTURAL” (p. 144).

No entanto, para essa reapropriação é necessário coragem, pois não será facilmente que o espaço normativo aceitará que tem cu e que pode regozijar com ele, pois, se “tem cu que é amarrado”, não há dúvida que o cu das normatividades sociais que inviabilizam a multiplicidade de modos de vida, produção dos desejos e corpos é um desses. A coragem da verdade em sua modalidade cínica é assim exercitada no discurso fílmico de *Tatuagem* através das performances do Grupo Chão de Estrelas que colocando-se em risco ousam até mesmo afirmar que “até o nosso ilustre presidente tem cu”, bem como, “tem cu do coronel que traz felicidade a todos do quartel” em pleno período de ditadura militar. Essa coragem teriam os cínicos na antiguidade que ousaram afirmar o que os governantes não queriam ouvir, essa coragem têm muitos dos sujeitos que exercem uma política *queer*, ao desafiar as normas num período em que não vivemos numa ditadura enquanto regime político, mas que dissemina fascismo de forma capilar no meio social.

É através do discurso das performances no filme *Tatuagem* que ocorre a tentativa de modificar a moeda vigente. Os corpos nus que mostram seus cus, de muitos formatos e ângulos diferentes, enunciam uma verdade corajosa que se manifesta a partir de um discurso que se efetiva enquanto prática, não podendo ser dissociada dela. Esse discurso não teme ser agressivo, pois é exatamente através do exagero e, por vezes, da violência que ele poderá atingir seus objetivos, dado que jamais será falando a mesma língua da mentira

113 Tem cu que é amarrado

Tem cu escancarado

Tem cu muito seboso

Tem cu que é bem gostoso

Tem cu que é uma bomba, que quando peida zoa

Tem cu que sai da linha

E tem cu que é uma gracinha

Tem cu, tem cu, tem cu...

Tem cu para todos

Tem cu para mim

Tem cu para você

Tem cu para dar, cu pra vender

Tem cu que tem medalha

Tem cu do coronel, que traz felicidades a todos do quartel

Tem cu carente

Tem cu que é de parente

Tem cu que é dos outros

E tem o cu da gente

Tem cu, tem cu, tem cu...

O papa tem cu

O nosso ilustre presidente tem cu

Tem cu a classe operária

E se duvidar até deus tem um onipresente, onisciente, onipotente cu

A única coisa que nos salva, a única coisa que nos une, a única utopia possível é a utopia do cu

Cena disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vHl4eoe3Ek>>, acesso em 07/07/2015

que impossibilita as formas de vida disparatadas que se poderá produzir uma corpo-política efetivamente provocativa. Assim, não é difícil afirmar que o discurso do Grupo Chão de Estrelas pode ser definido como definiram Goulet-Cazé e Branham (2007) o discurso cínico:

O discurso dos cínicos era caústico e agressivo; ele encurralava o interlocutor até este ser forçado a questionar a si próprio. É por isso que jogos de palavras, sarcasmo ácido e observações implacáveis são características de seus próprios métodos e do modo como eles foram representados por outros (p. 36).

Para a produção da coragem da verdade cínica e para os enunciados *queer* a questão da linguagem é central, e isso, como já apontado, desde os sentidos atribuídos aos próprios nomes com os quais esses movimentos se auto denominam. Long (2007) chama a atenção para os aspectos referentes a forma de apropriar-se da linguagem encontrada na vida e filosofia de Diógenes, o cínico:

Sua desfiguração da moeda incluía uma tentativa de estimular a reflexão reformando a linguagem. Ao rejeitar as denotações padronizadas de certos termos e ao renomear certas coisas, ele indicava a grande distância entre o discurso ético corrente e ao que ele considerava ser o significado natural dos termos (p. 48).

Essa forma de desfigurar a moeda através da desfiguração da linguagem é posta em prática no discurso fílmico de *Tatuagem* de forma geral, e na performance da Polka do cu em especial. A repetição da palavra cu soa, com certeza, para muitos agressiva, talvez desnecessária. No entanto, essa forma de expressão artística está longe de ser despropositada, uma vez que o exagero é instrumento de questionamento da normatividade e pode levar a repensar o que de fato é exagerado, se a performance do Chão de Estrelas ou os processos de captura e normatização que fazem com que esse discurso escrachado e repleto de deboche nos traga um enunciado através da prática da *parresía* cínica.

O que a performance aqui analisada proporciona é um questionamento da organização social que inviabiliza uma maior abertura dos corpos à multiplicidade. Esse processo ocorre através de práticas discursivas que impõe formas precisas de disciplina e controle dos corpos, seja através de recursos que incidem diretamente sobre os corpos enquanto materialidade, como no caso de contextos ditatoriais, como no que se passa o filme, seja através de recursos mais capilarizados que inviabilizam que a produção desejante atravesse os espaços sociais construindo linhas de fuga ativas aos processos molares nos quais nos encontramos imersos (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Essa corpo-política de questionamento exercitada pela performance no filme *Tatuagem* garante que os desejos enquanto fluxos continuem escapando pelas brechas, através de um outro estatuto de sujeito que, apropriando-se de seu espaço de abjeção, estabelece a possibilidade de manifestar a coragem da verdade de forma que

[...] el sujeto que hasta ahora ha sido construido como abyecto (analizado, reducido a ano social) excede la injuria, no se deja contener por la violencia de los terminos que lo constituyen y habla, creando un nuevo contexto de enunciación y abriendo la posibilidad a formas futuras de legitimación (PRECIADO, 2009, p. 159).

Assim, se é sobre o corpo que incidem as disciplinas e controles que cortam os fluxos desejantes, será também através dele que será possível a produção de uma *parresía* cínica que dialoga em grande medida com as possibilidades abertas pelos estudos e políticas *queers* na contemporaneidade. O corpo, no contexto da narrativa fílmica de *Tatuagem* mostra-se como o espaço privilegiado de enunciação, sendo através dele, de suas performances e falas, que engendra-se um discurso disruptivo, ou seja, o corpo é início, meio e fim de um processo que pode viabilizar o questionamento das normatividades sociais, sendo esta a mesma forma de apropriação do corpo utilizada pelos cínicos antigos, dado que também para eles

[...] o corpo é não só uma ferramenta para atacar inimigos ou chocar o público – embora sirva a esses dois propósitos eminentemente retóricos – mas também uma fonte de autoridade do cínico, sua justificativa para exercitar a *parrhêsia*. Ele o usa como a expressão visível de sua isenção ao controle social, de sua imunidade à *doxa* ou opinião pública [...] (BRANHAM, 2007, p. 115).

É essa pretensa indiferença à opinião pública que marca as performances do Chão de Estrelas, de forma que suas produções, antes de desejarem obter os aplausos do público, estabelecem uma relação de fidelidade com o modo de vida exercitado pelos integrantes do grupo, na relação indissociável entre pensamento e prática encontrada na *parresía*. O “cu escancarado” que se expressa durante as performances é o mesmo que se abre a vida, Saez e Carrascosa defendem que “[...] la utilidad del ano está no que se abre, no en que se cierra” (2011, p. 37), e parece ser esta a verdade maior que o discurso fílmico de *Tatuagem* pode nos trazer. A esta altura o cu ganha uma polifonia de sentidos, de forma que já não fala-se apenas do cu que pode ser localizado materialmente na parte traseira de todos os seres humanos, mas sim a uma abertura dos corpos que, por sua universalidade, mostra-se sem gênero (PRECIADO, 2009) e sem funções específicas (SAEZ; CARRASCOSA, 2009), apontando para a potência de existência que atravessa todos os corpos. A

multiplicidade de cus da performance no filme aponta para a multiplicidade de corpos e subjetividades que remetem a muitas possibilidades que apenas com muito esforço se doma, ao ponto de fazer com que as pessoas pensem que para o corpo só há uma existência possível.

É no questionamento desse universal que opera o discurso fílmico de *Tatuagem*, e, para isso, a radicalidade cínico-queer é utilizada para desmascarar o falso que é tomado por verdadeiro, inclusive talvez para mostrar que, no que se refere à produção desejante e de subjetividades, as ideias de falsidade e verdade são, no mínimo, problemáticas. Assim, as expressões despudoradas mostram-se subversivas por produzirem um contraponto em relação às moralidades hegemônicas, tonando-se constitutivas da produção da *parresía* no discurso fílmico. Novamente aqui é notável a proximidade entre o discurso de *Tatuagem* e as formas de expressão da coragem da verdade do filósofo cínico, Diógenes, sobre o qual Krueger (2007) afirma: “Os atos de despudor de Diógenes funcionam como a sua liberdade de fala, como uma forma de crítica. Ao desafiar as normas sociais que regulam os limites do corpo, Diógenes desafia a ordem da sociedade” (p. 256).

Evidente que o momento no qual se produziram os discursos de Diógenes e dos demais cínicos e o momento no qual é produzido o discurso fílmico de *Tatuagem* são diferentes. No entanto, como sugere Foucault (2011), o cinismo em suas generalidades pode ser tomado como uma categoria transhistórica de análise. Assim, a emergência de corpos e subjetividades que questionam as normatividades de forma radical podem ser encontradas em diferentes momentos históricos, com facetas diferenciadas, mas, mesmo assim, serem associadas à *parresía* cínica sempre que houver a ocorrência do que Branham (2007) denomina de corpo ingovernável, instrumento cínico de combate à falsidade dos códigos instituídos pela vida dita civilizada.

O corpo ingovernável dos cínicos é o mesmo corpo exercitado pelo Chão de Estrelas em suas performances. É através dele que ocorre a produção da *parresía*, o questionamento do estatuto social vigente. O grupo estabelece assim uma forma de exercício performático da *parresía* que passa pela afirmação do cu como espaço de produção de enunciados subversivos, uma performatividade anal que se estabelece no discurso fílmico enquanto possibilidade de resistência biopolítica a partir de políticas do ânus, e “podríamos decir que las políticas del ano son contra-biopolíticas. Por tanto, políticas del cuerpo [...], cuerpo como plataforma relacional vulnerable, histórica y socialmente construida, cuyos límites se ven constantemente redefinidos” (PRECIADO, 2009, p.148).

A radicalidade do vislumbre do corpo como plataforma mutável e através da qual é possível pensar uma forma outra de política atravessa o discurso fílmico de *Tatuagem*, a filosofia cínica e os estudos e políticas *queer*. “Os cínicos usam as funções corporais como uma linguagem de protesto” (KRUEGER, 2007, p. 256), os *queers* apropriam-se da ideia de subalternidade (MISKOLCI, 2012) para repensarem e refazerem as formas de vislumbre e questionamento das normatividades através de uma corpo-política, ambos movimentos realizados pelo Chão de Estrelas, notadamente em sua performance anal. Esses processos apontam para uma violação social que questiona os moldes e bases nas quais os processos sociais hegemônicos se estruturam, e se “a premissa cínica não apenas viola mas também contradiz o modelo social” (BRAHMAN, 2007, p. 114), é essa também a lógica que rege a performance da polka do cu no discurso fílmico de *Tatuagem*, que escancara não apenas cus, mas toda uma engrenagem de disciplina e controle dos corpos que pode então passar a ser questionada. Assim, todos que veem o filme e afetam-se com a(s) performance(s) do Chão de Estrelas podem, talvez, perceber a prisão na qual estão inseridos para manterem-se legítimos frente a uma lógica fascista que inviabiliza a circulação mais livre dos desejos, corpos e subjetividades. O discurso fílmico de *Tatuagem* aponta assim uma possibilidade de abrir a prisão, “y abrir la prision es abrir el ano del cuerpo social” (PRECIADO, 2009, p. 154), de forma que possamos perceber a abertura à multiplicidade que nos proporciona pensar que “a única coisa que nos salva, a única coisa que nos une, a única utopia possível é a utopia do cu”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENETTI, Fernando José. A bicha louca está fervendo: uma reflexão sobre a emergência da teoria queer no Brasil (1980-2013). Florianópolis, 2013. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.
- BRANHAM, R. Bracht. Desfigurar a moeda. A retórica de Diógenes e a *invenção* do cinismo. In: GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, R. Bracht. Os cínicos – o movimento cínico na Antiguidade e seu legado. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 95-119.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CAMPELO, C. R. Cal(e)idoscorpos: um estudo semiótico do corpo e seus códigos. São Paulo: Annablume, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. A coragem da verdade: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, R. Bracht. Introdução. In: _____. Os cínicos – o movimento cínico na Antiguidade e seu legado. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 11-38.
- KRUEGER, Derek. O indecente e a sociedade. O despudor de Diógenes na cultura imperial romana. In: GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, R. Bracht. Os cínicos – o movimento cínico na Antiguidade e seu legado. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 245-63.
- LACERDA, Hilton (dir.). Tatuagem, o filme. Brasil, 2013.
- LONG, A.A. A tradição socrática: Diógenes, Crates e a ética helenística. In: GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, R. Bracht. Os cínicos – o movimento cínico na Antiguidade e seu legado. São Paulo: Edições Loyola, 2007, pp. 39-57.
- MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica & UFOP, 2012.
- NAVIA, Luiz E. Diógenes, o cínico. São Paulo: Odysseus Editora, 2009.
- NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 3ª. Ed. Natal: EDUFRN, 2009.
- PRECIADO, Beatriz. Terror Anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. In.: HOCQUENGHEN, Guy. El deseo homosexual. Espanha: Melusina, 2009, pp. 134-74.
- SÁEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. Por el culo: políticas anales. 2ªed., España: Egales editorial, 2011.

A MODERNIDADE E O MEDO NO TRANSPLANTE CARDÍACO

Lore Fortes (UFRN/Natal-Brasil)

Arkeley Xênia S. da Silva (PPGCS/UFRN/Natal-Brasil)

Resumo

O medo na sociedade ocidental deste milênio pode ser identificado partindo da individualização que caracteriza a modernidade, ao identificar que se manifesta por uma interioridade psíquica exteriorizada através de representações individuais. É nas representações sociais que o medo é construído socialmente e pode ser percebido pela interiorização das pessoas e reinterpretado pelos pesquisadores. Neste artigo o foco será na doença cardíaca que, ao se tornar crônica, leva à única solução através de um transplante do coração. Os doentes cardíacos crônicos passam muito perto da morte e o medo está presente em todo o período em que ele(a) fica esperando pela doação de um coração compatível. Com a insegurança causada pela possibilidade do transplante, a insegurança dá lugar ao medo da cirurgia, devido às possibilidades de rejeição física do coração doado e das futuras dificuldades de reinserção social. O medo é incorporado pela pessoa e faz parte de sua vida nesse processo de transplante de coração. Este artigo pretende apresentar resultados da pesquisa empírica realizada de 2012/13 em seis cidades da Espanha. Foram entrevistadas 50 pessoas transplantadas do coração, sendo 30 homens e 20 mulheres. O objetivo principal da investigação foi verificar se nas referências vividas contidas no *habitus* foram alteradas em virtude de uma carga emocional e sensorial diferencial que relativizou as experiências passadas, aguçando o sentido do presente e das possibilidades de continuar a viver

no futuro. No presente artigo destaca-se o sentimento de medo que envolve o indivíduo em todo o processo de transplante do coração: do período pré-transplante, passando pela etapa de internamento e permanência no hospital para a realização do transplante até ao período pós-transplante, na sua volta à sociedade, e sua reinserção social. Metodologicamente a pesquisa foi de natureza clínica, qualitativa e se utilizou da história de vida, anterior e posterior à intervenção de transplante cardíaco, de transplantados cardíacos. No caso de transplantados do coração, apesar da vivência de quase morte e do “reviver”, as representações sociais demonstraram medos e inseguranças nas relações subjetivas e em suas práticas sociais objetivas, comparando a situação anterior e posterior ao transplante cardíaco. A principal conclusão está na constatação de que com a reinserção social, os transplantados de coração revelaram com o transplante terem recomeçado vida nova, felizes pela oportunidade de poder reviver. Por outro lado, os entrevistados se mostraram vitoriosos nesse processo de transplante cardíaco, apresentando vivências de resiliência, descrevendo estresse e revelando medos e inseguranças gradativamente superados.

Palavras-chave: transplantados cardíacos, medo e representações sociais.

Introdução

O medo é um sentimento que faz parte da condição humana, desenvolveu-se frente às incertezas e às ameaças da vida. A modernidade e o surgimento do tempo livre parecia indicar que haveria possibilidades de uma superação do medo. No entanto, não foi isso que ocorreu. Na modernidade pode-se reconhecer o processo de individualização que caracteriza a atualidade do ocidente. O medo na sociedade ocidental deste milênio manifesta-se por uma interioridade psíquica que se exterioriza através de representações individuais. De acordo com Bauman (2006, p. 15) “nossa vida está longe de ser livre do medo, e o ambiente líquido-moderno em que tende a ser conduzida está longe de ser livre de perigos e ameaças.” Nesse contexto o sentimento de impotência nos leva a um confronto que muitas vezes pode se mostrar assustador em relação ao medo que, para Bauman não está somente nas ameaças percebidas ou imaginadas, mas quando que essas ameaças tornam-se interiores pois emanam dos nossos medos nas nossas reações nas nossas práticas sociais, mostrando-se evidentemente realistas.

Em análises de gênero percebe-se que o medo construído socialmente é estudado nas ciências sociais a partir de expressões tais como a *cultura do medo* e a *cultura da violência* (MACHADO et al, 2014). As diversas formas de subjetivação em relação ao medo se exteriorizam através de representações sociais. É nas representações sociais que o medo construído socialmente pode ser percebido pela interiorização das pessoas e reinterpretado pelos pesquisadores. Dessa forma, pode-se perceber os limites da linguagem com suas dificuldades da consciência sobre nossa presença atual, recoberta por marcas e sinais de vivências antigas, misturando-se ao novo que está se tentando dizer. Essas formas de subjetivação em relação ao medo transparecem claramente nas representações sociais colhidas em entrevistas, mostrando como o medo construído socialmente, de que forma ele é interiorizado pelas pessoas.

Neste artigo o foco será na doença cardíaca que, ao se tornar crônica, leva à única solução através de um transplante do coração. Depois que surge a possibilidade do transplante, os medos são substituídos por novos medos da cirurgia, do desconhecido, das possibilidades de rejeição física do coração doado e das futuras dificuldades de reinserção social. O medo é incorporado pela pessoa e faz parte de sua vida nesse processo de transplante do coração.

De acordo com pesquisas por mim realizadas no Brasil (2007/2013) e na Espanha (2013/2014), os doentes cardíacos crônicos passam muito perto da morte e o medo está presente em todo o período em que ele(a) fica esperando pela doação de um coração compatível. Neste artigo vamos apresentar os resultados da pesquisa realizada de 2012/13, em seis cidades da Espanha: Madri, Toledo, Valladolid, Bilbao, Barcelona e Valência. No período de agosto de 2012 a janeiro de 2013 foram entrevistadas 50 pessoas transplantadas do coração, sendo 30 homens e 20 mulheres. Neste artigo o objetivo principal foi analisar o sentimento de medo que envolve o indivíduo em todo o processo de transplante do coração: do período pré-transplante, passando pela etapa de internamento e permanência no hospital para a realização do transplante até ao período pós-transplante, quando de sua volta à sociedade, e sua reinserção social.

O medo envolve todo o indivíduo em função das mudanças que ocorrem no corpo de um doente cardíaco quando ele percebe que a sua única possibilidade de viver é receber um coração doado, o que envolve ainda a angústia na lista de espera por um coração compatível com o seu caso específico. No segundo momento, são revelados os medos causados pela reduzida informação sobre o transplante de coração e finalmente, depois

de uma cirurgia bem sucedida, a possibilidade de sofrer rejeições, que geralmente ocorrem uma, duas ou até três vezes.

Finalmente, quando sai do hospital onde permaneceu durante meses, com a sua volta para casa, os medos de rejeição de pessoas amigas e parentes na sua reinserção social. Nem todos os medos são identificados claramente pelas pessoas, isso porque há uma dificuldade em traduzir esses sentimentos através de palavras, por meio de uma linguagem racionalmente percebida. Sloterdijk (2006, p. 24) refere-se a “tatuagens anímicas” ou “tatuagens existenciais” que “ninguna educación es capaz de cubrir del todo y ningún conversación logra esconder del todo.” A imagem da vida tatuada revela uma conexão psicológica entre a linguagem e o inconsciente. A ponte entre ambos os fenômenos traduz-se por uma teoria dos signos ou uma teoria de marcas. Ao relacionar um pensamento inscrevendo-o ao coração, está levando-o ao inconsciente. Na verdade, a prática demonstra que o autoconhecimento da vida consciente revela geralmente uma cegueira da percepção individual de si mesmo e a representação do mundo (SLOTERDIJK, 2006, p. 44-45). O que a pessoa percebe de si mesma se expõe *a priori* ao outro. Quando a linguagem entra em cena, o mundo começa a se modelar e a se solidificar e assim “los vocabularios abren mundo, las gramáticas forman las relaciones entre lo existente, los discursos rigen los campos de lo efectivamente positivo” (SLOTERDIJK, 2006, p. 51). Nesse contexto, a linguagem revela o discurso individual que nas práticas sociais se traduz em representações sociais que serão analisadas levando em consideração as dificuldades surgidas através da comunicação, da linguagem.

Na abordagem da representação social Geiner (2010, p. 49) apresenta três ações interligadas: representar, incorporar e coevoluir. A relação entre a ideia ou a imagem do pensamento representa a situação real, objetiva e dessa forma, surge a representação. Para Robert Wilson toda representação possui quatro aspectos fundamentais. Assim, uma representação pode revelar uma mensagem com conteúdo e, dentro desse contexto, pode representar um ou mais objetos; porém apresentar relações que se expressam em um corpo. No entanto, o aspecto mais importante constitui a interpretação que se realiza através de uma representação, porque é assumida por um ser humano ou por grupos sociais (GEINER, 2010).

Com o decorrer de algumas décadas, desde os anos 1970, diversas áreas de conhecimento – neurociência, psicologia, a linguística, a antropologia cognitiva, a filosofia ecológica e a sociologia, tem se preocupado com diferentes formas de descrever como um conteúdo se torna uma representação e como externa a internalização de informações incorporadas, ou seja, como ela se manifesta através de práticas sociais que demonstram crenças, ideologias internalizadas socialmente e externalizadas através de representações. Essas relações sociais demonstram que o fenômeno da percepção e imaginação estão sempre relacionadas a ações ou a práticas sociais. A abordagem fenomenológica da percepção de Merleau-Ponty (1945/1994) identifica-se com os movimentos do corpo e redimensiona a compreensão de sujeito no processo de conhecimento. Considera a percepção corporal e intersubjetiva, que em uma situação histórica, pode modificar tudo.

Nem todos os medos são identificados claramente pelas pessoas, isso porque há uma dificuldade em traduzir esses sentimentos através de palavras, por meio de uma linguagem racionalmente percebida. Ação e percepção de conteúdos externos internalizados também aparecem no conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (2007). Assim, quando Geiner afirma que percebemos o que já sabemos e estamos prontos a fazer, isso está contido no conceito de *habitus* de Bourdieu, que constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e que orienta a nossa forma de agir, corporal e materialmente. O *habitus* não significa simplesmente um condicionamento, explica simultaneamente, um princípio de ação. O *habitus* é uma interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização da interioridade. O *habitus* está incorporado no indivíduo que se situa em um determinado universo social. Em outras palavras: um campo de relações sociais circunscreve um *habitus* específico. Para Bourdieu *habitus* constituem “estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e são estruturantes (geradores de práticas e representações Bourdieu, (1989). Relativamente autônomo, o *habitus* que se expressa nas representações sociais se encontra entre o inconsciente-condicionado e o intencional-calculado, por isso ele se manifesta através de representações individuais que na prática objetivamente verificada pode ser interpretada como representação social.

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as representações sociais de transplantados cardíacos da Espanha, e pretendia analisar as implicações, a partir das mudanças de padrões de comportamento e pensamento, que ocorrem após a vivência de uma situação extrema e crítica, como evoluiu o processo de adoecimento até a cirurgia de transplante. Completando este objetivo também pretendíamos investigar como as mudanças ocorridas ao longo desse processo interferem na reinserção dessas pessoas ao convívio social, após a sua recuperação e a volta ao mundo da vida. Na verdade, esta investigação considerou todo o processo de transplante, do período pré-transplante, ao tempo da cirurgia de transplante até o período

pós-transplante acompanhando as dificuldades de reinserção social.

Os conceitos de *habitus*, poder simbólico, campo e capital, utilizados por Pierre Bourdieu, que estão tão presentes no debate contemporâneo da sociologia, serviram de fundamento teórico para aferir conceitualmente como essa experiência (clínica, moderna e simbólica) tem se manifestado para nos auxiliar na análise das pessoas transplantadas de coração a partir de suas representações sociais. No decorrer desses últimos anos pudemos constatar algumas características que têm marcado as diversas etapas do transplante cardíaco, a partir de pesquisas realizadas anteriormente no Brasil, em duas cidades - Curitiba e Natal (2007-2013) e que, de uma forma geral, também apareceram no relato dos entrevistados da pesquisa realizada na Espanha. No presente artigo pretendemos evidenciar os sentimentos de medo em todo o processo de um transplante de coração, aqui apresentados como resultado das informações levantadas na investigação realizada de 2012/14 junto a pessoas transplantadas do coração da Espanha.

Situação Pré-Transplante

Os transplantados e transplantadas cardíacas entrevistados revelaram, na maioria dos casos, haver sofrido muito no período anterior ao transplante, isso porque a doença cardíaca crônica os levou à imobilidade física, ao *handicap*, situação em que dependiam completamente de sua família e já estavam sofrendo a segregação social devido à doença cardíaca crônica. Alguns deles chegaram a uma situação de quase morte.

O diagnóstico de uma séria doença crônica dá início a um período de socorro e ajustamento para os dois – paciente e esposo(a). Para Bodemann (2005) não há como avaliar o stress de um ou os esforços do enfrentamento sem considerar o efeito no seu cônjuge ou no próprio casamento. Portanto, na avaliação aprofundada de tudo que está envolvido no desenvolvimento da doença crônica há que considerar o ajustamento a nova situação, ou a luta pela superação diária e as percepções do cônjuge ou companheiro significa que ambos estão envolvidos na situação gerada pela doença crônica. Ao mesmo que a pessoa com a doença crônica tem que enfrentar individualmente o stress da doença, ela passa a obter o suporte emocional do seu companheiro ou companheira, obtendo a sua colaboração ao se colocar junto com ou outro para enfrentar o problema, ou também muitas vezes exercendo uma atitude de controle sobre o que o outro deve ou pode fazer (BERG; MEEGAN; DEVINEY, 1998; BERG; UPCHURCH, 2007). Afinal, nesse contexto da doença crônica há que considerar que entre um casal que permanece junto enfrentando essa situação de doença crônica, significa que há uma interação entre os dois membros do casal, ocorrendo geralmente uma interação com toda a família (HAGEDOORN, 2000; HAGEDOORN, M.; SANDERMAN, R.; BUUNK, B. P.; WOBBS, T., 2002). Com o agravamento da doença crônica essa dependência do paciente tende a crescer. Na minha pesquisa na Espanha foi perguntado sobre se receberam apoio da família e a resposta da imensa maioria foi de uma gratidão muito grande ao apoio, carinho e dedicação recebidos.

Essa etapa de agravamento da doença crônica foi descrita pela maioria dos entrevistados como um período de dores, dificuldades em respirar, falta de ar, dificuldade de caminhar e de se locomover até mesmo dentro de casa. Alguns referiram-se a dificuldades para ir ao banheiro e tomar banho sozinhos, o que consideravam como uma das piores situações de dependência. Na pesquisa da Espanha perguntamos se antes de realizar o transplante ele teve alguma informação sobre doação de órgãos e sobre transplante. Do total de 50 entrevistados, 48 deram respostas entre sim e não para esta questão. Portanto considerando a partir do total, 66% afirmaram não ter obtido nenhuma informação sobre transplantes no período pré-transplante; 28% responderam ter tido acesso a alguma informação através de folhetos, campanhas televisivas não detalhadas, livros ou através de amigos. Somente dois entrevistados estavam cadastrados como doadores, mas este fato não significava que possuíam mais informações do que os demais. Somente quatro tiveram informações mais detalhadas: um, porque seu irmão era transplantado do coração; um outro transplantado diz ter recebido apoio do presidente da Associação de Transplantados Cardíacos de sua cidade, três transplantados tinham recebido mais informações fornecidas pelos cardiologistas porque já tinham sido submetidos a diversos procedimentos anteriores (cateterismo, válvulas mitrales) e, por esse motivo, os médicos já os tinham preparado psicologicamente para um futuro transplante. Mesmo os que já receberam alguma informação sobre transplantes transmitiram o na sua entrevista o drama de encarar o seu próprio transplante como única possibilidade de sobrevivência.

Outra questão aberta formulada perguntava se o transplantado havia passado por alguma alteração importante no ano anterior ao diagnóstico do transplante. Esta questão foi interpretada pelos entrevistados de duas formas: alguns (44%) consideraram que as alterações do agravamento da doença crônica deveriam ser registradas como importantes nesse período. Assim, descreviam: “esse ano foi terrível porque não podia dormir. Se me deitava, me afogava, só podia caminhar como as crianças, era a única maneira para não me afogar. Ou de pé, mas sempre de pé, caminhando... Assim estive por muito tempo...” (Entrevistado de

Barcelona).

Essa situação foi vivenciada por muitos até o infarto (ou os infartos) que o levou ao transplante, e também à depressão pela impossibilidade de realizar cada vez mais atividades. Outra interpretação assumida em relação a esta questão, de 50% dos entrevistados, foi no sentido de considerar praticamente “normal” a situação de limitações gradativas do período pré-transplante e, por esse motivo, não considerar importante o registro de nenhuma alteração importante nesse ano anterior ao transplante. Do total de 50 entrevistados, 6% não responderam a esta questão.

Na medida em que o transplante de coração passou a ser indicado pela equipe médica, e apresentado como a única possibilidade de sobrevivência, a partir daí eles passam a uma nova fase, intermediária, que vai levá-los ao transplante propriamente dito. Este período intermediário está marcado por muita falta de informações sobre como vai transcorrer o transplante de coração, uma vez que mesmo nesta fase a equipe médica comunica informações muito limitadas. Por isso, esta etapa se caracteriza por diversos sentimentos de medo, por estar integrando uma lista de espera pelo transplante, levando à ansiedade e, finalmente, a um forte sentimento de medo de morrer. Ninguém sabe se ele ou ela vai poder fazer a cirurgia de transplante de coração, se vai obter a tempo a doação de um coração, temores sobre a possibilidade de aparecer um coração compatível com o seu caso, o que poderá tornar possível viver uma segunda vida.

Os medos e a ansiedade que acompanham o período Pré-Transplante, devido à reduzida informação que os pacientes recebem sobre a cirurgia propriamente dita, leva-os a seguir para o transplante com muitas questões mal respondidas e dúvidas, levando-os a um período de muitos sentimentos de insegurança. Aqui deve-se considerar que a Espanha constitui um dos países mais evoluídos e transplantes em geral, incluindo os transplantes cardíacos. Na atualidade se consideramos a situação os transplantes de coração realizados recentemente deverá apresentar uma outra situação em relação às informações obtidas, uma vez que nas principais cidades espanholas as Associações e a Federação de Transplantados do Coração atuam no sentido de fornecer apoio psicológico realizado por trabalho voluntário de transplantados cardíacos. Como eles próprios avaliam, este apoio com certeza funciona muito melhor do que o trabalho profissional de psicólogos, porque transmite a própria vivência de transplantados, o que dá muito maior confiança nas informações obtidas.

Período do Transplante de Coração

Como vimos, a maioria dos transplantados cardíacos entrevistados revelaram ter recebido informações sobre o que é um transplante de coração somente por jornal, TV e/ou internet, causando medos decorrentes. Por outro lado, a dificuldade frequente de comunicação entre médico e paciente é constatada nas representações sociais dos entrevistados que revelaram que muitas vezes não sabiam como conduzir as questões aos médicos responsáveis. Quando eles conseguiam expressar suas dúvidas em perguntas reais, há que considerar a postura do médico, considerado como responsável pelo domínio da verdade referente ao campo médico, que mesmo não se colocando como distante, por sua formação passa ao paciente informações científicas, em linguagem médica, pela dificuldade em expressar-se com palavras mais simples, possíveis de serem compreendidas por um leigo. A timidez do paciente em perguntar ao médico em casos como esses conduz a permanecer com questões não claramente esclarecidas, e muitas vezes levam o paciente a somente aceitar o transplante como a única possibilidade de permanecer em vida e a seguir as orientações médicas sem maiores contestações.

Devemos registrar que após o transplante ainda existe um tempo de permanência no hospital, na UTI e depois no quarto, em que a pessoa transplantada fica bastante isolada do convívio com a família e amigos e ainda sujeita a uma ou mais rejeições físicas ao órgão transplantado. Portanto, apesar do sucesso aparente do transplante, até a saída do hospital os transplantados passam por uma fase de estresse, insegurança e medos até o recebimento da alta pelo médico e a sua volta para casa.

Apesar de registrar todos esses medos e ansiedades, o que se pode observar nos depoimentos dos entrevistados foi a constatação da ocorrência do fenômeno da resiliência, uma concepção da psicologia explicada “ora como resistência ao estresse, ora como associada a processos de recuperação e superação de abalos emocionais causados pelo estresse” (BRANDÃO; MAHFOUD; GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2011). A resiliência pode ser definida no caso de doenças crônicas, como a capacidade de algumas pessoas desenvolverem ao superarem situações adversas, conseguindo resultados positivos de fortalecimento psicológico, que muitas vezes, pode significar até mesmo uma transformação do indivíduo (MOTA; BENEVIDES-PEREIRA, GOMES, 2006).

Período Pós-Transplante

Depois de um período de exclusão imposta pela doença, transplante e restabelecimento no hospital, o paciente recebe alta e está pronto para voltar para casa. Aqui inicia o período de readaptação que estamos chamando de reinserção social, no qual está recuperado para o convívio social, porém com ônus pós-transplante de continuar dependente de medicamentos obrigatórios que lhe vão produzir efeitos colaterais. Esta é uma situação com a qual irá conviver até o fim de sua *nova vida*. No entanto, essa fase pós-transplante é de uma melhora significativa na sua qualidade de vida, se comparada à situação pré-transplante, quando convivia diariamente com limitações causadas pela doença cardíaca crônica.

A reinserção social para muitos transplantados significa e sua volta ao trabalho anterior. No entanto, no Brasil, tanto em Curitiba como em Natal, na maioria dos casos não foi mais possível ao entrevistado que anteriormente estava inserido no mercado de trabalho, de voltar a sua vida profissional anterior ao transplante. Na Espanha, o transplante em si possibilita o encaminhamento imediato à aposentadoria, o que é assumido por quase todos os que anteriormente trabalhavam. Há que registrar que já no período da doença cardíaca crônica eles não se encontravam mais em atividade profissional normal, em função de suas limitações físicas, seu handicap e viviam em constantes licenças médicas. Portanto, apesar de muitos sonharem depois do transplante de poderem retornar ao trabalho anterior, devemos considerar que já estavam com licenças de saúde por muito tempo antes do diagnóstico médico que os conduziu ao transplante de coração. Na Espanha, encontramos somente um único entrevistado que optou por não se aposentar e que voltar ao seu trabalho anterior, no caso trata-se de um empresário.

Depois do transplante a maioria se encaminhou para atividades mais leves, em geral relacionadas à família. Alguns transplantados e transplantadas assumiram o trabalho em Associações e na Federação de Transplantados de Coração da Espanha. Trata-se de trabalho voluntário, porém exige um desempenho que tem sido muitíssimo ativo e tem representado um apoio significativo a todas as pessoas que são conduzidas atualmente ao transplante. Através das Associações elas recebem um acompanhamento psicológico de pessoas que já sofreram a experiência do transplante, por isso mesmo, poderão ajudá-los melhor no esclarecimento de dúvidas e na diminuição de ansiedade e medos. Na prática, quando há um paciente novo a ser conduzido ao transplante a Central de Transplantes do hospital se comunica com a associação mais próxima, e transplantados voluntários se mobilizam para oferecer o apoio psicológico, possibilitando responder às dúvidas e preparando o paciente para o transplante. Além disso, as Associações mantêm apartamentos para receber as famílias dos transplantados, no caso de eles virem de municípios do interior do país, que na Espanha constituem províncias. Esta situação é única no campo mundial de transplantes e significa na prática uma grande conquista dos transplantados para o reconhecimento do trabalho organizado nessas associações e federação de transplantados cardíacos. Além disso, atende aos objetivos de uma medicina mais humanizada, preocupada em oferecer melhor qualidade do cuidado ao paciente.

Doenças crônicas no século XX tem representado um desafio à sabedoria popular, pois as doenças crônicas habilitaram a medicina na cura de doenças infecciosas levando a mudanças de padrões da doença. No entanto, no caso das doenças crônicas o próprio conceito levou a diferentes interpretações, variando em diversas culturas, isso porque o conceito evoluiu servindo a diferentes políticas e objetivos sociais diversos (WEISZ, 2014).

Atualmente pode-se afirmar que as doenças crônicas tornaram-se motivo de atenção e justificaram diversas políticas de saúde que mostram inúmeros caminhos seguidos, porém continuam na pauta das discussões e ainda estão longe de soluções em nível internacional. No entanto, apesar de diferenças culturais e de gênero ainda verificadas nessas intervenções, pode-se constatar que a medicina evoluiu cientificamente e tecnologicamente de uma forma significativa.

A principal conclusão desta investigação na Espanha está na constatação de que com a reinserção social, os transplantados e transplantadas de coração revelaram que depois do transplante começaram uma vida nova, em que se sentiam diferentes da fase anterior ao transplante, renovados e felizes pela oportunidade de continuar a viver, a poder reviver ou, como alguns revelam em suas representações sociais, a ter a possibilidade de uma segunda vida. De qualquer forma, a qualidade de vida melhorou substancialmente e eles revelaram estar bastante satisfeitos com sua vida atual de transplantados cardíacos. Quando reconhecemos que os transplantados entrevistados se mostram como vitoriosos nesse processo de transplante cardíaco, vemos que mesmo sem ser identificada como resiliência, ao descrever o estresse, revelando os medos e inseguranças gradativamente superados, os entrevistados e entrevistadas da Espanha revelaram uma vivência real de situações de resiliência. Nesse sentido se deveria pesquisar sobre a importância e o poder simbólico do coração doado para a resiliência das pessoas transplantadas do coração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. RJ: Zahar, 2006.
- BERG, C. A., MEEGAN, S. P., & DEVINEY, F. P. (1998). A social contextual model of coping with everyday problems across the life span. **International Journal of Behavioral Development**, 22, 239–261.
- BERG, C. A.; UPCHURCH, R. [A developmental-contextual model of couples coping with chronic illness across the adult life span](#). **Revista Psychol Bull.** 2007, Nov;133, Nr.6), p. 920-54.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012 (1ª ed. 1989).
- _____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2007 (1ª ed.1997).
- BODENMANN, G. *Dyadic coping and its significance for marital functioning*. In: REVENSON T. A., KAYSER. K., & BODENMANN, G. (Eds.), **Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping** (pp. 33–50). Washington, DC: American Psychological Association, 2005.
- BRANDÃO, Juliana Mendanha; MAHFOUD Miguel; GIANORDOLI-NASCIMENTO Ingrid Faria. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia** maio-ago. 2011, Vol. 21, No. 49, 263-271.
- COYNE, J. C., & SMITH, D. A. F. (1994). Couples coping with a myocardial infarction: Contextual perspective on patient self-efficacy. **Journal of Family Psychology**, Nr.8, 43–54.
- COYNE, J. C.; WORTMAN, C. B.; LEHMAN, D. R. (1988). The other side of support: Emotional overinvolvement and miscarried helping. In: B. H. Gottlieb (Ed.), **Marshaling social support: Formats, processes, and effects** (pp. 305–330). Newbury Park, CA: Sage.
- HAGEDOORN, M. Etalii. Marital satisfaction in patients with cancer: Does support from intimate partners benefit those who need it the most? **Revista Health Psychology**, 2000, Nr.19, 274–282.
- HAGEDOORN, M.; SANDERMAN, R.; BUUNK, B. P.; WOBBS, T. (2002). Failing in spousal caregiving: The “identity-relevant stress” hypothesis to explain sex differ. [Br J Health Psychol](#). 2002 Nov, Nr. 7, Parte 4, p. 481-494.
- GEINER, Christine. **O Corpo em Crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010. (Coleção Leituras do Corpo).
- MACHADO, L. Z. O medo urbano e a violência de gênero. In: MACHADO, Lia Zanotta; BORGES, Antonádia Monteiro; MOURA, Cristina Patriota de. **A Cidade e o Medo**. Brasília: Verbena/Francis, 2014, p. 103-125.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto original publicado em 1945).
- MOTA, D.C.; BENEVIDES-PEREIRA, A.M.; GOMES, M.L.G.; Araújo, S.M. Estresse e resiliência em doença de Chagas. **Aletheia** Nr.24, Canoas, dez. 2006.
- SLOTERDIJK, Venir al mundo, Venir al lenguaje. 1. Ed. 2006. Valência: Pré-Textos, 2006. Tradução German Cano.
- WEISZ, George. **Chronic Disease in the Twentieth Century: A History**. Maryland: Johns Hopkins University Press, 2014.

TRABALHO, DISCIPLINA E SENSAÇÕES DO CORPO

Emerson Duarte MONTE

Universidade do Estado do Pará. E-mail: emersonmonte21@yahoo.com.br

Giselle dos Santos RIBEIRO

Universidade Federal do Pará. E-mail: giribeiroef@hotmail.com

Marta Genú SOARES

Universidade do Estado do Pará. E-mail: martagenu@gmail.com

Rogério Gonçalves de FREITAS

Universidade do Federal do Pará. E-mail: rogergonfrei@yahoo.com.br

RESUMO

Esta reflexão é parte de um estudo de pós-doutoramento que investiga novas acepções sobre o corpo. O objetivo do presente contributo é entender no âmbito das ciências sociais, as sensações dos trabalhadores da estiva sobre o trabalho realizado na feira do açaí do Ver-o-Peso na cidade de Belém no Estado do Pará. Trabalha categorias como degradação e resistência no trabalho, além de um código de linguagem próprio que articula as sensações do e com o trabalho. Analisa o processo e o disciplinamento do trabalho, o qual se manifesta mesmo em uma modalidade de trabalho que apresenta de um lado, características pré-capitalistas - ausência de mecanização e modernização tecnológica - de outro, característica moderna, pelo fato do produto açaí ter um lugar privilegiado na atividade econômica da região e na evolução das exportações da fruticultura do Estado do Pará nos últimos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, Corpo, Estivadores.

ABSTRACT

This reflection is part of a postdoctoral study in which it investigates new meanings for the body. The purpose is to comprehend, in the scope of social sciences, the sensations of the stevedores on the work executed at the market of acai, in Ver-o-Peso at Belém/Pará. The article approaches categories such as degradation and resistance in labor, besides their own language code that articulates the sensations in and with the work. It analyzes the process and the discipline of labor, which manifests itself even in a working mode that presents in one hand, pre-capitalist characteristics - absence of mechanization and technological modernization - and in the other, a modern feature, since the acai product have a privileged place in economic activity in the region and, lately, it has also being crucial for the development of fruit growing exportation in the State of Pará.

KEYWORDS: Work, Body, Stevedores.

INTRODUÇÃO

No Ver-o-Peso¹¹⁴ cotidianamente os estivadores aguardam durante a madrugada a chegada de barcos vindos das regiões próximas a Belém e se organizam para sua atividade rotineira: descarregar o açaí dos barcos, guardar o produto e aguardar a venda para então receberem seu pagamento. O açaí, fruta do açaizeiro, palmeira pertencente à região Amazônica, sustenta a economia de mais de 20 municípios paraenses. É uma fruta amplamente consumida em forma de suco no estado do Pará em acompanhamento às refeições. O sabor singular do suco, responsável pelo alto consumo, faz com que o processo de plantio, colheita, transporte e venda movimente aproximadamente 25.000 famílias no Estado. (XAVIER et al., 2009)

O fruto, além de possuir alto valor nutricional e energético, é rico também em antocianina, que tem ação antioxidante e pode agir na prevenção a uma série de doenças. Isto fez com que o açaí antes destinado apenas ao consumo regional, ganhasse espaço fora do estado, em razão de suas propriedades bioquímicas, e despertado maior interesse do mercado nacional e internacional, motivo pelo qual tem sido amplamente exportado (OLIVEIRA; FARIA NETO, 2005). Com a expansão da demanda de açaí, o processo que compreende desde o plantio até a venda tem passado por um processo de modernização. A extração da polpa até meados de 1945 em Belém se dava de forma manual nas *amassadeiras*, que a partir de então passam a ser substituída por máquinas. Assim, as indústrias de polpas e suco de frutas foram ganhando espaço e apropriando-se do beneficiamento do açaí. Atualmente já garantem todo o seu beneficiamento em alta escala, até às condições adequadas para a distribuição nacional e internacional. (HOMMA, 2002).

Deste processo pelo qual passa o açaí, interessou-nos investigar o momento em particular onde não se identifica um amplo processo de modernização, pelo contrário, onde caracterizamos uma forma pré-capitalista de organização do trabalho. O serviço daqueles que realizam a descarga do açaí vindo da região das ilhas próximas à Belém. Trabalho este marcado pela importância do corpo, expressa pelo seu uso e pela leitura que os carregadores fazem dele para a realização das atividades lá desenvolvidas, e sua degradação, expressa na rotina e na carga de trabalho com o objetivo de entender no âmbito das ciências sociais, as sensações dos trabalhadores da estiva sobre o trabalho realizado na feira do açaí do Ver-o-Peso.

Realizamos uma pesquisa de campo com visitas à Feira do Açaí em Belém no Ver-o-Peso em Belém do Pará, onde aplicamos questionários com 14 trabalhadores, e realizamos entrevista com um destes sujeitos, privilegiado por destacar-se da totalidade dos trabalhadores que responderam ao questionário devido sua insatisfação no trabalho.

1 CORPO, TRABALHO E RESISTÊNCIA

A atual forma de configuração do mundo do trabalho, em sua etapa de produção flexível oriunda das mudanças no regime de acumulação de tipo fordista/taylorista para o padrão toyotista de produção, datada da década de 1970, implicou em novas relações de trabalho e tipos de trabalho. A esse respeito Antunes (2008, p. 24) destaca que “Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção”. De igual modo, há um crescimento do número de tipos de trabalho em virtude da descentralização da produção, da ampliação da produção para novas mercadorias e serviços, e do movimento particular da produção toyotista de ampliar a carga de inovação tecnológica e, paralelo a isso, demandar novas funções laborais (ALVES, 2001).

114 O Ver-o-Peso é um dos maiores mercados de céu aberto da América Latina inaugurado em 1625 no antigo porto de Piri, onde era conhecido também como casa de “Haver o peso”, o qual era um posto de conferência de mercadorias e de arrecadação de impostos.

Nessa perspectiva a ciência e a técnica como forças produtivas se afirmam num patamar superior ao observado no que se denomina de período pré-capitalista. É a utilização de modo sistemático e numa escala ampliada da maquinaria que a produção artesanal se converteu em grande indústria. Ou seja, as relações propriamente capitalistas se desenvolveram com o avanço, dentre outros fatores, da maquinaria mediada pela ciência e pela técnica. Conforme destacou Marx (2013, p. 435), a manufatura “[...] mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consoma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital”.

Ainda dentro das relações de produção pré-capitalistas, a forma de organização no trabalho é uma categoria que se mantém no desenvolvimento da produção capitalista. A cooperação é o modo pelo qual se estruturou as relações pré-capitalistas, por exemplo, o trabalho nas pequenas fábricas de artesãos, assim como se manteve na estrutura organizacional da grande indústria e permanece em cena ainda no século XXI. Contudo, a cooperação simples expressa apenas uma relação entre trabalhadores organizados em pequenas fábricas, sem estabelecer entre si algum grau de dependência. A simples produção coletiva num mesmo espaço não amplia a capacidade produtiva de uma dada produção de mercadorias.

Todavia, a produção numa escala ampliada de produção, e sob novas relações de produção, apesar de partir da cooperação simples, ganha nova feição ao se combinar as diversas jornadas de trabalho isoladas e individuais, próprias da cooperação simples e, dessa forma, amplifica a capacidade produtiva do trabalho, com seus diversos ônus que disso deriva. Conforme expresso por Marx (2013, p. 404):

Comparada com uma quantidade igual de jornadas de trabalho isoladas e individuais, a jornada de trabalho combinada produz uma massa maior de valor de uso, reduzindo, assim, o tempo de trabalho necessário para a produção de determinado efeito útil. Se a jornada de trabalho combinada obtém essa força produtiva mais elevada por meio da intensificação da potência mecânica do trabalho, ou pela expansão de sua escala espacial de atuação, ou pelo estreitamento da área de produção em relação à escala da produção, ou porque, no momento crítico, ela mobiliza muito trabalho em pouco tempo, ou desperta a concorrência entre os indivíduos e excita seus espíritos vitais, ou imprime às operações semelhantes de muitos indivíduos a marca da continuidade e da multiplicidade, ou executa diversas operações simultaneamente, ou economiza os meios de produção por meio de seu uso coletivo, ou confere ao trabalho individual o caráter de trabalho social médio - de qualquer forma a força produtiva específica da jornada de trabalho combinada é força produtiva social do trabalho ou força produtiva do trabalho social. Ela deriva da própria cooperação.

Nesse nível de cooperação as relações capitalistas de produção se desenvolvem e se consolidam. Isso implica afirmar a particularidade que o trabalho assume no modo de produção e reprodução da vida material sob bases capitalistas. O trabalhador se submete as formas particulares de exploração das relações capitalistas de produção, assim como se distancia do produto de seu trabalho.

A partir dessas relações os trabalhadores construíram, historicamente, as suas distintas formas de resistência. Desde as resistências individuais no trabalho, por meio de diversos artifícios, até as resistências coletivas, a partir dos sindicatos, das associações, das federações e confederações de trabalhadores. Mas, há formas de resistências no interior do modo de produção capitalista que não perpassam por esses dois grandes exemplos; trata-se dos tipos de trabalho em sua configuração pré-capitalista que permanecem vívidas em alguns locais geográficos do mundo.

Nessa perspectiva é que se analisa o trabalho realizado por estivadores que atuam na Feira do Açaí, na cidade de Belém (PA). Esses trabalhadores permanecem no que se caracteriza como relações de

produção pré-capitalistas, em virtude da não existência das relações particulares do modo de produção do capital. O essencial nas relações capitalistas é a extração de mais valia que, nessa configuração de trabalho, não se manifesta. Na pesquisa que se desenvolve junto aos estivadores/carregadores é possível observar características que não estão presentes nas relações propriamente capitalistas. A produção de Açaí que é desembarcada pelos barqueiros, todos os dias a partir das 19h, provem dos pequenos produtores e coletores de Açaí da região das Ilhas próximas à cidade de Belém (PA) e das cidades localizadas na Ilha do Marajó, assim como de outros produtos.

O estivadores/carregadores que trabalham na Feira do Açaí desembarcam as produções da população ribeirinha que são desenvolvidas por meio de coleta ou por pequenos processos manufatureiros, a exemplo da produção de Farinha de Mandioca, contudo o principal produto ali desembarcado é o Açaí. Os responsáveis por realizar o transporte desses produtos são os barqueiros, que realizam a função de escoar a produção dos ribeirinhos por meio das cidades. A execução do trabalho de desembarque dos produtos trazidos pelos barqueiros é realizada pelos estivadores/carregadores que trabalham na Feira do Açaí. Esses trabalhadores se organizam em pequenas equipes formadas por 4 a 8 pessoas e cada equipe possui, pelo menos, um chefe.

Dentre os 14 trabalhadores acessados, que pertenciam a variadas equipes de trabalho, haviam presentes alguns chefes. As informações coletadas por meio de um questionário apresentam um panorama sobre o que é esse tipo de trabalho e o quanto ele se localiza distante das relações capitalistas de produção. A média de idade dos estivadores/carregadores da Feira do Açaí ficou na casa dos 36,5 anos, com idade mínima de 25 anos e máxima de 59 anos. O nível de escolaridade desses seres humanos se localiza entre a 5^a e a 7^a série do fundamental, com pequenas variações para o acesso ao ensino médio, assim como a presença de um analfabeto. Com exceção de um indivíduo os demais possuem de 1 a 5 filhos, com o número médio de 3 filhos; suas famílias são compostas pela quantidade média de 4 pessoas.

A função do chefe é realizar o planejamento do trabalho de descarregar os barcos, vigiar os produtos já descarregados que estão expostos à venda na Feira, receber o pagamento diário pelo descarregamento, pagar os trabalhadores da equipe, recarregar os barcos e, ainda, realizar também o trabalho de descarregar os produtos. Fica explícito que os chefes das equipes não apresentam privilégios, pelo contrário, desempenham mais funções no dia a dia e não recebem um quantum significativamente maior que os demais trabalhadores, a diferença na remuneração é da ordem de 25 a 50%.

O trabalho que esses homens desenvolvem (a presença de mulheres na execução desse trabalho é inexistente), cotidianamente, não está organizado dentro das relações formais de trabalho, ou seja, não há contrato de trabalho, não há normas formais a serem cumpridas, não existe exame médico admissional ou pré-requisitos de nível de escolaridade, enfim, as relações de trabalho que se estabelecem entre os membros das equipes, assim como entre as equipes e os barqueiros, são relações destituídas do fundamento legal no âmbito dos direitos trabalhistas.

Logo, há particularidades nesse trabalho que moldam os corpos desses trabalhadores por serem características peculiares ao local e a forma como as relações trabalhistas de manifestam. A jornada de trabalho média dos sujeitos da pesquisa está na ordem de 10 horas, com mínimo de 2 horas e máximo de 15 horas, logo não há um tempo fixo para a jornada deles, o que implica afirmar que o pagamento está correlacionado com o seu empenho na equipe e o tempo destinado ao trabalho. O trabalho realizado na madrugada impõe um ritmo cansativo a partir do momento em que o tempo de repouso se inverte. A realização do trabalho é efetivada no ato de descarregar os produtos transportados pelos barqueiros. Os paneiros e rasas de Açaí variam de 30 a 45 kg cada unidade, e são essas cargas que os trabalhadores organizados por equipe transportam do barco para a área de venda na Feira do Açaí, assim como as sacas de 30 kg de Farinha de Mandioca. Ao longo de uma jornada de trabalho cada equipe transporta de 150 a 200 paneiros e rasas de Açaí.

A maioria dos trabalhadores afirma descansar durante o desenvolvimento da jornada de trabalho, e o descanso apresenta uma relação com a chegada dos barcos, com o fenômeno das marés e com as chuvas. No âmbito das sensações durante a execução desse trabalho, a maioria sente satisfação em desempenhá-lo, em virtude de a remuneração ser suficiente para julgar a existência de possuir uma boa vida com o que se auferi no trabalho que é pago diariamente.

Apesar da ausência de regras formais, da liberdade para realizar descanso e se alimentar durante o trabalho, há um esgotamento corporal no trabalho. Apenas um trabalhador afirmou não sentir dores no corpo, os demais sentem dores moderadas e em demasia, nas mais variadas partes do corpo. Portanto, o trabalho dos estivadores/carregadores da Feira do Açaí, em Belém (PA), é permeado pela inexistência das relações de produção capitalistas, contudo carrega em si a degradação do corpo promovida pelo trabalho. A resistência que esses trabalhadores realizam, mesmo que inconsciente ao trabalho sob a lógica do capital não consegue superar a degradação que o trabalho impõe ao corpo.

Assim, mediante a importância que o corpo assume neste processo de trabalho caracterizado como pré-capitalista é que nas relações ali estabelecidas a leitura do corpo e de suas expressões é determinante para os sujeitos pertencentes àquele espaço desenvolverem suas atividades.

2 MODOS DE INTERPRETAÇÃO E LINGUAGEM DO CORPO NO TRABALHO

Faïta (2010) afirma que linguagem e atividade são inseparáveis. Sobre isso dissertava Bakhtin, que compreendeu a linguagem como uma atividade sócio e historicamente situada. O fato de sua ação [da linguagem] agir sobre nós mesmos e os outros, como expõe Faïta (2010), reforça o caráter inseparável entre linguagem e atividade, ao ponto em que formas diversas de estabelecer uma linguagem expressam possibilidades de atividades à determinados grupos sociais, e às atividades por sua vez no campo social em que são construídas podem adotar uma linguagem própria de seu desenvolvimento.

As atividades do corpo estão sujeitas a leitura, bem como a linguagem oral pode expressar interpretações das atividades do corpo. Sobre essa relação dialética é possível compreender a linguagem do corpo, no trabalho dos carregadores da Feira de Açaí de Belém. O desenvolvimento do trabalho realizado lá constitui também uma forma de interpretar o corpo e realizar a sua leitura, ato comumente feito pelos sujeitos ali inseridos. Este consiste dentre outras coisas, julgamentos de aptidão física para desenvolver a tarefa laboral de descarga dos barcos, isto é, uma espécie de *performance* da prestação que remete a dimensão da produtividade e eficiência. Todavia, diante das modernas formas de exploração do trabalho e da ideia de eficiência como caótica e deprimente; a ideia de eficiência se traduz, no caso dos carregadores, em processos de hierarquia do trabalho baseado nas redes de confiança e de motivação, mediados por uma linguagem própria que dá sentido e significado ao trabalho realizado.

Faïta (2010) expressa que por meio da linguagem o homem pode, por exemplo, se mobilizar, movimentar e também desestimular, desse modo, a linguagem do corpo, a qual se faz imprescindível na leitura dos trabalhadores da Feira do Açaí. As observações lá realizadas demonstram homens historicamente situados que desenvolvem suas próprias formas de linguagem e interpretação do corpo, uma forma de sentir o reconhecimento do trabalho e de si mesmo. Nesse sentido, oralizam suas vontades, alegrias e estímulos.

Desenvolvem suas atividades num lugar onde se pode beber bebida alcoólica, fumar, jogar, conversar entre o descarregamento de uma carga e outra, e em meio a isso ainda há tempo para observar e realizar leituras diversas sobre o desenvolvimento do trabalho e os demais sujeitos por lá transeuntes. Assim, reconhecer homens que se adaptam ao trabalho ou não, homens sérios, dispostos, homens que não tem perspectiva. Faz

parte do campo julgamento valorativo realizado por eles, na leitura por meio das expressões e atividades do corpo lá expostas. A expressão oral desse julgamento valorativo anuncia o que Bakhtin/Volochinov (2006) expõe sobre a palavra como um signo ideológico, onde por meio da leitura do corpo se realiza um julgamento, um posicionamento ideológico com base nas acepções de homem construídas na sociedade capitalista.

O exemplo disto é o discurso do sujeito entrevistado quando questionado sobre idade, gênero e ascensão no trabalho das pessoas que atuam desembarcando açai. Ele garante que crianças e mulheres não dão conta do serviço, sobre a mulher o adjetivo frágil é ressaltado para justificar sua ausência. Afirma também que os bons trabalhadores são facilmente identificados pela observação do desempenho que se relaciona com os hábitos de vida assumidos lá, em que medida bebe, fuma e qual a quantidade de rasas carrega por noite, se tem frequência assídua.

Embora já se tenha destacado o caráter pré-capitalista deste tipo de trabalho, ao articular o processo de observação, a entrevista e dos dados dos questionários, percebe-se a existência de um código implícito que diz respeito ao desenvolvimento das atividades na Feira do Açai, estas, permeadas por um processo de disciplinamento que dizem respeito às leituras passíveis de serem realizadas lá, ou seja, as condutas dos trabalhadores mesmo não regulamentadas importam, são observadas e sentidas.

3 SENSACIONES NOS PROCESSOS E NO DISCIPLINAMENTO DO TRABALHO

O processo de trabalho é *a priori* elemento independente de qualquer forma social e por isso, o homem na sua relação sócio metabólica com o trabalho e natureza, põe em movimento as forças da natureza e a conjuga simultaneamente com a própria corporalidade, utilizando seus braços, pernas, cabeça e mão, isso fará com que haja uma transformação da natureza do próprio homem (MARX, 1982).

É nesse sentido que no interior do processo de trabalho se manifesta a rotina dos carregadores de açai e, por conseguinte gera processos de cooperação que dão sentido ao trabalho realizado. A rotina, elemento integrante de processo de trabalho, não é entendida nesse contexto, apenas como aspecto puro e conceitual de burocracia, mas sim está ligada a constante mutação simbólica assimilada pelo carregador de açai, quando o mesmo aprende a manipular e modelar aquela atividade de descarregar a mercadoria que chega a feira para ser vendida e consumida posteriormente localmente e globalmente.

Essa reflexão retoma a idéia que Diderot havia sobre o trabalho do ator no ato de memorização de seu texto, ou de um músico na composição de uma partitura. É nesse sentido, que o ritmo e a repetição são a unidade manual e mental do trabalho (SENNETT, 2009). A transição da manufatura ao sistema de fábrica foi um dos fatores que alterou a rotina como elemento de apropriação do trabalho e sentido do mesmo. Esse processo de transição fez emergir e legitimar a concepção da ética do trabalho que irá autodisciplinar o tempo e valorizará a satisfação do por vir com a expansão do sistema de retribuição.

A ausência de tecnologia no trabalho - transferência de capital de força produtiva menor ao capital de força produtiva maior, caracterizada como produção de mais-valia extraordinária, na aurora do sistema de fábrica - possibilitou Marx fazer a distinção da fábrica de alfinetes de Smith com o antigo sistema alemão *Tagewek* caracterizado pela retribuição dada pelo trabalho a cada dia trabalhado. Isso possibilitava a adaptação ao ambiente, ao planejamento e a compreensão do processo de trabalho que era mediado por uma rotina que permitia um controle do trabalho. (SENNETT, 2009)

Esse disciplinamento do trabalho e da corporalidade do trabalhador no século XIX é tratado de maneira

quase expressionista, por Marx, que retratava o nascimento do ‘monstro mecânico’ na maquinaria e grande indústria. O longo processo de deste disciplinamento, através do sistema de fábrica, veio a verificar-se na incorporação do operário (transformado) ao processo de produção, o qual eliminaria a construção originária da produção do tipo artesanal, produzindo com isso, o esfacelamento moral e a degeneração existencial de milhares de homens, mulheres e crianças daquela época. (MARX, 1996)

O disciplinamento do trabalho gerou formas híbridas de exploração devido a vários sistemas de trabalho que entraram em competição, produzindo condições de trabalho terríveis. No caso dos carregadores de açaí do Ver-o-Peso, semelhanças e diferenças, ou aproximações e distanciamentos aparentam não ter linhas demarcatórias tão rígidas, mesmo que existam na realidade. Esse caso assemelha-se ao contexto supracitado, em virtude do sistema de retribuição pelo trabalho ser realizado diariamente, e este varia, por exemplo, com a estação. No verão onde a safra do açaí é maior, a retribuição será maior porque haverá mais trabalho, enquanto que no inverno a safra é menor e, por conseguinte haverá menos trabalho. O controle do tempo baseado na safra do açaí permite ao carregador conjugar o momento adequado para o trabalho na feira do Ver-o-Peso a outras atividades que complementem o trabalho de estivador, já que a renda com esta ocupação é extremamente variável.

Esse ritmo de trabalho que é bastante variado permite uma integração que envolve certa sociabilidade entre os carregadores antes, durante e depois do trabalho. Antes do descarregamento do açaí, que se dá a partir da meia noite, é comum ver carregadores dormindo no próprio cais, bebendo cerveja, jogando, ou conversando sobre assuntos variados. É nesse momento em que ocorre também o recrutamento de novos carregadores, interação entre equipes, e também um processo de permuta dos barcos que aportam lá.

O espaço do cais, a espera por um carregamento e a possibilidade de “ganhar o dia” é fortemente marcante antes do descarregamento em si, o qual se caracteriza como uma espécie de toque da campainha e “início dos trabalhos”. Com os trabalhos iniciados, cada equipe com seu chefe se concentram em uma embarcação para descarregar o açaí. Nesse momento não há mais quase nenhuma interação com outra equipe, estabelece assim a presença de um autodisciplinamento que converge para o objetivo final do trabalho.

Após a realização do trabalho, já com o raiar do sol, os carregadores esperam o pagamento do trabalho. A retribuição será efetuada de acordo com a produtividade de cada trabalhador e de quantos volumes foram descarregados. É interessante notar que é subjetiva a retribuição dada aos trabalhadores pelo chefe, pois não há um critério pré-estabelecido entre o chefe e os carregadores. Nesse contexto, existe um sistema poder que se caracteriza por uma concentração variável de centralização. É possível identificar que a relação entre patrão, dono da embarcação e chefe é interdependente, motivada pelo acordo e confiança mútua, já a relação entre chefe e equipe é motivada pela confiança e acrescida pela colaboração e pelo papel que o chefe desempenha na execução do trabalho.

É nesse sentido que o Corpo trabalhador se constitui no cotidiano social e no processo de disciplinamento do trabalho, a consolidação de hábitos da moral e higiene, de rituais e códigos de convivência que se fazem ocultos na aparente conduta social (GLEYSE, 2006), no entanto determinam as práticas corporais bem como o comportamento social. A leitura de Gleyse converge ao pensamento de Foucault sobre a determinação da instituição social sobre o corpo definido pela prática social. Ao esclarecer os processos pelos quais o corpo passa, na relação com o trabalho, na evolução do tempo, Gleyse faz uma *arqueologia do corpo* e configura uma estratificação que tem na base o corpo artesanal ou poético; seguido do corpo mecânico; e o corpo máquina situado na era da industrialização da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão aqui realizada, é possível afirmar que as sensações dos carregadores de açaí do Ver-o-Peso podem ser entendidas como dialéticas: do ser e não ser, sentir e não sentir, estar incluso e não incluso em relação às acepções aqui discutidas, corpo, trabalho, linguagem, disciplinamento e resistência estando inseridos na sociedade de organização capitalista e não caracterizados como trabalhadores organizados por tal sistema. O elemento de satisfação no trabalho predominante se contradiz com a degradação exposta pelas sensações corpóreas e pelo desenvolvimento social que os sujeitos apresentam.

O elemento que justifica tal satisfação diz respeito predominantemente à retribuição financeira que recebem, pelo desenvolvimento de uma atividade que não exige maiores elaborações, contraditoriamente, uma remuneração incerta e periódica que exige a busca por outras ocupações fora além do desembarque de açaí.

A linguagem socialmente desenvolvida como a interpretação do corpo e sua relação com o disciplinamento do trabalho, são elementos subliminares. Estão presentes, mas não tão aparentes, e esta é uma particularidade determinada pela instituição social que eles desenvolveram para si, de uma organização pré-capitalista, que se impõe sobre as sensações do corpo de modo a ele se expressar disciplinado ou não, degradado, ou não, e em todo caso, sujeito a julgamentos valorativos definidos pela prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, G. **Dimensões da globalização**: o capital e suas contradições. Londrina: Práxis, 2001.

BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV, V.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

FAÏTA, D. **A linguagem como atividade**. Uma conversa entre Daniel Faïta, Christine Noël e Louis Durrive. Tradução Maria da Glória di Fanti e Maristela França. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2010.

GLEYSE, J. **Archéologie de L'éducation physique au XXème siècle em France**. Le corps occulté. Paris: L'Harmattan, 2006

HOMMA, A. K. O. O DESENVOLVIMENTO DA AGROINDÚSTRIA NO ESTADO DO PARÁ. **Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior**. Brasília. 2002. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/secex/sti/indbrasopodesafios/saber/alfredohomma.pdf>

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2).

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

OLIVEIRA, M. do S. P. de.; NETO, J. T. de F. **Açaizeiro para Produção de Frutos em Terra Firme**. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2005. (Embrapa Amazônia Oriental. Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento, 114).

SENNETT, R. **A Corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009

XAVIER, L. N. B.; OLIVEIRA, E. A. de A. Q.; OLIVEIRA, A. L. de. Extrativismo e manejo do açaí: atrativo amazônico favorecendo a economia regional. In: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. São José dos Campos. **Anais do XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**. 2009

O CORPO PROSTITUÍDO: RELAÇÕES MORAIS

Gustavo MOUSINHO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gustavomousinho@yahoo.com.br

João Luiz SEIXAS

Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar. E-mail: furiav@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir condições fenomenológicas do corpo prostituído e suas relações morais. Inicialmente, apresentamos aspectos significativos dessa postura moral adotada pela sociedade acerca da Puta. A seguir, apresentamos linhas e questões norteadoras que adotamos como ponto de partida e suporte da pesquisa-ação e que fornecem também as categorias para análise e interpretação existencial do Ser.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Moral, Fenomenologia.

THE PROSTITUTE BODY: MORAL RELATIONS

ABSTRACT

The purpose of this article is to present and discuss phenomenological conditions of the prostituted body and its moral relations. Initially, we present significant aspects of the moral posture adopted by the society about the Prostitute. In the sequency, we present lines and questions that we adopted as the bottom line and support of the action-research that also provides the categories for analysis and existential interpretation of the Being.

KEYWORDS: Body, Moral, Phenomenology.

1. INTRODUÇÃO

Uma reflexão habita a superfície do pensamento, longe do cerne do senso comum, desnudando uma investigação para interrogar e interpretar como o “EU” (corpo/alma integrados) vai atuar dentro dessa nova empreitada epistêmica sobre a **liberdade sexual do corpo mercantil** e transcender na questão ontológica do Ser-no-mundo¹¹⁵ do **corpo prostituído**. Entretanto, ecoa uma canção que nos faz dançar num ritmo sedutor para encontrar o par perfeito desse estudo, assim como fez Eros alvejando os homens com sua seta para aproximar os eternos amantes.

Com uma ótica fenomênica neste artigo busca-se um exame cuidadoso que indague toda escolha do Ser e remova falas opniões em nome de uma dialética em prol do exercício da virtude. Olhar o homem como ser completo é entender que a corporeidade contribui para as vicissitudes de ações frente ao conhecimento e para identidade do Ser diante do mundo, realizando uma parceria autêntica do ser-para-o-mundo, isto é, interagindo de modo único e sendo sincero quanto sua essência como identidade.

Diante dessa reflexão, prospectando uma relação isomórfica entre teoria e prática, coadunando vivência e conhecimento, razão e sensível. Neste estudo, busca-se ampliar a clareira de conhecimento, iluminando o lado profissional, pessoal e existencial da “Putá Livre¹¹⁶”.

No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 227).

A problemática surgiu diante da leitura sobre o tema “corpo” e a “moral”, a qual, coadunando com o pensamento de autores conduziu o desbravamento do campo moral do corpo, buscando entender através da linguagem o porquê da valorização diante do Ser sexualmente social é tão reprimido. Interpretar o sexo mercantil, *a priori*, o ofício do sexo – mais conhecido pela terminologia “prostituição” – é complicado, pois a sociedade encara isso como uma degradação social e moral. Como relata Taylor (2000, p. 217):

A ‘honra’, a ‘dignidade’ ou, falando em termos modernos, o ‘*status*’ de uma pessoa, refere-se, como havíamos visto, à medida de estima social que é concebida à sua maneira de autorrealização no horizonte da tradição cultural. Logo, não podendo encontrar virtude num corpo com uma degradação valorativa devido a venda do corpo como formato de ganhar a vida.

Prossegue:

considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades. A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade.

Podemos compreender que o empecilho para que o corpo prostituído tenha honra ou dignidade seria apenas a tradição cultural. Em um universo em que fosse culturalmente aceito a liberação do corpo mercantil, esse corpo prostituído gozaria de *status quo*. A ‘puta’ não tem valência social devido essa vexação moral, todavia, no que concerne a liberação sexual a constituição torna a prostituição um ato legal. Há a preciosidade de interpretar e fazer um trabalho corporal específico para dar uma ressignificação à prostituição, já que é um ofício legitimado pela constituição brasileira, até porque “a legalização da prestação de serviços de natureza sexual está acompanhada pela extinção da censura penal sobre quem favorece ou dela extrai o seu sustento, ainda que não se dedicando diretamente à prática de sexo mercantil, pois a atividade passa a ser lícita” (RIBEIRO, 2008, p. 19).

115 O problema central da filosofia heideggeriana é o Ser, a existência de tudo, primeiramente, devemos investigar a nossa **existência fenomênica**, é a partir dela que criamos uma consciência. Deve-se corrigir a confusão histórica de Ente e Ser. Existem duas fases da filosofia heideggeriana. Na primeira, busca-se o conhecimento do ser por meio da análise do ente humano, da existência humana.

116 O conceito reverbera o ideário de asseverar a escolha integral do indivíduo em seguir essa alternativa de vida pela própria escolha, sendo ela autêntica diante do mundo que deseja projetar, isto é, lançar-se a este *dever* existencial.

A problemática está na exegese moral que o senso comum tem sobre o uso do corpo diante do ato sexual, não reconhecendo esse ofício já legitimado por Lei, segundo o art. 5 da Constituição de 1988. No olhar existencial,

a sexualidade humana orienta-se fundamentalmente para a busca de outras satisfações. Longe de existir um único modo de fruição, encontramos formas muito diversas de relacionamento sexual humano que se concretizam nos mais diferentes contextos sociais, incluindo os que se prendem com o sexo mercantil (ibid, p 20).

Assim, é ilegítima a vexação aplicada pela sociedade em relação às pessoas que fazem parte dessa prática social, seja o prestador do serviço, a prostituta, o consumidor ou o cliente. No Brasil, a prostituição é permissível e descriminalizada, porém, não é uma profissão regulamentada, por conseguinte, os direitos trabalhistas são negados, tornando a prostituta vulnerável e desamparada perante a sociedade. Observando-se os artigos 227 ao 232 do Código Penal Brasileiro, sumarizando as ideias destes artigos: sendo lícito a prostituição, mas devendo atender alguns aspectos: configura-se crime a indução, a exploração da prostituição, a manutenção de estabelecimentos em que ocorra a exploração sexual e o tráfico de pessoas para esse fim.

É necessário refletir sobre essa questão do corpo, que é uma das mais velhas problemáticas sociais. Para isso, precisamos responder as seguintes questões: Por que a sociedade criminaliza esse ato? Por que as religiões repudiam alegando falta de valores? Por que as ciências não humanizadas buscam um problema patológico? Se faz necessário um refletir fenomenológico e o diálogo com outras áreas do conhecimento – entre elas a educação física e a filosofia – podem ajudar a contextualizar melhor o estudo, oportunizando corporificar essas reflexões. Como ser-corpóreo, a prática da consciência corporal leva à reflexão de que o corpo não é receptáculo, mas é “um corpo que não é apenas ‘tocado’ pelo mundo, mas que tem uma consciência e age e que, portanto, é capaz de transformar esse mundo” (MELANI 2012 p. 75).

Com isso, percebemos que o sofrer do corpo, assim como o sofrer moral, é tão grave para essa profissional, já que a negação moral será atuante na consciência corporal do ente. Por um momento, o ato do não-ser nos leva ao obnubilamento existencial, não percebendo os detalhes filosóficos do corpo. Confrontado com essa nova concepção de corpo, somamos angústias que desnudam diante desse novo conteúdo. Desde então, viver em um entrelaçamento moral do corpo com tais reflexões, mais perto do EU e do outro que me aproximo, ou melhor, o corpo em direção a outro corpo com uma nova valorização.

“Segundo a argumentação de Nahra (2000, p. 10), o profissional do sexo, tal como um engenheiro ou um professor, vende alguma coisa, ainda que não a mesma. Enquanto que o engenheiro vende melhores condições materiais de vida, o professor vende conhecimento e o profissional do sexo vende prazer sexual. Se o caráter moral dessas atividades dependesse do seu caráter mercantil, então todas elas deveriam ser consideradas como imorais. Ora, tal não acontece, como nós bem sabemos. Assim, resta-nos observar que a razão da distinção é moral” (RIBEIRO, 2008, p. 26)

Interpretar o corpo em sua subjetividade, na historicidade, na estesia das relações afetivas, sociais, históricas, usando isso como reflexões para observar o meio social das prostitutas e como elas conduzem diante do conflito moral que seu ofício se apresenta no mundo. Há uma necessidade de reconhecer esse corpo e esse ofício sem um olhar social mesquinho.

La autonomía corporal, sin embargo, es una vivaz paradoja. Aun así, no estoy sugiriendo de que desejemos de reivindicar. Tenemos que hacerlo, debemos hacerlo. Y no estoy diciendo que tengamos que plantear estas demandas de mala gana o estratégicamente. Son parte de las aspiraciones normativas de cualquier movimiento que busca maximizar la protección y las libertades de las minorías sexuales y de géneros, de las mujeres, definidas de la manera más amplia, de las minorías raciales o étnicas en particular, dado que interseccionan con todas las otras categorías. (BUTLER, 2006, p. 40).

A valorização do ente está além da moralidade imposta por uma sociedade, devido a essa recriminação valorativa que a prostituta adentra num abismo existencial, se isolando da sociedade ou não constituindo uma vida digna devido à crucificação moral que acarreta naqueles que seguem essa trilha. Segundo Nancy: “O não reconhecimento é identificado com distorções internas na estrutura da autoconsciência do oprimido, basta apenas um pequeno passo para culpar a vítima” (2007, p.113).

Ao interpretar essa carne do corpo, busca-se entender a carne no mundo. A estesiologia que é o corpo, capaz de produzir sensações, emerge na sociedade sem ser escravo da moralidade, da vida e do desejo. Com base nessa estrutura, é interessante reconhecer o corpo não como receptáculo moral, interpretar esse corpo

com uma linguagem que reconheça fenômeno na sociedade, interrogar esse acontecimento e na ligação entre as coisas e a profundidade de sua expressão, como exercita Heidegger, “porque ao *Dasein*¹¹⁷ não só é inerente o entendimento-do-ser, mas este se elabora e se desfaz segundo o que é cada vez o modo-de-ser do *Dasein* ele mesmo, este pode dispor de uma rica interpretação” (2012, p. 71). Com a interpretação existencial o método da analítica existencial do entendimento-do-ser remete ao fenomenológico-hermenêutico.

Diante disso, em um quiasma com a hermenêutica desse filósofo, faz um convite reflexivo a uma leitura do Ser numa perspectiva moral dando uma ressignificação para o corpo sob uma nova ótica, a fim de distinguir os atos abusivos que a sociedade propicia devido a essa valorativa e como a sociedade encara esse ofício, mesmo com tanto juízo de valor negativo; é importante entender porque tantos clientes buscam essas “profissionais do sexo”. A relação não é mutuamente concebida e compreendida pela sociedade, a qual age com ofensa e preconceito, “O conteúdo emocional da vergonha consiste, como constatam em comum acordo as abordagens psicanalíticas e fenomenológicas, em uma espécie de rebaixamento do sentimento do próprio valor” (TAYLOR, 2000, p.222).

Compreender o reconhecimento do ofício para constituir maior avanço e desenvolvimento da sociedade diante do conflito moral que está inserida a prostituta com o rebaixamento do próprio valor, como retrata Taylor: “sentimentos morais, é a vergonha que possui o caráter mais aberto, na medida em que ela não se refere apenas à timidez da exposição do próprio corpo, visível e profundamente ancorada no plano antropológico” (2000, p. 222). Algumas consequências da prostituição são de especial importância para compreendermos a real dimensão corporal:

Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social (Ibid, 2000, p. 215).

O exercício reflexivo está em não permanecer na configuração da ordem moral, mas:

ser desejável a revisão e a clarificação do enquadramento legal sobre a prostituição, de forma a permitir que todos os cidadãos que a exercem o façam com direitos e garantias, desde que juridicamente responsáveis e não constrangidos na sua liberdade individual (RIBEIRO, 2008, p. 29).

O corpo prostituído e as relações sociais como inspiração, pretende partir de uma leitura corporal em *latu senso* a oferecer perspectivas para uma nova leitura do corpo prostituído. Esse Ser que existe pode eclodir, é dotado de simbolismo, intencionalidade, capaz de tecer confrontos, de recomeçar, tornando-se Ser.

Nas amizades, pode ser a experiência comum de um diálogo que nos absorve ou o estar-junto inteiramente espontâneo; nas relações eróticas, é a união sexual, pela qual um se sabe reconciliado com o outro sem diferenças (TAYLOR, 2000, p.175).

O sexo constrói pontos importantes na historicidade do Ser, permitindo edificar ou transformar questões valorativas. Sendo boa no uso do farisaísmo, não como uma degeneração moral, mas um exercício correto para se tornar uma boa profissional do sexo.

No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 227).

A ontologia busca revelar o próprio oculto do Ser o descobrimento se dá por meio do Ser-aí, que privilegia o homem como ser capaz de romper com os valores, tradições e caminhos que já estão mapeados no mundo. Por conseguinte, permitindo elaborar o seu mundo, abrindo novas perspectivas históricas e culturais.

117 Dasein segundo Heidegger “é essencialmente inerente: o ser em um mundo” (2012, p.61). É precedente e caminho do ôntico para o ontológico, é em si mesmo e é o que move para caracterizar o modo-de-ser, consecutivamente, uma reflexão temática sobre sua constituição-de-ser.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A prostituição não é ilícito, todavia, segundo o patamar moral, o homem desnuda uma negação do ser, ou seja, nadificando o ente que se propõe a tal prática. A expressão dolosa “prostituição” emprega a ideia de “prazer tenebroso”. Essa repressão sexual, configurando uma ação proibicionista, mesmo ela no exame correto existencial, ação consciente dos seus atos e dos direitos políticos outorgados. Sendo, geralmente, vinculado aqueles que tiveram algum problema no seu meio social, corroborando com uma vida errônea, dificilmente é encarada como uma carreira profissional ou uma escolha por meio da liberdade.

Compreender essa dicotomia linguística é importante para interpretar a ação biunívoca da sociedade, já que tal ação é legitimada pela constituição federal, porém represada pela sociedade brasileira como um crime horrendo a moral do povo. Fazendo um link com a sociedade que edifica valores morais, que a partir destes constrói e elabora leis para normatizar a vida societária, usa uma moralidade para recriminar tal ato que a própria lei não inibe, não existe o emprego coercitivo, nem muito menos proíbe tal ato. Por exemplo, a ideia que a sociedade tem acerca das mulheres que praticam o sexo mercantil. Considerando que

a prostituição é social, econômica e politicamente degradante da condição da mulher, considerando-se que ela serve para satisfazer “perversões” sexuais e manter e exprimir a dominação do homem sobre a mulher vista, nesse âmbito, como simples objeto sexual comercializável (RIBEIRO, 2008, p. 24).

Assim, a partir da dicotomia “moral e corpo”, surgem as seguintes problemáticas: é correta a prostituição do corpo? Os valores sociais estão acima das leis? Deve-se buscar construir uma identidade pessoal ou política de reconhecimento? É justificável interpretar tal confronto social com um pensar linguístico, utilizando-se de uma analítica existencial do Ser, ressignificando o ser-no-mundo como autêntico ou inautêntico diante dessa prática.

Portanto, na filosofia, objetivamos entender tais indagações com o método da exegese heideggeriana, isto é, interpretar a consistência do fato do objeto, ou melhor, as coisas mesmas. Investigar o corpo prostituído que foi aparentemente verificável como sendo falso, ou melhor, falsos juízos de valor que transcendem, de geração em geração, essas atitudes como sendo um estigma social. A imposição de certos valores transforma as prostitutas como sendo uma problemática social, mas esses valores impostos são verdadeiros?

A importância por dialogar e refletir sobre o corpo, não o corpo-físico – um objeto material e inerte – mas o corpo vivo, dotado de intencionalidade, buscando uma verdade originária para o corpo a qual me permite eclodir no mundo e aprender o seu sentido, por fim, se apresentar no mundo como sendo autêntico, visando interpretar a circularidade ontológica em que o corpo se situa, diante de um espaço-tempo já projetado, cujo o ente foi lançado, mas não pode se isolar desse mundo, podendo, entretanto, transformá-lo. Nessa exegese:

O fenômeno de ser exige a transfenomenalidade do ser. Isto não quer dizer que o ser está escondido atrás dos fenômenos (vimos que o fenômeno não pode mascarar o ser), nem que o fenômeno é uma aparência que remete a um ser distinto (só enquanto aparência o fenômeno é, ou seja, ele se indica sobre o fundamento do ser) (ABBAGNAMO, 2000 p. 439).

Eclodir uma linguagem que procure interpretar as relações sexuais que utiliza da venda do corpo é tão rejeitada na esfera moral, a partir desta investigação levantar apontamentos e direções teóricas para o Fenômeno do Corpo em vista da moral, já que “trata-se de ‘salvar’ as mulheres, mesmo que elas desejem e pratiquem de forma livre a venda de serviços sexuais” (RIBEIRO, 2008, p. 24). Para tanto, tais questões não de ser abordadas: Qual linguagem está escrita nesses corpos? Esses corpos são marginalizados ou virtuosos?

Mediante a hermenêutica desses corpos e pela necessidade de uma intervenção prática corporal, refletir sobre **corpo-objeto-moral** como utilidade para um fim existencial, instrumento para notificar a necessidade de reconhecimento valorativo desse corpo, separando de uma visão cultural de corpo-pecado que existe desde a antiguidade clássica e foi potencializada no período medieval, partindo para uma interação fenomenológica do ser-para-o-mundo como ser dotado de intencionalidade, ressignificando a linguagem corpórea. A puta livre deve desenvolver resiliência para superação moral para ser identificada, não um objeto de uso ou estigmatizada pela moral do meio em que está inserida, buscando, também, o sentido do Ser, para criar e recriar, inventar e reinventar o seu “EU”. Utilizando-se de uma dialética abrangente, buscando prospectar uma reflexão que gere transformação de si e diante do reconhecimento do outro, uma releitura moral, um despertar desse corpo-moral, esse ser estesiológico, isto é, corpo: libidinal, sexual, simbólico, vivo, cheio de vicissitudes fenomênicas.

3. METODOLOGIA

Realizar um estudo filosófico do corpo para entender o dilema ético que vive o Ser-aí diante desse fenômeno existencial da liberação do sexo mercantil, objetivando, investigar a concepção de corpo na esfera moral e no ofício do sexo mercantil, integrando a vivência moral com a autenticidade do Ser-no-mundo com base na fenomenologia. Por conseguinte, compreender, por meio de uma analítica existenciária da hermenêutica heideggeriana, os prováveis problemas morais que o “sexo mercantil” tem sofrido pela falta de reconhecimento da sociedade pelo ente que atua nesse ofício.

O estudo direciona à atitude fenomenológica acerca do Ser: autêntico na perspectiva moral e corpórea, expressa na cultura existencial, no pensar da fenomenologia com um ideário para compreender o homem enquanto ser-no-mundo. Neste caso, o **corpo prostituído** ao fazer o exame existencial indagando acerca do ente e o tema: “Ser-prostituído” vai eclodir numa vida de autenticidade e realização, afastando-se da inautenticidade. A investigação das coisas não está em examinar o ente do exterior, já que esse existe no mundo; é necessário entender o que é o ente examinando a existência a partir do seu interior.

Em termos negativos: a esse ente não se deve aplicar dogmática e construtivamente nenhuma ideia de ser e de realidade efetiva, por mais que “ela possa ser entendida por si mesma”, e ao *Dasein* não devem ser impostas coercitivamente, de modo ontologicamente inconsiderado, “categorias” previamente delineadas a partir de uma tal ideia (HEIDEGGER, 2012, p. 73).

Investigar o homem como as coisas aparecem para ele, como o ente consegue ver o mundo e examinar de modo intrínseco a sua existência. Indagações acerca da **liberdade sexual** são levantadas, perguntas do tipo: Existe uma moral que aceite esse ofício? A prostituta é um ser autêntico? Pode alcançar uma vida plena seguindo esse modelo de vida sem a liberdade sexual? Sua vida tem significado moral diante da angústia? Esse ser tem um *status*¹¹⁸ social?

Esta discussão mostra como a prostituição, entendida como o campo social de prestação mercantil de serviços sexuais, é complexa e heterodoxa. Ela interroga a nossa sexualidade, os nossos valores de gêneros, as nossas convicções e compromissos políticos e ideológicos mais profundos” (RIBEIRO 2008, p. 19).

Nesta exegese a experiência do homem o envolve com o mundo buscando interpretá-lo, não ocorre uma dicotomia ou representação mental e outra física, mas, sim, uma reflexão envolvente que permite coadunar a interpretação e a vivência em um só ser, isto é, não existe uma dicotomia, e sim, uma unicidade que integra o Ser levando-o a plenitude, logo, felicidade existencial. Vivendo de modo autêntico, ou seja, “a analítica do *Dasein* permanece inteiramente orientada para a tarefa que conduz à elaboração da questão-do-ser” (HEIDEGGER, 2012, p. 73).

Nossa experiência é cercada de enigmas e contradições que nos faz levantar suposições cotidianas que nos impedem de levar uma vida autêntica. Para que possamos romper com essa aceitação habitual de mundo é necessário reaprender a examinar a nossa experiência de mundo. Mudar esse olhar preconceituoso acerca da prostituição, principalmente, dos entes que atuam nesse meio. Transcender esses valores e reconhecer esse ofício como profissão é lançar-se no mundo e buscar sempre novas percepções e novos sentidos para a existência, ressignificando o nosso olhar sobre o corpo, não sendo mais um expurgo moral, mas uma profissão como qualquer outra, descriminalizando essa ideia moral do corpo prostituído: “Ao contrário, o modo-de-acesso e o modo-de-interpretação devem ser escolhidos de forma que esse ente possa se mostrar em si mesmo a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 2012, p. 73).

4. CONCLUSÃO

O estudo sobre a liberdade sexual e o sexo mercantil diante da moral, primeiramente, apareceu para entender essa rejeição moral profunda que a sociedade tem das prostitutas. Devido a isso, é sábio refletir sobre os costumes e os valores da sociedade neste início do século XXI. Dessa maneira, o artigo serve para proporcionar uma transformação ética e social, sobretudo, que esteja relacionada com uma manifestação cultural, pois o princípio do estudo também pode dar embasamento a uma nova visão moral, tanto do agente profissional – a prostituta – como do cliente, e, por fim, da sociedade.

A experiência social como fonte de entender o Ser prostituído, portanto, para este estudo, **sexo**

118 Uso do termo *Status* de Nancy Fraser.

mercantil é um fato social que não pode ser negado. Asseverar que o trabalho sexual, na visão dos moralistas, não seria mais balizado pela norma valorativa genérica e impessoal, mas sim, por uma nova ótica do saber exegético, isto é, no momento de decidir, o ente tem o livre-arbítrio em fazer sua opção por uma das várias possibilidades existenciais da busca pelo prazer. Assim, a prostituição é proclamada e acatada pela sociedade e a moral é apenas uma referência dada pela sociedade.

Neste sentido, a premissa Puta Livre mostra que o ente no íntimo é fundamentado numa decisão particular de exercer esse ofício pela vontade própria. O objeto do ente consiste em ser autêntico com o mundo e a tarefa do *Dasein* consiste em descrever e sistematizar esse objeto mediante proposições, comprovando sua utilidade social a partir das escolhas individuais, com compromisso, assumindo suas responsabilidades consigo e com os outros, vivendo uma vida politicamente correta e reconhecendo seus deveres, mas, de antemão, obtendo direitos.

A discussão deve passar pelo saber científico, ou seja, não está apenas no campo do senso comum; qualquer julgamento moral ou questionamento sobre o trabalho sexual deve ser postas a análise. Mais estritamente, não cabe aos moralistas perscrutar se as prostitutas são justas ou injustas, se a prostituição é pertinente ou impertinente. Deve à ciência conferir um método e objeto próprios, capazes de assegurar ao homem o conhecimento científico coerente de interpretação.

A imaginação de políticas inclusivas para o trabalho sexual, incluindo no domínio da saúde (RIBEIRO *et al.* 2005), é uma peça essencial numa agenda política na qual a liberdade e a felicidade dos seres humanos depende também do direito à fruição de uma sexualidade livre da moral familista e patriarcal que vê no sexo uma fonte de pecado, de contaminação e de perdição (RIBEIRO, 2008, p. 29).

O sexo não deve ser padronizado pela natureza moral no aspecto de ordem superior, seja ela: universal, imutável e inderrogável, ou seja, o sexo é prévio a qualquer construção humana, seja de ordem política, religiosa etc. Sendo de direito o exercício legal da liberdade sexual.

Pretende-se assim que o desenho de novas soluções de política sexual possa contribuir, numa ótica de esbatimento das desigualdades entre os gêneros, para inclusão plena de atores sociais profundamente estigmatizadas e marginalizadas. Obviamente, a produção de políticas inclusivas para o trabalho sexual baseadas na defesa intransigente do direito de cada um em dispor do seu próprio corpo, incluindo o direito a utilizá-lo para satisfação do prazer físico e emocional de outros, homens, mulheres ou transgêneros, em troca de uma remuneração mercantil, só será possível no quadro de uma nova moral que substitua a atualmente dominante. Apesar de se tratar de uma tarefa difícil e lenta, a moral, enquanto construção social, está submetida às forças da história, quer dizer, da mudança social (Ibid, 2008, P. 29).

Esse pensamento vai sofrer um processo de secularização e a filosofia aparece como uma crítica aos moralistas, o direito dos glosadores. Assim, podemos dizer que a filosofia produz o paradigma para que crie um conceito de sistema, o qual seja utilizado na formatação dos códigos jurídicos que permita o aparecimento dessa profissão. A missão é projetar um novo modo de administrar essa questão situacional de uma maneira digna do ser autêntico com esses paradigmas, rompendo com esse ídolo moral edificado. A função da filosofia é subliminar e asseverar diversas novas perspectivas na formatação histórica, afastando o obnubilamento sexual e permitindo uma maior liberdade moral e do trabalho sexual.

Portanto, esse espúrio moral sobre o uso do corpo contraria o solipsismo da consciência livre da existência e torna epigramático a postura da sociedade em impor dogmas excessivos para rotular o Ser. É inextricável existir sem à liberdade de escolher o seu caminho.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

248. ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1^o ed brasileira. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
249. BUTLER, Judith. **Al lado de uno mismo: em los limites de la autonomía sexual**. In. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
250. FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem Ética?** *Lua Nova*, São Paulo, 70: 101-138, 2007.
251. HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas: Fausto Castilho. Campinas, SP. Unicamp, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012.
252. HONNETH, Axel. **Barbarização do conflito social: lutas pelo reconhecimento ao início do século 21**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n.1, p.154-176, jan-abr. 2014. p. 157.
253. MELANI, Ricardo. **O corpo na filosofia**. São Paulo, Moderna, 2012.
254. MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
255. RIBEIRO, Fernando Bessa. **Proibições, abolições e a imaginação de políticas inclusivas para o trabalho sexual**. *Bagoas*, n. 02, 2008, p. 17-31.
256. TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo, Loyola, 2000.

COMO SE PRODUZ UM HOMOFÓBICO? UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA HOMOFOBIA

Rayane Dayse da Silva OLIVEIRA 1

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: raholiveiranovais@hotmail.com

Alípio de SOUSA FILHO 2

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: alipio.sf11@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem a proposta de problematizar a homofobia pensando-a como consequência do modo como são socialmente produzidos os gêneros e as sexualidades. Consideramos a perspectiva de que essa construção se dá de maneira binária e hierárquica, ademais fixa e naturaliza representações sociais com base no sexo. Essa produção deve ser denominada de heteronormativa, pois institui que a única expressão sexual legítima é a heterossexual e no tocante aos gêneros apenas legitima o binário masculino/feminino como antagônicos, no qual sexo anatômico, gênero, papéis e relações sociais e sexuais estão indissociavelmente ligados e constituem fronteiras rígidas e intransponíveis. Nesse sentido objetivamos com esse artigo, demonstrar que a homofobia está presente em qualquer atitude derivada da concordância com a ideia de que a única expressão legítima de identidade sexual e de gênero é a heteronormativa. Trabalhando sob essa ótica, propomos que a homofobia funciona não apenas como uma violência com base na orientação sexual, portanto, não consiste apenas em violência e rejeição contra homossexuais, como o próprio termo sugere, mas vai muito além e atinge qualquer um que negue minimamente as disposições da heteronormatividade. Ela funciona então não somente como um dispositivo de vigilância da sexualidade, mas também do gênero. Para tal finalidade utilizamos como recurso metodológico a análise teórica do fenômeno aqui estudado, a partir da leitura de bibliografia dos estudos críticos de gênero e sexualidade e consideramos que chegamos ao resultado proposto, que é o de demonstrar o aspecto amplo da homofobia não pensando-a apenas a partir da perspectiva reducionista de considerá-la somente enquanto aversão e violência contra homossexuais, mas como algo que atinge qualquer um que não se adeque à divisão heteronormativa do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Homofobia, Gênero, Sexualidade

HOW TO PRODUCE A HOMOPHOBIC? A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE SOCIAL CONSTRUCTION OF HOMOPHOBIA

ABSTRACT

The present work has the purpose of problematizing the homophobia thinking it as a result of the way are socially produced the genders and sexualities. We consider the prospect that this construction takes place in binary and hierarchical way, besides it fixed and naturalizes social representations based on sex. This production should be called heteronormative, because it establishes that the only legitimate sexual expression is heterosexual and with regard to gender, it only legitimizes the binary male/female as antagonistic, in which anatomical sex, gender, roles and social and sexual relations are inseparably linked and constitute hard and insurmountable borders. In this sense, we objectify, with this article, demonstrate that homophobia is present in any attitude which is derived of the agreement with the idea that the only legitimate expression of sexual and gender identity is the heteronormative. Working in this light, we propose that homophobia works not only as a violence based on sexual orientation, so, it doesn't consists just in violence and rejection against homosexuals, as the term suggests, it goes much further and reaches anyone who minimally deny the provisions of heteronormativity. So it works not only as a sexuality device monitoring, but also of the gender. For this purpose we use as methodological resource the theoretical analysis of the phenomenon studied here, from of literature reading of critical studies of gender and sexuality and we consider that we reached the proposed result, that is demonstrate the broad aspect of homophobia and don't think about it only from the reductionist perspective of consider it only as aversion and violence against homosexuals, but as something that reaches anyone who don't suit to the heteronormative division of the world.

KEYWORDS: Homophobia, Gender, Sexuality

1. A PRODUÇÃO SOCIAL DO MASCULINO E DO FEMININO

No pensamento e imaginário da nossa sociedade, é partindo da diferença anatômica (leia-se: diferença genital) que se legitima a diferença entre os indivíduos (homens e mulheres), enquanto seres sociais. É a partir do órgão genital, nessa perspectiva determinante de todos os papéis sociais, que supostamente se concatena toda uma ordem sequencial, na qual o sexo (órgão genital) determina o gênero (masculino ou feminino), que por sua vez direciona o intercursos sexual e afetivo para o sexo/gênero oposto. Postula-se desse modo uma arbitrária divisão sexual e de papéis sociais, pautada em uma crida natureza aparente que deve legitimar todas as relações sociais.

Nesse pensamento corrente, a construção dos indivíduos deve se dar a partir de uma lógica binária, considerando-se que o dado do qual se parte é o de que cada exemplar da espécie humana possui um sexo aparente¹¹⁹. A vista disso, se considera apenas a existência de dois sexos que constituem dois universos completamente antagônicos. Ainda nesse imaginário, cada um desses sexos determina um gênero que deve ser construído dentro do seu limite, pois tudo que se afasta do esperado e vai de encontro ao oposto é tido como algo antinatural, portanto, qualquer “afastamento” do gênero “original” deve ser reprimido. Denota-se assim que os gêneros se constroem pela fragmentação, pondo-se de um lado o masculino e do outro o feminino. Essa ordem binária é, sobretudo, construída e constituidora de uma hierarquia sexual, e nela se baseia todo o imaginário social acerca dos gêneros (e sexualidades), e tal fato é o que forma e legitima a dominação de um gênero sobre o outro.

O que existe nesse pensamento é uma divisão sexualizada dos papéis sociais que é postulada a partir de uma ordem binária e valorativa, a qual classifica e representa os gêneros a partir de uma divisão que coloca o homem em uma posição privilegiada, onde suas características são vistas como superiores e mais importantes, isto é, racionalidade, força, virilidade, dentre outras. Desse modo, os papéis que lhe cabem também se situam no topo da hierarquia, e ele é visto como o que deve dominar, como aquele que deve se colocar à frente de situações sérias etc., à medida que o feminino se situa em um local social secundário e se constitui enquanto o oposto do masculino, ou seja, passivo, fraco, emocional, além de ser considerado um gênero defeituoso que deve aceitar a sua posição socialmente inferiorizada e se submeter. Em resumo, as diferenças inscritas na objetividade são tomadas, pois, como uma verdade absoluta e aparente, de modo que se institucionaliza uma naturalização dos papéis sociais com base no sexo que é afirmada como natural e por isso legítima.

2. GÊNERO E SEXUALIDADE COMO CONSTRUTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS

Para que se possa transcender essa ideia de gênero e sexualidade como dados naturais, como um sistema binário fisicamente visível e por isso legítimo, é necessário pensá-los enquanto construções sociais. Os estudos críticos de gênero e sexualidade visam justamente desconstruir a explicação imediatista acrítica do senso comum que estabelece uma ordem natural para explicar tais questões. A partir desses estudos nos damos conta de que a realidade é puramente um construto sócio-histórico, isso significa que, apesar de termos corpos físicos, eles nada significam antes que se imprimam neles as marcas culturais, e que a realidade tal como a conhecemos é um construto humano/social, e nós, enquanto indivíduos sociais, somos biologicamente inespecíficos. Partindo dessa perspectiva podemos compreender, portanto, que o que significa ser homem ou ser mulher em nossa sociedade refere-se a uma ordem construída que cria e atribui significado a cada um dos papéis sociais, e que, além disso, em outras sociedades têm sentidos completamente diferentes.

É problemático remeter o gênero e a sexualidade ao campo natural e aventar sua explicação em termos de afirmação de dados inerentes aos corpos, porque para se propor uma assertiva desse tipo, dever-se-ia ter como base uma igualdade universal do que significa ser homem ou mulher, uma vez que o aparato biológico é o mesmo na espécie humana, esteja ela em qualquer parte do globo (obviamente com variações de altura, peso médio, cor etc., mas de forma geral, a estrutura é a mesma). Notadamente, a afirmação de que o gênero e a sexualidade são inatos é inválida, dado que na realidade a construção dos indivíduos e de suas sexualidades são tão plurais e variáveis culturalmente que só são produzidas em contextos específicos, a partir da linguagem, das representações culturais e dos mecanismos de poder que estão presentes em todas as relações sociais.

Destarte, tendo como base a ideia de que a realidade é uma construção e não um dado natural, é forjada histórica e socialmente, é igualmente importante compreender que tudo que é humano é social, portanto, gênero e sexualidade também o são, diante disso torna-se da mesma forma estruturante compreender a maneira binária e hierarquizada por meio da qual se dá essa construção dos gêneros e das sexualidades. Os gêneros são construídos pela fragmentação a partir de dois mundos antagônicos (masculino e feminino). Por um lado, o universo masculino é produzido em ideais de força e virilidade, e de outro o feminino, como frágil e fraco, ambos verticalmente arranjados de modo que o primeiro é posto como o gênero preeminente e o segundo como secundário. O processo de produção dos homens se dá em termos de desfeminilização (ou de virilização). Como, trazido por Bourdieu, o exemplo da produção do gênero masculino na sociedade Cabila, que consiste em primeiramente negar a parte feminina do menino, afastando-o de tudo que é delegado ao feminino e em seguida submetê-lo a rituais para iniciação no mundo dos homens (BOURDIEU, 2011:35-37).

119 Cabe salientar que não é sempre que se nasce com o que é lido como um sexo aparente, existe ainda a intersexualidade (humanos que nascem com uma ambiguidade genital), questão que abre uma enorme discussão, mas que não será problematizada neste trabalho.

Tal processo ocorre de forma semelhante em nossa cultura, e em termos comparativos, podemos pensar no modo como em nossa sociedade é empregado um afastamento do menino com relação às atividades domésticas e das brincadeiras que remetam ao papel considerado feminino (bonecas e casinhas, por exemplo), brincadeiras que se realizam no âmbito privado e supervisionado; e em seguida, a imposição de aguentar pressões e dores sem chorar (pois chorar não é coisa de homem), para realmente provar que é um homem de verdade. Essas medidas consistem em nada menos que parte de um processo de desfeminização semelhante ao que ocorre na sociedade Cabila. Grosso modo, seria como dizer que para ser homem primeiro necessita-se não ser mulher e ser avesso a qualquer coisa que o remeta a esse universo e em seguida provar que é homem fazendo uso de práticas masculinas (tais como violência, força, coragem etc.).

Em contrapartida, a produção das mulheres na sociedade Cabila, bem como na nossa, se dá em torno de uma contenção, de um desencorajamento de condutas impróprias, e da imposição de modos de não se expor. Impõe-se às meninas desde cedo um lugar submisso, o modo que devem ocupar os espaços, e quais espaços devem ocupar. As mulheres são produzidas de forma oposta de como são construídos os homens, elas aprendem desde cedo que não devem se impor, mas assumir um lugar secundário, recluso e obediente. É-lhes designada, desse modo, uma identidade minoritária (BOURDIEU, 2011). A permanente exposição a tais normas baseadas no sexo faz com que homens e mulheres se formem como tal a partir da interiorização de tais preceitos, o que faz com que eles não só reproduzam o modelo binário de gênero, como também o naturalizem e o transmitam para as próximas gerações. Isso demonstra que as atribuições de papéis sociais com base no sexo são resultado de um trabalho de institucionalização de padrões sociais de gênero que criou uma naturalização desses papéis e os indivíduos expostos a essa produção, no seu processo de socialização, acabam por naturalizar as representações que lhes são apresentadas.

3. PROBLEMAS DECORRENTES DA NATURALIZAÇÃO DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES

Considerar os gêneros e as sexualidades como dados naturais cria alguns problemas, o primeiro deles, como já visto, é o de que os gêneros, bem como as sexualidades, são vistos como dispostos hierarquicamente; o segundo problema consiste no fato de que quando se naturalizam os gêneros e as sexualidades eles passam a ser vistos como essências cristalizadas, isso faz com que a fronteira entre os sexos e os gêneros seja considerada intransponível.

À vista disso no imaginário social parece residir a ideia de que o gênero de uma pessoa é detentor de uma essência que denomina o que ela é de verdade; mas não apenas o gênero, assumir outra sexualidade também acaba sendo justificativa para a alegação de que a pessoa estava omitindo a sua verdadeira identidade e que somente após se revelar gay ou lésbica é que ela mostra quem realmente é. É como se residisse no gênero e na sexualidade do indivíduo uma verdade absoluta sobre ele, que quando (e se) modificada, parece que altera a sua substância enquanto ser e faz cair uma espécie de máscara. Os dados físicos são considerados como algo imutável, incapazes de se metamorfosear. Com relação a isso e para um maior entendimento relativo à questão, tomemos como exemplo um caso ocorrido em uma pequena cidade da Alemanha, a saber:

Numa pequena cidade da Alemanha, o prefeito, algum tempo depois de eleito, assume publicamente uma nova identidade de gênero. Ele agora apresenta-se como mulher e comunica sua intenção de completar essa transformação através de processos médicos, especialmente cirúrgicos. A cidade inicia um movimento para destituí-lo pois, na opinião de grande parte da população, ele é agora 'outra' pessoa. Seus eleitores sentem-se enganados e com direito de anular sua escolha, pois ele transgrediu uma fronteira considerada intransponível e proibida (LOURO, 2000:12-13).

Parece se considerar perigosa a incerteza sobre o gênero e a sexualidade de alguém, como se devido a esse desconhecimento a pessoa não fosse confiável, pois a identidade fixa supostamente deve ser fundamental para se viver em sociedade, e alguém que transita entre identidades (sejam sexuais, de gênero ou outras) é visto como não evidenciando quem é de verdade, e, portanto, não é considerado merecedor de confiança. A esse respeito Louro completa:

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstâncias. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de 'marcas' biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados (LOURO, 2000:14).

A inteligibilidade é considerada um fator central na vida em sociedade, uma vez que os indivíduos são treinados para identificar e decodificar nos outros as suas marcas. Por conseguinte, interiorizam a classificação dos sujeitos a partir do modo pelo qual eles se apresentam corporalmente, e em um jogo de interpretações, sabe-se o que significa (e qual valor possui) cada modo de se apresentar. Crê-se ainda que essa identificação é necessária, e se por alguns instantes ela se mostra ausente, ou é vista modificada, a desconfiança é imediata, por não se poder "ler" o outro do modo como se aprendeu a fazer.

4. CLASSIFICAÇÃO DAS SEXUALIDADES: A HETERONORMATIVIDADE, A HOMOSSEXUALIDADE COMO DESVIO E A PRODUÇÃO DA HOMOFOBIA

Quando Badinter (1993) fala sobre a "invenção" do homossexual, criado no século XIX, mais

precisamente em 1869, pelo Húngaro Karl-Maria Benkert¹²⁰, ela está mostrando que essa instituição nominológica que substituiu a noção de sodomita (até então vigente), por “homossexual” ou “invertido”, para definir aqueles sujeitos que interessam-se por pessoas do mesmo sexo, tentava, por excelência, a caracterização de uma espécie. Esse contexto clínico de “criação” da homossexualidade favoreceu bastante o interesse de médicos, psiquiatras e sexólogos pelo tema, que começaram, nessa época, a produzir reflexões a seu respeito. Entretanto, sempre no sentido de firmar a homossexualidade enquanto patologia, e dessa maneira pouco a pouco o termo foi se tornando designador de patologia mental, substituindo o anterior estatuto de criminoso do sodomita.

O termo homossexualidade nasce e se desenvolve em um contexto de patologização, e a partir de então para uma pessoa afirmar sua sanidade mental fazia-se necessário afirmar sua identidade sexual, que não poderia ser a homossexual, uma vez que esta não era concebida como normal. Sendo assim, foi preciso instituir quem era normal. Este último seria aquele que se interessasse pelo sexo oposto, devido a um suposto instinto natural, e por esse motivo o conceito de heterossexualidade foi criado, para descrever esse sujeito mentalmente saudável.

O que o discurso médico do século XIX fez foi transformar os comportamentos sexuais em identidades sexuais. A estigmatização dos homossexuais resulta, em boa parte, desse processo de classificação das sexualidades (BADINTER, 1993:104). A criação do tipo homossexual fez com que as práticas sexuais se transformassem em critério de descrição do indivíduo, “a identidade homossexual, tal como a conhecemos, é, portanto, uma produção de classificação social, cujo principal objetivo era a regulação e o controle. Nomear era aprisionar” (WEEKS 1987 apud BADINTER, 1993:105).

As categorizações relativas à sexualidade, como acabamos de ver, foram produzidas, e não datam de muito tempo. Esse fato vem se somar à tese de que tudo que é humano é produzido, forjado, construído a partir das relações com o outro. No entanto, a grande problemática relativa ao discurso de surgimento dos conceitos de homossexualidade e heterossexualidade, para além do fato de que vinculou indissociavelmente gênero e sexualidade, é a de que esse discurso patologiza a primeira e enaltece a segunda, que é fixada como a expressão bem-sucedida de uma sexualidade normal, colocando ambas como dados naturais, o que é um grande equívoco, e aqui será justificado o porquê.

Em termos comparativos podemos perceber que a mesma moldagem social que age no sentido de engendrar os sujeitos para uma ordem de papéis de gênero com base nos sexos, afirmada como natural, ocorre com a produção das sexualidades. As regras de gênero e sexualidade, socialmente estabelecidas como legítimas, são postuladas sempre no sentido de atribuir o que é (in)adequado para homens e mulheres e impeli-los ao uso “correto” dos seus corpos. A produção dos indivíduos se dá, pois, sempre no âmbito dos papéis binários, dessa maneira considera-se que “a determinado sexo deva corresponder de modo bi-unívoco, um determinado gênero, o qual, por sua vez, implicaria um determinado direcionamento do desejo sexual” (JUNQUEIRA, 2007:154).

A sexualidade, assim como o gênero, é, também, o resultado de um modelamento social intenso, que se dá desde a mais tenra idade. Dessa maneira, ela também é engendrada nas relações de poder. A sexualidade, portanto, é produzida nos arranjos verticais de valorações superiores e inferiores e formada a partir das relações sociais que ditam e produzem o que é aceitável e normal, em oposição àquilo que é o seu

120 Benkert era jornalista e militante dos Direitos Humanos, escreveu extensivamente sobre a homossexualidade e a favor dos homossexuais. Entretanto, nesse sentido, propôs que a homossexualidade era uma questão imutável por ser biológica, isto é, de nascença. Esse seu argumento mais tarde ganhou legitimidade e passou a ser chamado de modelo médico da homossexualidade. Benkert criou essa noção biologizante da homossexualidade na tentativa de desconstruir o seu caráter criminoso até então vigente, nomeado de pederastia ou sodomia, contudo, apesar dessa superação, acabou inserindo-a em um contexto de patologização. Ao mostrar que a homossexualidade era uma questão biológica e não de falta de vergonha ou caráter, ele cunhou o termo “homossexual” na tentativa de superar o caráter pejorativo que possuía na época, no entanto, na tentativa de legitimar a sua explicação a respeito da homossexualidade e tirá-la de vez do campo criminoso, fundamentou seu discurso no caráter biológico da sexualidade, e desse modo colocou a homossexualidade no campo de interesse da medicina, e desse contexto clínico de criação do homossexual, percebemos os seus resquícios até hoje.

avesso, portanto, anormal e não aceitável. No tocante a essa produção, a sexualidade que vislumbra se formar é sempre aquela considerada normal (porque instituída como tal), isto é, a heterossexualidade. No entanto, apesar de sua produção ser praticamente uma doutrinação, tal qual a dos papéis de gênero, ela acaba sendo naturalizada e passa a ser percebida como a sexualidade natural, ou seja, a única que merece legitimidade.

Badinter (1993), quando fala dos ritos de iniciação dos meninos em várias culturas, sumariamente diz que eles consistem em primeiramente traspasar o universo feminino para ingressar no mundo dos homens, e em seguida passar por duras provas para atestar sua masculinidade. Essa construção por oposição ao feminino implica, na mesma medida, um sentimento de superioridade com relação a ele. Ser feminino significa ser fraco, frágil, passivo; então ser homem significa não ser feminino. E essa negação, uma espécie de construção pela oposição, provar que se é homem é uma tarefa diária.

O impelimento do homem para a heterossexualidade está presente na própria construção do seu gênero; “ser homem significa não ser homossexual” (BADINTER, 1993:117), e “a maioria das sociedades patriarcais identifica masculinidade e heterossexualidade. Na medida em que continuamos a definir o gênero pelo comportamento sexual e a masculinidade por oposição à feminilidade” (BADINTER, 1993:116-117). A heterossexualidade masculina é engendrada, sobretudo, por meio de um verdadeiro terrorismo quanto a sua própria classificação enquanto homem. Ser homem implica ser heterossexual, ao passo que a heterossexualidade feminina é forjada nas relações de dominação, às quais ela está submetida. Ser mulher significa se relacionar com homens, mesmo que nessa relação a sua posição seja secundária e submissa. Entretanto, independentemente das especificidades da produção de cada heterossexualidade, o que finda em um ponto comum é o fato de que ambos são submetidos a aparatos sociais de modelamento para uma ordem sexual naturalizada e preeminente, isto é, para a heterossexualidade. E é a essa ordem que são instituídos a aderir.

Essa sociedade de preeminência heterossexual e das representações que ela implica foi o que inspirou a criação do termo heteronormatividade, proposto por Michael Warner (1993), para designar o modo como “a heterossexualidade (e acrescente-se: pensada invariavelmente no singular, embora seja um fenômeno plural) é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima (e natural) de expressão identitária e sexual” (JUNQUEIRA, 2007:154). Essa questão desemboca em vários tópicos, como os que já vêm sendo levantados aqui, e dentre eles está a maneira como a sexualidade passa a ser posta e percebida não só como identidade sexual, mas como identidade de gênero, o que impõe uma obrigação de completa adesão a todos os papéis socialmente designados a cada um.

A heteronormatividade, ou heterossexualidade como norma, implica não somente a obrigatoriedade da prática heterossexual, mas a estigmatização, exclusão e perseguição de comportamentos sexuais que divirjam dela ou que extrapolem as fronteiras de gênero, uma vez que a heteronormatividade também institui que a única expressão legítima de gênero é o binário masculino ou feminino, antagônicos, onde sexo anatômico, gênero, papéis sociais e relações sexuais formam uma continuidade amarrada com fronteiras rígidas e intransponíveis para cada um dos gêneros. A despeito de que quando falamos em gênero, de fato, nada dizemos sobre sexualidade ou biologia, esse imaginário social heteronormativo postula essas categorias como estando intrinsecamente amarradas, e assim atribui às práticas sexuais o status de definidora da identidade do indivíduo. Nessa perspectiva, o ato fundante do humano é, pois, o corpo, que supostamente define o gênero e este expressa uma verdade última sobre os sujeitos. Consequentemente, crê-se também que a postura de gênero que se assume revela a sexualidade; por isso que quando alguém adota uma performance considerada do gênero oposto ao seu, esse sujeito é considerado como fugitivo do seu gênero “natural”, além de estar revelando outra sexualidade, uma vez que, supostamente, gênero e sexualidade são lados indissociáveis da mesma moeda.

Segundo esse imaginário, reside no sexo de cada um, uma verdade (essência) basilar sobre o seu portador, e é a partir dessa ideia que se desencadeia uma busca por essa verdade, de modo que chega a ser desconfortável quando não é possível fazer essa identificação imediata, isso porque no imaginário social considera-se que ele diz muito sobre o indivíduo. Assim não poderia ser diferente o choque que causa o aparecimento de um sujeito que indiscriminadamente deixa dúvidas sobre seu gênero. É pelo fato de se considerar o gênero amarrado à sexualidade que a sexualidade dissidente é vista como um gênero defeituoso, falho, abjeto. Por isso, a sexualidade é extremamente regulada por meio de um policiamento do gênero, porque há um grande medo de que o gênero revele uma sexualidade dissidente. Portanto, ser homossexual em uma sociedade com tais valores heteronormativos, como Louro completa: “pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um

homem ou uma mulher ‘reais’ ou autênticos/as” (LOURO, 2003:28-29).

As violências que a obrigatoriedade da heterossexualidade imputa aos homossexuais são inúmeras, como a secundarização e mecanismos de exclusão e negação de direitos, risco de agressão, hostilidade, etc. Todas essas formas de violência fazem parte da homofobia, mas esta consiste, sobretudo, em um dos elementos fortemente presentes na socialização dos indivíduos, na produção social dos gêneros, especialmente do masculino. Não é, pois, só um preconceito de ordem individual, como se vislumbrou definir quando se criou a categoria, ela está articulada nas instituições sociais e vem sendo um dos principais elementos de constituição da masculinidade e da heterossexualidade. “A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2000:27). A homofobia é essa declarada secundarização de tudo o que foge à heteronormatividade, e é responsável por criar a violência concreta contra os que estão fora da norma. No entanto, não se restringe apenas a isso.

A homofobia extrapolou bastante o limite definido quando o termo foi cunhado. Muito além de uma “fobia” individual, ela mostrou ser um fenômeno coletivo, e hoje mostra claramente ser um “dispositivo de vigilância das fronteiras de gênero que atinge todas as pessoas, independentemente da orientação sexual” (BORILLO, 2010:08). É por questões como esta que comumente surgiram tantos questionamentos a respeito da eficácia de utilização da palavra homofobia. Questiona-se a possibilidade de o termo não abarcar tudo o que se propõe a definir. Esse conceito que foi criado pelo psicólogo George Weinberg, em 1972, consiste na junção de dois radicais gregos (homo e fobia) que rigorosamente significam medo do semelhante. O termo foi cunhado para definir sentimentos negativos a homossexuais e à homossexualidade. Entretanto, recebeu ao longo dos anos muitas ressignificações, apesar de ainda resguardar traços do discurso de origem, isto é, o discurso clínico. A acepção clínica na qual surgiu foi alvo de muitas críticas por se mostrar problemática, pelo fato de classificar a homofobia apenas como fenômeno da ordem individual, um medo particular, emoções que poderiam ser um medo inconsciente de ser homossexual ou ser visto como tal (JUNQUEIRA, 2007), o que vem sendo amplamente questionado e constantemente ressignificado.

A homofobia, que inicialmente era considerada como prática dirigida apenas contra homossexuais, vem assumindo formas cada vez mais abrangentes. A aversão à dissidência sexual e de gênero vem se expandindo tanto que não mais sanciona apenas os homossexuais, ela funciona contra qualquer um que não se adéque às formas dos papéis sexuais socialmente atribuídos, mas também qualquer um que ouse atravessar a fronteira de gênero e faça uso de características do gênero oposto, ou que mostre algum comportamento contrário à heteronormatividade. A homofobia há muito tempo deixou de ser um problema apenas dos homossexuais, ela é um problema de todos, e Borillo nos ajuda a compreender o porquê:

A divisão dos gêneros e o desejo (hétero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução da ordem social, e não como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (homo/hétero), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis por que os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros (BORILLO, 2010:16).

Mediante os fatos expostos, finalizamos afirmando que analisar e compreender a homofobia não consiste apenas em pensá-la como um tipo de violência direcionada aos homossexuais, mas consiste em pensar toda uma produção social que vai muito além das práticas sexuais e que está ligada, sobretudo, à produção binária e hierárquica dos gêneros e das sexualidades. Nesse sentido, é importante que se compreenda como se dá essa produção de cada um dos gêneros (e das sexualidades) e assim é possível caminhar para a compreensão de como a homofobia é formada e os modos como ela se expressa. Dessa maneira, por intermédio tanto de estudos direcionados diretamente a esse tema, como, em um patamar mais amplo, utilizando-se das teorizações acerca da produção dos corpos e ainda sobre a institucionalização da hierarquização dos gêneros e da dominação, tentou-se aqui evidenciar a amplitude da problemática, bem como mostrar a sua abrangência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BADINTER, Elisabeth. XY: Sobre a Identidade Masculina. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BORILLO, Daniel. Homofobia: História e Crítica de um Preconceito. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A Dominação masculina. 10ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: Limites e Possibilidades de um Conceito em Meio a Disputas. In: Revista Bagoas (1), 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.*
- LOURO, Guacira Lopes (org.). Gênero, Sexualidade e Educação. 6ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.*
- RAGO, Margareth. Descobrindo Historicamente o Gênero. In: Cadernos Pagu (11), 1998: pp.89-98.
- WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.*

Sítios visitados

A respeito da origem da palavra “homossexual”:

(<http://karl-maria-ketbeny.blogspot.com.br/2006/03/origem-da-palavra-homossexual.html>) Acessado em 02 de junho de 2014.

Daniela Beny Polito MORAES

Discente do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRN

E-mail: daniela.beny@gmail.com

Teodora de Araújo Alves

Orientadora – Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN

E-mail: teodora.alves@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende trazer uma breve explanação sobre o recorte do aspecto religioso da pesquisa em andamento “Os elementos da Dança de *Iansã* como possibilidade de treinamento do performer” desenvolvido pela mestrandia Daniela Beny dentro do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Serão apontados aqui elementos da codificação corporal da dança do referido Orixá e como ela dialoga com os traços léxicos e mitológicos do Candomblé praticado em Maceió/AL. Buscamos aqui a abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty e as bases teóricas de Zeca Ligiéro ao tratar da Antropologia da *Performance*.

PALAVRAS-CHAVE: Corporeidade, Iansã, Orixá, Antropologia da *Performance*.

THE MOTHER OF NINE CHILDREN – THE DANCE OF IANSAN AS TRANSMITTING ANCESTRAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

This article will get a brief explanation about the clipping of the religious aspect of the research in progress “Iansan dance elements like possibility of performer training” developed by student Daniela Beny within the graduate program in the performing arts of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Will be singled out here body encoding elements of dance of the Orisha and as she converses with the lexical and mythological traits of Candomblé in MaceióAL. We seek here the phenomenological approach of Merleau-Ponty and the theoretical bases of Zeca Ligiéro to treat of the anthropology of Performance.

KEYWORDS: Corporality, Iansan, Orisha, Anthropology of Performance.

Inicialmente a pesquisa “Os elementos da Dança de Iansã como possibilidade de treinamento do *performer*”, desenvolvida pela mestrandia Daniela Beny dentro do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação da professora doutora Teodora de Araújo Alves, visa investigar os elementos do sagrado reposicionados no campo da *performance* artística e como esses mesmos elementos podem se tornar parte de um treinamento energético e pré-expressivo para *performers*. Nesta pesquisa, a escolha do termo *performer* se deu para contemplar atores/atrizes, dançarinos/as, brincantes e artistas performáticos, uma vez que esse treinamento visa atender vários tipos de artistas cênicos.

Tanto a pesquisa desenvolvida para o mestrado quanto o recorte deste artigo têm como base a monografia “A codificação corporal da Dança de Iansã nas coreografias do Afoxé¹²¹ *Oju Omim Omorewá*¹²²” como trabalho de conclusão de curso da discente durante Especialização em Antropologia pela Universidade Federal de Alagoas, em 2014, sob orientação da professora PhD. Silvia Martins. Embora a pesquisa tivesse como espaço de investigação etnográfica os ensaios e apresentações do referido Afoxé, também debruçou-se sobre algumas saídas-de-orixá em alguns terreiros de Candomblé situados em Maceió/AL.

Partimos aqui dos significados e mitos que envolvem a deusa iorubá Iansã, que também recebe o nome de Oyá/Oiá, inicialmente cultuada às margens do Rio Niger, está relacionada com o elemento fogo no Candomblé e com o despacho dos *eguns* – espíritos dos mortos – os encaminhando para o outro mundo. Quando Iansã está associada ao orixá Xangô¹²³, está relacionada com os relâmpagos, trovões e tempestades. No sincretismo religioso, é representada por Santa Bárbara ou Santa Clara, justamente criando correspondência com essas santas católicas que são respectivamente associadas às tempestades ou ao clarear do céu. Ainda dentro do ambiente etéreo e da relação com o céu, Yansã – como palavra de origem Nagô – também pode significar “Mãe do céu rosado” ou “Mãe do entardecer”. Algumas lendas atribuem a Oyá a capacidade de transformação em alguns seres vivos, como borboleta, coruja e búfalo, onde, por essa sua especificidade, acaba sendo relatada como feiticeira.

Suas diferentes nomenclaturas e lendas inspiraram cada uma das divisões deste artigo, assim como o nome do mesmo, pois *Oyá Messan* – nome “original” da deusa – significa “A mãe dos nove filhos”, referência direta aos nove filhos que Iansã teve com Ogum¹²⁴ (como citada em alguns *itan*¹²⁵), mas que os abandonou para seguir em suas batalhas ao lado de Xangô. Fazemos aqui referência a este *itan* pelo caráter de independência exposto tanto para Iansã quanto para seus filhos, pensando no dinamismo de sua personalidade e, conseqüentemente, de sua dança.

BRISA, VENTO, TEMPESTADE – ETAPAS INICIAIS DA PESQUISA

Dentro da cultura iorubá o corpo, junto com a oralidade, é responsável pela transmissão de conhecimento através das gerações e isso repercute em todos os aspectos da vida do indivíduo. Levando-se em consideração que parte das influências e das matrizes e motrizes africanas da qual o Candomblé praticado em Maceió descende, os elementos constitutivos dessa corporeidade construída e experimentada dentro dos terreiros obedece à lógica do microcosmos de origem ancestral que liga o mundo dos deuses (Aiê) e o mundo dos humanos (Orun) através da Dança dos Orixá durante o *Xirê*¹²⁶.

Embora aqui tenhamos como recorte a corporeidade da Dança de Iansã no ambiente religioso, a observação teve início nas práticas corporais desenvolvidas dentro de um Afoxé, como já citado anteriormente, por isso mesmo, consideramos que é importante contextualizar onde esses sujeitos estão situados. Como

121 Também conhecido como **Candomblé de Rua** é uma manifestação popular da cultura afro-brasileira, que sai pelas ruas em cortejos ritmados, demonstrando a riqueza, o vigor, a beleza, e as heranças da nossa cultura, mitologia e religiosidade, pretendendo reverter os estigmas que carrega a religião, e reafirma sua origem afro-descendente. Os cantos e danças executados durante o cortejo são em português e diversos dialetos africanos.

122 Tradução: Olhos d’água dos filhos da beleza.

123 “Xangô é o dono do trovão, conhecedor dos caminhos do poder secular, governador da justiça (PRANDI, 2001, p. 21-22)”

124 “Ogum governa o ferro, a metalurgia, a guerra. É dono dos caminhos, da tecnologia e das oportunidades de realização pessoal (PRANDI, 2001, p. 21)”

125 Termo utilizado para o conjunto de todos os mitos, canções e histórias componentes da cultura iorubá.

126 “[...] a designação geral usada para nominar a sequência das danças rituais dos Candomblés [...] Segue-se uma ordem pré-estabelecida, como se fosse um roteiro teatral, reunindo Orixás afins (Lody, Sabino, 2011, p. 103)”

procedimento metodológico da pesquisa, utilizamos a etnografia visual e entrevistas semi-estruturadas, tendo como interlocutoras as coordenadoras do Omorewá, as *Ialorixás*¹²⁷ Isabel Caetano e Nany Moreno. De acordo com texto escrito disponibilizado para esta pesquisa pela própria Nany:

O Afoxé surgiu da demanda por atividades culturais de sua comunidade terreiro (filhos de santo, de frequentadores e moradores do entorno da casa de Axé, localizada no bairro do Jacintinho), das experiências geradas na convivência de sua organizadora com os diversos grupos, da necessidade de instalar em Maceió um novo Afoxé que além de contar as lendas e mitologias dos Deuses africanos (Orixás) tem em suas letras, críticas e comentários sobre a situação da religião, de seus rituais, da trajetória dos afrodescendentes, do cotidiano de seu bairro, seus personagens, lutas e vitórias sociais (mimeo – projeto “10 anos do Afoxé Oju Omim Omorewá – Teatro Deodoro é o Maior Barato”, 2013).

Nesta segunda etapa da pesquisa, agora mais voltada para os elementos que virão compor a dissertação, nossas investigações práticas se dividem em duas etapas, a primeira que podemos considerar como observação participante, onde entramos em campo produzindo uma etnografia visual na saída-de-orixá da interlocutora, mãe Nany, no dia 21 de Março de 2015, no terreiro Casa de Iemanjá O Templo dos Orixás, em comemoração aos 21 anos de feitura da sacerdotisa. Na ocasião foi possível realizar registros filmicos e fotográficos, servindo como material de balizamento para comparação dos elementos do vocabulário corporal no ambiente sagrado e no ambiente artístico.

Já a segunda etapa, que consideramos como fase de laboratório cênico-corporal, onde a discente vem experimentando a dança de Iansã vivenciada em aulas ministradas pela mesma interlocutora. Esta etapa ainda encontra-se em andamento, porém já foi possível um primeiro experimento em laboratório, ocorrido entre os meses de junho e julho de 2015, na cidade de Maceió, onde, durante as aulas, Nany apresentou e familiarizou a discente Daniela Beny com os principais elementos da dança de Iansã, dando ênfase na explicitação da relação existente entre a ação física e a mitologia da referida *Iyab*¹²⁸, as informações coletadas nesta etapa do processo de investigação são a base da análise de categorização dos movimentos que indicaremos na terceira parte deste artigo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos a três concepções em relação aos termos corporeidade e codificação corporal, primeiro recorrendo à pesquisadora e dançarina, professora doutora Suzana Martins (2008), que nos aponta que:

O termo corporeidade refere-se ao tratamento dado ao corpo como um conjunto de elementos simbólicos estruturados para um determinado fim. No Candomblé, a corporeidade é construída a partir da união espiritual decorrente da intervenção primordial da divindade. (...) Nesse contexto, a corporeidade é representada pelo corpo em movimento – o jeito de dançar – que ostenta vestimenta litúrgica, atributos e adereços simbólicos embalados pela qualidade específica da música e do Orixá (MARTINS, 2008. p. 81).

Na segunda concepção recorreremos a Merleau-Ponty (1999), que trás aprofundamentos epistemológicos sobre o corpo e sua relação com o espaço, nos propondo que

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores da dança. Ora, enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203)

Partindo do diálogo entre essas duas concepções, trazemos aqui o ponto de vista proposto por Beny (2014) para pensarmos a corporeidade dentro deste recorte específico de sua pesquisa

127 Literalmente significa “Mãe que cuida do Orixá”, o termo serve para designar a função das Sacerdotisas do Candomblé.

128 Nome dado aos Orixás femininos no Candomblé.

Nesse estudo, a codificação corporal é considerada como elemento de comunicação da coreografia, através do qual aspectos do arquétipo do Orixá são observados e reconhecidos. Esta significação da codificação corporal é re-significada quando sua execução quanto dança sai do espaço sagrado dos terreiros e ocupa o espaço do palco/rua/salas de ensaio; cabendo à pesquisa problematizar e discutir a apropriação no campo secular de um elemento sagrado, uma vez que o corpo é de fundamental importância para o Candomblé e a Umbanda por ser o meio em que se dá o contato/comunicação entre o plano espiritual e o plano material (BENY, 2014, p. 15)

Convém salientar que este estudo não pretende apontar o que é “certo” ou “errado” nas práticas corporais relacionadas à dança do Orixá tanto dentro quanto fora dos terreiros, partimos do pressuposto que cada conjunto de ações corporais ensinadas e apreendidas tanto por dançarinos quanto pelos médiuns em transe fazem parte de uma rede de conhecimentos que foram desenvolvidos ao longo de suas trajetórias de vida, ficando por conta da subjetividade e do ambiente de cada indivíduo os mecanismos constituintes de seu repertório corporal.

SOBRE AS ASAS DA BORBOLETA – O SENTIDO DO CORPO NO CANDOMBLÉ

A Corporeidade, enquanto esse estado de presença/existência do corpo, incluindo a oralidade, é a base de elaboração de conhecimento do Candomblé, de modo que ela retira a formalidade da relação ensino-aprendizagem que compõe o pensamento linear de base eurocêntrica e promove esse conhecimento por meio da prática existencial, por exemplo: as orientações para a preparação de uma comida de Orixá são dadas enquanto seu preparo, mas as informações não são referentes apenas ao uso dos ingredientes, isso poderia ser acessado num livro de receitas, ou, hoje em dia, acessando sites de busca na internet, mas ali, no momento da preparação do prato são vivenciados os conhecimentos ancestrais, ensinamentos que dizem respeito a relação do Orixá com tal comida, porque o modo de preparação será aquele, porque num prato pode se usar um determinado ingrediente e em outro prato não pode.

A elaboração do conhecimento étnico-cultural se dá por meio do corpo, das suas convivências e memórias, fato que pode ser evidenciado nas religiões e danças de matrizes africanas, onde Alves (2006) nos aponta que:

Cada corpo tem sua própria escrita. Uma escrita individual. E por ser individual é específica e diferente. Mas, sendo corpo, sendo individual e sendo diferente é ao mesmo tempo semelhante. Semelhante ao outro que o identifica, que o faz se perceber único e ao mesmo tempo semelhante, que juntos estabelecem códigos dessa *individualidadecoletiva* e por isso criam, recriam, aprendem e ensinam os saberes da sua convivência, da sua cultura, da sua etnicidade.[...] Os corpos, então convivendo em comunidades, criam cultura, criam meios para se comunicar, criam linguagem, expressam-se, e essas formas de expressão são expressões de corporeidade. [...] A fonte principal desses saberes então é a convivência. No entanto, essa convivência não se refere apenas a relação entre sujeitos, mas diz respeito também à relação entre sujeito e a sua história étnico-cultural, de modo que é na cultura e a partir da história étnica do indivíduo que são construídos e perpassados os saberes de sua comunidade. Considerar isso, fundamenta-nos para responder sobre como se processa o aprendizado desses saberes (ALVES, 2006, p. 60, 85,86)

Pensando nos aspectos dos usos do corpo dentro das religiões de matrizes africanas, levando em consideração elementos que se debruçam sobre a corporeidade do indivíduo e a capacidade de comunicação da dança como apontado na citação acima, trazemos aqui o termo “Cantar-dançar-batucar” proposto pelo filósofo do Congo Bunseki K. Kia Fu-Kiau, citado por Ligiéro (2011, p. 134) que nos aponta que nas culturas de origem africana adota-se esta expressão para apontar os elementos performativos de expressões artístico-culturais, e que aqui propomos que se expanda para as expressões religiosas afro-brasileiras, uma vez que não dissocia se os vários usos do corpo em categorias estanques. O corpo-sujeito que toca, é o mesmo que dança e também canta, principalmente quando pensamos neste sujeito inserido no contexto da saída-de-orixá, pois o termo *Xirê* pode ser compreendido também como jogo ou divertimento.

Levando em consideração o entendimento de corpo como um microcosmos e conseguimos fragmentar-lo de sua totalidade, assim como no uso cotidiano, cada “parte” desse universo irá desempenhar dentro do campo simbólico da dança relacionado à espiritualidade funções específicas, variando não apenas de acordo com o Orixá, como também em relação à sua qualidade¹²⁹. Para Falcão (2002)

Há significados e funções que se definem por regiões, partes do corpo. O torso é o centro expressivo da dança, com a respiração, de onde os movimentos dependem para garantir sua força, versatilidade e tensão. Os braços e as pernas produzem o vocabulário dos gestos. As articulações permitem uma variedade de movimentos, elasticidade, força e beleza. A cabeça gira, inclina, direciona a força do movimento, o foco. A coluna vertebral nos dá a noção do eixo corporal: é responsável pela condição estática e dinâmica reunindo as outras partes do corpo (FALCÃO, 2002, p. 83).

Fazendo uma leitura mais generalizada, podemos identificar nas danças dos Orixás todas as referências apontadas por Falcão, onde a qualidade de movimento – principalmente das pernas e braços – indicará o tipo de energia do Orixá que está em terra dançando, num exemplo breve e de fácil associação, Iemanjá – deusa das águas salgadas – apresentará um repertório corporal mais fluído do que Ogum – deus da guerra – que terá seu gestual com elementos mais precisos e até mesmo agressivos. Convém lembrar que não há ação pela ação, cada gesto é simbólico, cada gesto está relacionado diretamente ao *itan* do Orixá, gerando assim uma dramaturgia na dança em que o médium em transe corporifica as ações executadas pelo Orixá em suas atividades no Aiê.

Além das especificidades de cada Orixá e das suas variações, outro ponto que precisa ser observado em relação a execução da dança está pautado na reprodução de códigos e de características corporais de cada casa/terreiro, segundo Martins (2008)

A interpretação da dança e o modo como os gestos e os movimentos são produzidos variam sutilmente de uma casa para outra; não há também homogeneidade na execução da forma, embora haja pontos em comum na execução da forma, embora haja pontos em comum na realização do ritual, tanto na roda do Xiré quanto dançando o Orixá. A corporeidade do(a) filho(a)-de-santo se expande com base no contexto do imaginário coletivo, na forma com que cada casa de Candomblé constrói seu próprio ambiente em função da representação do Orixá. As habilidades motoras são desenvolvidas através da identificação da dança como um todo e da introjeção das imagens que se processam na aprendizagem silenciosa com os religiosos mais velhos. Cada filho(a)-de-santo constrói, assim, a sua própria corporeidade neste ambiente propício e reservado para esta finalidade (MARTINS, 2008, p. 83).

Para além das limitações e possibilidades corporais de cada médium, criando assim um repertório específico do Orixá no momento do transe, a execução da dança também estará impregnada das características de movimento da Ialorixá que ensina o Orixá a dançar, onde podemos considerar que parte desse processo de aprendizagem será mimético.

OS CASCOS DO BÚFALO – O MOVIMENTO E A COMUNICAÇÃO DE IANSÃ

Após explanados os usos do corpo dentro das religiões de matrizes africanas, focaremos agora nas especificidades da corporeidade de Iansã. Trazemos abaixo a Figura 1 para ilustrar os objetos que são parte dos paramentos litúrgicos da dança desta *Iyabá*. Nos concentraremos apenas nos elementos que são utilizados durante as ações do médium em transe. Ao centro, da esquerda para a direita temos o alfanje (um tipo de espada), ao centro o eruexim (uma espécie de espanador feito de crina de cavalo ou pelagem de búfalo) e abaixo um par de chifres de búfalo – que segundo alguns *itan*, Iansã ao deixar seus filhos havia os

129 “Quando se refere à qualidade do Orixá seja no Candomblé ou na Umbanda estou tratando das características específicas do Orixá, como por exemplo, a sua idade, o local/ambiente onde ele habita naquele momento, a atribuição de sua tarefa espiritual, os instrumentos de trabalho que porta ou os outros Orixás com quem ele trabalha (BENY, 2014, p. 28)”

presentado com estes objetos para que se algum dia pudessem chamá-la caso estivessem correndo risco.



Figura 01: Aquarela de Caribé onde podemos observar os paramentos de Iansã

Reforço aqui que, assim como a execução da dança varia de acordo com a casa/terreiro e a qualidade do Orixá, seus paramentos também poderão mudar. Algumas qualidades de Iansã por exemplo, podem utilizar o abebê (espelho com cabo), chicote de couro ou leques (que podem ser feitos de penas ou palha). Embora não tenhamos presenciado nenhuma saída-de-orixá em que Iansã faça uso desses objetos, mas a frente os citaremos para melhor compreensão da relação entre ferramentas de trabalho x verbo de ação x contexto da ação.

Segundo Pierre Verger (2002),

O arquétipo de Oyá-Iansã é o das mulheres audaciosas, poderosas e autoritárias. Mulheres que podem ser fiéis e de lealdade absurda em certas circunstâncias, mas que, em outros momentos, quando contrariadas em seus projetos e empreendimentos, deixam-se levar a manifestações da mais extrema cólera (VERGER, 2002 - p. 170)

O que Verger nos aponta se trata da influência do arquétipo da deusa do fogo, do vento, dos raios, relâmpagos e trovões em seus filhos e filhas, mas convém salientar que o próprio Verger considera o Orixá como a personificação das forças da natureza. Pensando sobre esta perspectiva, o sociólogo Reginaldo Prandi compila em seu livro *Mitologia dos Orixás* (2001) um apanhado de contos de tradição oral de povos de origem iorubá, onde destacamos a seguinte história

Iansã foge ligeira e transforma-se no vento.

Iansã tinha muitas joias, que usava com orgulho. Uma ocasião resolveu sair de casa, mas foi interpelada por seus pais. Disseram que era perigoso sair com tantas joias e a impediram de satisfazer seu desejo. Oiá furiosa, entregou suas joias a Oxum e fugiu voando, rápida, pelo teto da casa, arrasando tudo o que atravessasse seu caminho. Oiá tinha se transformado no vento. (PRANDI, 2001, p. 301)

Então, ao criarmos um paralelo entre o arquétipo proposto por Verger e a história compilada por Prandi, entendemos que o elemento etéreo que é o vento se concretiza no ser humano em características como impaciência, dinamismo, agitação e outros traços de personalidade que sugerem movimento, consequentemente, estes aspectos também serão corporificados na dança.

Levando em consideração os dados coletados durante a pesquisa de campo e leituras, podemos observar aspectos muito particulares da movimentação de Iansã enquanto o médium dança em estado de transe, sendo assim, propomos em seguida três tabelas que visam facilitar a visualização do leitor quanto ao entendimento do léxico da dança desta Iyabá, observando os códigos, as características gerais do movimento e a relação

entre significado e significantes relacionados com suas atividades no plano espiritual e, conseqüentemente, a corporeidade impressa no arquétipo do filho-de-santo de Iansã.

Na tabela abaixo, consideramos como Qualidade de Movimento o que tem mais destaque na execução da dança, associando à “característica” principal descrita através da palavra que expressa o movimento, sendo os outros itens autoexplicativos. Convém salientar que esta tabela foi estruturada ainda na primeira etapa da pesquisa, de lá até o presente momento, outras informações vem sendo coletadas e serão incluídas posteriormente de acordo com o andamento das investigações.

Tabela 1 - Códigos corporais presentes na Dança de Iansã

QUALIDADE DO MOVIMENTO	Velocidade	Força
CARACTERÍSTICA	Leveza	Peso
ANIMAL ASSOCIADO	Borboleta	Búfalo
FORÇA DA NATUREZA REPRESENTADA	Brisa	Tempestade
VERBO	Espanar	Cortar

Abrimos aqui um breve diálogo com uma colocação de Zenicola (2014, p. 110), quando a mesma também propõe uma tabela que sugere uma síntese das ações da dança de Iansã tomando como base as tabelas de Rudolf Laban (1978) que categorizam os movimentos de acordo com variações de Peso, Tempo, Esforço e Fluência.

Tabela 2 – Características da Dança de Iansã segundo Denise Mancebo Zenicola

	AÇÃO BÁSICA	AÇÃO SECUNDÁRIA	PESO	TEMPO	ESPAÇO	FLUÊNCIA
Talhar	Forte	Bater	Firme ou suave	Súbita	Direta	Livre
	Flexível	Ativar	Enérgica	Curta duração	Imediata	
	Expandida e/ou recolhida	Chicotear			Flexível e linear	

Percebemos que, mesmo que os aspectos apontados não sejam os mesmos, é possível traçar um paralelo nas observações feitas nas duas tabelas se relacionarmos, por exemplo, *Verbo* (1ª tabela) com *Ação Secundária* (2ª tabela), além de outros elementos que, embora trazidos de maneira subjetiva e com nomenclaturas diferentes, é possível interpretar de modos parecidos, como *Característica* (1ª tabela) e *Peso* (2ª tabela).

Ainda nessa perspectiva de comparações trazemos aqui mais uma tabela que agora concentra as informações relacionadas às ferramentas/paramentos utilizados por Iansã, é importante levar em consideração que cada Orixá tem suas variações como já citado anteriormente.

Tabela 3 – Relação entre as ferramentas usadas por Iansã e suas ações

FERRAMENTA DE TRABALHO	VERBO DE AÇÃO	CONTEXTO DA AÇÃO
Alfanje	Cortar	Luta
Eruexim	Espanar	Movimentar o vento, abrir e fechar o tempo
Chicote	Chicotear	Afugentar os eguns
Abebê	Observar	Observar a refugarda com um espelho

Observamos que, tanto as ações relacionadas a cada ferramenta de trabalho como o contexto no qual elas estão inseridas voltam a dialogar tanto com o que Verger (2002) aponta como arquétipo dos filhos e filhas de Iansã, quanto com os traços de personalidade da própria *Iyabá* posto por Prandi (2001), sendo assim, sua comunicação não verbal imprime estes elementos que fazem parte da dramaturgia de sua dança.

Possivelmente um público não-iniciado no Candomblé talvez não faça as associações aqui apontadas, mas ao pensarmos a dança como uma expressão artística, há a abertura para a leitura subjetiva daquele que assiste. Comumente o público se frequenta uma casa/terreiro nas saídas-de-santo já possuem uma certa familiaridade com o ritual litúrgico, mesmo que procure as festas mais pela espetacularidade da *performance* do que pela fé, mas, como aponta Alves (2006)

Há significados e intencionalidades na expressão verbal e não verbal de cada corpo e de muitos corpos que se constroem na interação com o mundo. Corpos que dizem e ouvem, que criam e recriam, que aprendem e ensinam ao longo de suas histórias de vida. Fazem-se verdadeiros em seus rituais, em suas celebrações, em suas atitudes. Formulam seus conceitos, suas concepções, seus conhecimentos (...) Pela via da corporeidade, através da expressão do ser no mundo, e, sendo esta expressão uma dança afro-brasileira, entendemos que há uma enunciação de sentidos e significados próprios da etnicidade do sujeito, de sua cultura, de sua sociedade de origem (Alves, 2006, p. 61).

Se há a identificação ou não do público com a prática corporal da dança de Iansã fica a critério da subjetividade de cada indivíduo, mas para o praticante do Candomblé e/ou outras religiões de matrizes africanas, haverá sim o contato direto com o Orixá e a relação não apenas de aprendizagem, mas também de afeto e de fé.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

257. ALVES, Teodora de Araújo. Heranças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRN – 2006.
258. BENY, Daniela. A codificação corporal da Dança de Iansã nas coreografias do Afoxé Oju Omim Omorewá, 68 p, Monografia de Especialização em Antropologia, Universidade Federal de Alagoas/UFAL, Maceió – 2014.
259. FALCÃO, Inaicyra. Corpo e Ancestralidade – Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA – 2002.
260. LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Summus Editorial – 1978.
261. LIGIÉRO, Zeca. Corpo a Corpo – Estudos das Performances Brasileiras. Garamond. Rio de Janeiro – 2011.
262. LODY, Raul, SABINO, Jorge. Danças de Matriz Africana – Antropologia do Movimento. Rio de Janeiro: Palas, 2011.
263. MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes – 1999.
264. MARTINS, Suzana. A Dança de Yemanjá Ogunté Sob a Perspectiva Estética do Corpo. Salvador: EGBA, 2008.
265. SCHECHNER, Richard. (Org. de Zeca Ligiéro). Performance e Antropologia de Richard Schechner. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2013.
266. SEGATO, Rita Laura. Santos e Daimones. Brasília: Editora UnB, 2005.
267. VERGER, Pierre Fatumbi. Orixás. Salvador: Corrupio Edições, 2002.
268. ZENICOLA, Denise Mancebo, Performance e Ritual – A dança das Iabás no Xirê. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014.

Grupo de Discussão 06

Psicologia e Sensações do Corpo

A PESQUISA COMO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: UM OLHAR DA CARTOGRAFIA E DA ANÁLISE INSTITUCIONAL

Joeder da S. MESSIAS
UFRN. E-mail: joedermessias@yahoo.com.br
Jorge Tarcísio da Rocha FALCÃO
UFRN. E-mail: falcao.jorge@gmail.com
Tatiana de Lucena TORRES
UFRN. E-mail: tltorres2@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir, do ponto de vista teórico, sobre os processos de transformação da subjetividade decorrentes da prática de pesquisa, a partir das contribuições da Análise Institucional proposta por René Lourau e da Cartografia. A importância dessa discussão se dá por entendermos que é necessário haver uma reflexão crítica acerca do papel do pesquisador, levando em consideração os atravessamentos envolvidos na prática do pesquisar. Nessa medida, nos indagamos sobre os posicionamentos dessas abordagens teóricas quanto ao aspecto da subjetividade e ao poder de afetação na prática da pesquisa. Assim, procuramos ilustrar algumas das principais contribuições teórico-metodológicas, circunscritas pelas abordagens supracitadas, relativas à problematização das práticas de pesquisa, aqui entendidas como transformadoras. Os posicionamentos de ambas as abordagens aqui tratadas nos remetem a um processo de implicação por parte do pesquisador para com o seu objeto de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Institucional, Cartografia, Pesquisador, Subjetividade.

RESEARCH AS PROCESS SUBJECTIVITY TRANSFORMATION: A LOOK OF MAPPING AND INSTITUTIONAL ANALYSIS

ABSTRACT

The aim of this study is to reflect, from a theoretical point of view, upon processes of transformation of subjectivity which arise from research practice, based on contributions from René Lourau's Institutional Analysis and from Cartography. We understand that such discussion is necessary to contribute to a critical reflection about the researcher's role, taking into consideration different effects involved in the research practice. To that extent, we ask ourselves about the actual positions taken by those theoretical approaches concerning the aspect of subjectivity and the affecting nature of researching practice. Thus, we try to illustrate some of the main theoretical and methodological contributions, in relation to the aforementioned approaches, regarding the questioning of research practices, which are understood here as transformative ones. The positions taken by both approaches adopted here take us to a process where the researcher is involved with his/her object.

KEYWORDS: Institutional Analysis, Cartography, Researcher, Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Conhecer é, portanto, fazer criar uma realidade de si e do mundo (...)
(PASSOS & BENEVIDES de BARROS, 2012, p. 30)

Para a psicologia, o estudo da subjetividade é um tema central, que tem origem desde o seu surgimento e vai sofrer influências diversas na sua concepção a depender da perspectiva de cada abordagem teórica (FIGUEIREDO & SANTI, 2008). Tendo em vista as diferentes concepções sobre o tema, a dimensão de subjetividade que abordaremos aqui questiona a condição binária e polarizada em que considera uma interioridade cindida da exterioridade, tal como ocorre nas divisões entre sujeito e objeto, individual e social etc. O lugar do binarismo implica uma sobreposição de um determinado polo, que se estabelece de forma determinante sobre o outro e que ocupa um lugar de verdade amparado na noção de causa e efeito (MACHADO, 1999).

Ao considerar esse posicionamento teórico sobre a subjetividade, somos impelidos a pensar o lugar do pesquisador em psicologia através do olhar de balizadores teóricos cuja proposta seja oposta à composição binária de concepção da pesquisa, tais como a Análise Institucional proposta por René Lourau e a Cartografia. A importância dessa discussão se dá por entendermos que é necessário haver uma reflexão crítica acerca do papel do pesquisador, levando em consideração os atravessamentos envolvidos na prática do pesquisar. Esta é uma perspectiva que se afasta da noção de “neutralidade”, lógica de cunho positivista que influenciou fortemente e encontrou adesão por alguns seguimentos da psicologia e, por consequência, em suas práticas de pesquisa.

Nesse sentido, em contraposição à distinção clássica da ciência moderna, que busca separar sujeito e objeto (POZZANA de BARROS & KASTRUP, 2012), levamos em consideração essa proposta diferenciada de pensar o campo de pesquisa, pautados nas contribuições teórico/metodológicas da Cartografia e da Análise Institucional proposta por René Lourau, e somos impulsionados a refletir acerca da questão-deflagradora seguinte: Quais as contribuições dessas abordagens teóricas quanto ao aspecto da subjetividade e ao poder de mútua afetação na prática da pesquisa?

Diante do exposto, o objetivo desse estudo implica em lançar luz sobre algumas das principais contribuições teórico-metodológicas, circunscritas pelas propostas da Cartografia e da Análise Institucional de Lourau (2004a, 2004b, 2004c), relativas à prática de pesquisa no sentido de transformação do campo e do pesquisador. Portanto, trata-se de um estudo de revisão de literatura pautado em produções de referência acerca da problemática. Consideramos que o debruçar sobre esse posicionamento político, em que o pesquisador se aproprie das próprias implicações para o exercício da sua prática, seja um incentivo para novas análises e reflexões sobre o tema, buscando estimular uma postura balizada pela ética das relações.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O construir do caminho e o construir-se no caminho para a Cartografia

Em consonância com a concepção de subjetividade discutida por Machado (1999), na qual se desconsidera a concepção de divisão entre “interno” e “externo” que leve à polarização do aspecto subjetivo, a Cartografia assume a ideia de que toda pesquisa, em sua essência, é em si uma intervenção (PASSOS & BENEVIDES de BARROS, 2012). A inseparabilidade entre os movimentos de pesquisa e de intervenção é um ponto fundamental para a Cartografia, onde o conhecer integra e implica o ato do fazer. A concepção de indissociabilidade entre pesquisa e intervenção na Cartografia permite que ela construa domínios coletivos e metaestáveis, extrapolando a condição de observação e de descrição da realidade (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2012). Na mesma medida, teoria e prática se inserem em uma mesma via de atravessamento, compondo de forma conjunta um plano de experiência no qual a cartografia atuará para subsidiar ao pesquisador a construção do próprio percurso de investigação.

Ainda nesse sentido, a produção de conhecimento requer do pesquisador a implicação com o mundo e o comprometimento com esse processo. O sujeito e o objeto são codeterminados a partir da relação que se constrói durante a pesquisa, compartilhando territórios existenciais. A política da narratividade é a tônica que impera na cartografia, a qual atua no intento de dissolver a polaridade existente em diversas práticas de pesquisa, onde pensa-se em uma cisão entre *quem conhece* e *o que é conhecido* (ALVAREZ & PASSOS, 2012).

Nesse sentido, faz-se uma crítica acerca da sistemática que concebe o campo de pesquisa como uma realidade dada e pronta para ser *acessada e retratada*.

O cartógrafo é desafiado a “desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (POZZANA de BARROS & KASTRUP, 2012, p. 56), que considere a amplitude das relações envolvidas, incluindo aí a subjetividade do próprio pesquisador. No processo do pesquisar é necessário que haja a imersão no campo de pesquisa partindo do critério de não levar suposições preconcebidas acerca da realidade. É importante também que se considere que a emersão do sujeito, do objeto e do conhecimento no processo de pesquisa sejam interdependentes (PASSOS & BENEVIDES de BARROS, 2012), e tal postura se configura enquanto posicionamento ético-político que refuta a concepção maniqueísta que vigora em outros modelos de pesquisa.

Em termos de funcionamento, a Cartografia trabalha com a proposta de acompanhamento de processos de produção do qual não cabe definição e aplicação de regras prévias e abstratas, ela tampouco se satisfaz com a perspectiva de representação de objetos. Nesse fazer, o cartógrafo se abre aos acontecimentos e entra em contato com o inesperado, este modo de pesquisa “(...) envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível” (KASTRUP, 2012, p. 40). Ter na pesquisa o acompanhamento de processos como norteador, em detrimento do modo prescritivo onde as regras prontas imperam, requer que o pesquisador assuma uma condição ativa face ao ato do pesquisar, que será para ele condição fundamental e exigirá uma análise das próprias implicações com o campo estudado.

Para que os corpos possam se expor de forma intensa no seu estado de variação, “As classificações, hierarquizações, dicotomias, formas e figuras, tão familiares a nossa realidade cotidiana, precisam desaparecer, mesmo que por instantes (...)” (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2012, p. 100) e é a partir dessa suspensão do que está posto na realidade que a transformação se torna possível. A Cartografia propõe que os rearranjos da realidade são possíveis a partir do processo de caotização, a qual foi conceituada por Guattari como caosmose e que, em resumo, é um movimento de desarranjar e produzir novos arranjos da realidade (PASSOS & BENEVIDES de BARROS, 2012). Essa abordagem trabalha também com um conceito de política cognitiva, que se traduz no processo de intimidade do sujeito para com o mundo, consigo próprio e com o conhecimento. Importa notar que, para a Cartografia, essa política cognitiva ocorre de maneira não consciente (KASTRUP, 2012). Tais conceitos ilustram sobre a arte de produção de conhecimento de forma abrangente e, por conseguinte, facilmente aplicados quando o assunto diz respeito aos processos que são desencadeados no desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Ainda no contexto da composição das formações subjetivas, “Devemos estar sempre dispostos a guardar nossas próprias cartografias na gaveta e a inventar novas cartografias dentro da situação em que nos encontramos” (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 204), possibilitando assim novas experiências que emergem a partir dos encontros e favorecendo a análise das próprias implicações. Essa dinamicidade de reinventa-se configura um processo criativo que promove ao pesquisador a potencialização da própria vida, a composição dos afetos e os atravessamentos produzidos junto ao campo de pesquisa, que podem se tornar objeto de mútua transformação dos sentidos e da realidade.

A Análise Institucional e o Processo de Implicação na Intervenção

A Análise Institucional surgiu na década de 60, na França, onde era considerada como um “movimento”, tendo como figuras de referência o Georges Lapassade e o René Lourau, a qual passou a ser mais conhecido no Brasil em meados da década de 70. Essa abordagem teve origem teórica na psicossociologia e na psicologia dos grupos, além de receber influências de outros balizadores como a psicologia social, a sociologia e a pedagogia; apresentando-se como alternativa aos pensamentos de Bleger, cuja base é psicanalítica. A Análise Institucional nos traz em sua essência a proposta de trabalhar a partir das relações mantidas por sujeitos ou grupos no âmbito das instituições (GUIRADO, 2012).

Não é possível considerar Lourau o inventor da Análise Institucional, pois foi Lapassade quem iniciou a sua estruturação e trouxe a maioria dos seus conceitos. No entanto, foi Lourau quem fundou a Análise Institucional no sentido de impulsionar o movimento e lançar as bases teóricas que Lapassade iniciara. Importa dizer ainda que essa abordagem teve também o Félix Guattari como outro importante nome de referência (HESS, 2004). Nesse sentido, trabalharemos com ênfase nos escritos do René Lourau.

A proposta teórica da Análise Institucional enquanto um método de intervenção se configura na perspectiva de “analisar as relações que as múltiplas partes presentes no jogo social mantêm com o sistema manifesto e oculto das instituições” (HESS, 2004, p. 23), onde o analista passa a ser parte integrante do coletivo onde

atua, em implicação com a rede de instituições que lhe demandam a intervenção. Assim, para Lourau, “o objeto do sociólogo o atravessa: ele é parte do seu objeto, tanto de dia como à noite. Por definição, a escolha do ofício implica *tempo integral*” (*ibidem*, p. 28) e é nessa perspectiva que ele propõe a busca pela compreensão dos processos metapolíticos que nos atravessam. A própria concepção de que o trabalho do analista remete à condição de “tempo integral” denota o grau de implicação e atravessamento entre este e a instituição/campo de pesquisa. Ainda à luz da teoria de Lourau, Coimbra e Nascimento (2007) pontuam que se lançar em uma intervenção requer o reconhecimento da coletividade, da historicidade e da potencialidade que reside nos encontros entre sujeito e objeto, que estão por si imbricados, partindo da afirmação das diferenças e da multiplicidade.

A imersão no processo de análise se dá de tal forma que a análise é considerada a ação, não o seu oposto. Requer ainda que as próprias implicações do analista sejam permanentemente seu objeto de análise (LOURAU, 2004a). Para a Análise Institucional, as instituições são constituídas para além das regras visíveis, ocultando assim uma face que permanece escondida, a qual deriva de um processo de repressão. Nesse sentido, ela visa analisar os fatores de desconhecimento do que está oculto para atingir o seu desvelamento. Essa abordagem não prima pela construção de discursos explicativos, mas busca trazer à tona os elementos que fazem parte do conjunto (LOURAU, 2004c).

A Análise Institucional parte do pressuposto de que seria inconcebível uma instituição constituída por indivíduos isolados. Trabalha também com dois conceitos fundamentais: o *instituído*, que representa as normas e a ordem estabelecida; e o *instituinte*, que é a capacidade de transformação e inovação (LOURAU, 2004b). O conceito de instituído é fundamental para que, enquanto analistas, possamos compreender o que há de consolidado e naturalizado com caráter de normalidade na coletividade que, por conseguinte, também reside de alguma forma em nós. É importante também notar que é através do instituinte que se torna possível subverter e desnaturalizar uma ordem posta, no intento de promover uma mútua transformação.

Ainda em oposição à concepção de objetividade que ocorre em pesquisadores das ciências sociais, é considerado na Análise Institucional o conceito de implicação, o qual nasce em substituição ao conceito de “contratransferência institucional”. Nessa perspectiva, todos esses posicionamentos teóricos nos conduzem ao entendimento de que não há possibilidade de distanciamento entre o analista e a instituição, pois ambos se afetam e se transformam. Um dos exemplos dessa transformação é prática da atividade de observação, sobre a qual entendemos que a presença do observador inevitavelmente modifica o objeto de estudo (LOURAU, 2004c) e é modificado por ele, em decorrência dos atravessamentos que lhe ocorrem, estabelecendo uma relação de mútua afetação.

DISCUSSÃO

É possível observar que as propostas teórico-metodológica de pesquisa-intervenção aqui abordadas encontram pontos de contato entre si. Chamamos atenção também para o trabalho de Félix Guattari, autor que se dedicou a produzir estudos tanto na perspectiva da Análise Institucional quanto da Cartografia, existindo assim mais um ponto em comum entre estas abordagens e reforçando os seus alinhamentos em termos de perspectiva teórica.

As concepções de inseparabilidade entre pesquisa/intervenção (na cartografia) como também entre analista/objeto de análise (na Análise Institucional de Lourau), evidenciam que ambas as abordagens tratam das mesmas questões, que são a refutação do ideário de neutralidade do pesquisador, bem como a cisão e o afastamento entre pesquisador e campo de pesquisa. Estas abordagens tecem críticas acerca de tais posicionamentos que se tornaram o prisma no campo científico e que ocorrem inclusive no âmbito das ciências sociais.

Ambas as abordagens discorrem acerca do ingresso do pesquisador no campo de pesquisa. A Cartografia considera que este campo é habitado por uma imensa possibilidade de acontecimentos, onde vai demandar do pesquisador uma habilidade para reconstruir suas metas e para lidar com o imprevisível, visto que a sua entrada no campo parte do princípio do desconhecimento do alvo a ser perseguido, conforme aponta Kastrup (2012). Para a Análise Institucional, o ingresso no campo demandará do analista um olhar atento para o que reside entre o dito e o não dito, com o intento de desvelar aquilo que foi ocultado por um processo de repressão, de acordo com Lourau (2004c).

Partindo da perspectiva de que é impossível conceber tal distanciamento na prática do pesquisar, somos remetidos imediatamente ao entendimento de que o pesquisador se encontra atravessado pelo campo de pesquisa, sendo assim modificado pelo mesmo. Na mesma medida, a presença do pesquisador já altera o seu objeto de estudo e, como afirma Lourau (2004c), mesmo quando a presença do pesquisador é esquecida, inevitavelmente esta presença o modifica. É importante notar que a noção de instituinte trazida por Lourau

(2004b) se torna fundamental para pensarmos a pesquisa-intervenção como mola propulsora de reflexões sobre o que está posto e despertar para a recriação de novas possibilidades de vida.

CONCLUSÃO

Podemos entender que, tanto para a Análise Institucional proposta por Lourau quanto para a Cartografia, a escolha do tema de pesquisa já revela uma implicação onde a subjetividade expressa a sua força, pois nas decisões do pesquisador é feito um direcionamento para o estudo de um fenômeno, um espaço, um público etc. Devemos considerar que a própria pergunta de pesquisa nasce como uma indagação íntima do pesquisador, onde desde esse instante o seu interesse revela um comprometimento pessoal em se debruçar para melhor compreender tal problemática.

Para essas abordagens, o ato de pesquisar implica uma intervenção que está para além das interferências no campo de estudo. Ele é, sobretudo, capaz de transformar o próprio pesquisador, desde o início do percurso, pois o processo de construção do conhecimento cumpre o papel de modificá-lo, de transformá-lo. Na mesma medida, por considerar que toda pesquisa implica uma intervenção, o trabalho do pesquisador trará reflexos de sua ação, provocando atravessamentos a partir dessa interação e produzindo uma nova realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

269. ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 131-149, 2012.
270. COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. do. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?. In: ARANTES, E. M.; NASCIMENTO, M. L. do; FONSECA, T. M. G. (Org.). *Práticas Psi: inventando a vida*. 1ª ed. Niterói: EDUFF, p. 27-38, 2007.
271. ESCÓSSIA, L. da; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 92-108, 2012.
272. FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 2008.
273. GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
274. GUIRADO, M. Psicologia Institucional. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2012.
275. HESS, H. O movimento da obra de René Lourau (1933-2000). In: ALTOÉ, S. (Org.) René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, p. 15-46, 2004.
276. KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2012.
277. LOURAU, R. Pequeno manual de análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.) René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, p. 122-127, 2004a.
278. _____. O instituinte contra o instituído. In: ALTOÉ, S. (Org.) René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, p. 47-65, 2004b.
279. _____. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.) René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, p. 66-86, 2004c.
280. MACHADO, L. D. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, M. E. B. (Org.). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, p. 211-229, 1999.
281. PASSOS, E. & BENEVIDES de BARROS, R. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2012.
282. POZZANA de BARROS, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 52-75, 2012.

ALTERANDO OS SENTIDOS: USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS COMO EXPERIÊNCIA VITAL, POLÍTICA NACIONAL SOBRE DROGAS E O MODELO DE REDUÇÃO DE DANOS

André Luiz dos SANTOS PAIVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: alz.paiva@gmail.com

Flávia Helena Miranda de ARAÚJO FREIRE

Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: flaviah.freire@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho discute-se as formas de usos de substâncias psicoativas e seus possíveis reflexos nas políticas públicas de saúde no Brasil. Discute-se os paradoxos existentes entre as duas principais políticas acerca das drogas no país. Analisa-se a experiência de um grupo de usuários recreativos de maconha e as possíveis contribuições dessa experiência para uma política de redução de danos. Conclui-se apontando a necessidade de políticas pautadas no cuidado de si em detrimento das possibilidades totalitárias da lógica de guerra contra as drogas.

PALAVRAS-CHAVE: políticas sobre drogas, redução de danos, cuidado de si.

CHANGING THE SENSES: PSYCHOACTIVE SUBSTANCE USE AS VITAL EXPERIENCE, NATIONAL DRUG POLICY AND THE HARM REDUCTION MODEL

ABSTRACT

This paper discusses the ways of psychoactive substances uses and its possible impact on public health policies in Brazil. It discusses the paradoxes existing between the two main policy about drugs in the country. Analyzes the experience of a group of recreational users of cannabis and the possible contributions of this experience for a harm reduction policy. It concludes pointing out the need for policies guided in caring for oneself at the expense of totalitarian possibilities of the drug war logic.

KEYWORDS: drug policies, harm reduction, care of themselves.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende repensar a política em relação a drogas no Brasil. Para isso, e abandonando qualquer pretensão de neutralidade, há um investimento político do desejo em relação a questão. Esse engajamento se dá devido ao não consentimento com a forma violenta e assujeitante que as políticas em relação aos usos de substâncias psicoativas têm, predominantemente, se estruturado, seja em relação a pessoas que estabelecem algum tipo de dependência, seja em relação a usuários recreativos, lúdicos, ou outras nomenclaturas possíveis. Na verdade, essa diferenciação sequer existe de forma explícita e clara em nossas políticas, dado que, para a Política Nacional Sobre Drogas (BRASÍLIA, 2005), só há uma concepção em relação ao uso de substâncias psicoativas, sendo esta necessariamente nociva, um mal a ser eliminado. Essa concepção é, ao mesmo tempo, refutada pela Política do Ministério da Saúde Para Atenção Integral para Usuários de Álcool e outras Drogas (BRASIL, 2004) que se mostra como um possível foco de resistência dentro das políticas institucionais brasileiras, num claro paradoxo que ocorre entre a questão do uso de substâncias psicoativas nos dois principais documentos referentes a essa questão no país.

Este trabalho é dividido em dois momentos que, posteriormente, entrelaçam-se. Inicialmente aborda-se a Política Nacional Sobre Drogas (BRASÍLIA, 2005). Neste ponto se destaca a esfera macro que constitui-se através de uma cultura de drogas, ou, melhor falando, de uma cultura antidrogas, pautada no proibicionismo que acarreta, ao contrário do que diz propor, um acirramento de conflitos no âmbito social que geram uma série de violências que expressam de forma marcante o fracasso desse modelo que não consegue acompanhar a fluidez da vida que tenta normatizar. Realizamos nesse momento do trabalho discussões referentes a maconha e ao modelo de redução de danos no trato da dependência química, momento no qual nos apoiamos na Política do Ministério da Saúde Para Atenção Integral para Usuários de Álcool e outras Drogas (BRASIL, 2004) destacando os paradoxos entre essas duas políticas institucionais e apontando os focos de resistência que são possíveis exercitar a partir desta política.

Num segundo momento, utilizando as experiências de um grupo de usuários de *cannabis* numa lógica que denominamos de experiência vital (DELEUZE, 1991), tentamos acompanhar os fluxos de produção de subjetividades e de desejo que circulam nesse grupo quando do uso da maconha. As discussões exercitadas na esteira dos conceitos de rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 2011), cuidado de si (FOUCAULT, 1985; FOUCAULT, 2010) e produção de corpos sem órgãos – CsO (DELEUZE & GUATTARI, 1996; DELEUZE & GUATTARI, 2010) tornam-se os motes da discussão do trabalho no que se refere a esse contexto micropolítico. Por fim, num último momento do trabalho tenta-se uma articulação entre os aspectos macro e micropolíticos da análise questionando-se, assim, em que a experiência do grupo pode contribuir com um repensar da política em relação às drogas de forma geral e no fortalecimento do modelo baseado na redução de danos, que no marco institucional da política do Ministério da Saúde mostra-se politicamente potente.

Assim, pretende-se através da cartografia – que se caracteriza como uma forma de se inserir num processo de pesquisa que acompanha os processos de subjetivação e “as estratégias das formações do desejo no campo social” (ROLNIK, 2007, p.69), para a qual há uma centralidade na circulação e produção dos afetos – das políticas e das experiências do grupo pesquisado, analisar as múltiplas formas de experienciar o uso de substâncias psicoativas e a potência política que essas experiências podem ter na construção de políticas públicas mais atentas à multiplicidade engendrada nas relações dos sujeitos com os usos de substâncias psicoativas. Nessa análise o foco será a possibilidade de produção de vida no uso dessas substâncias, enfatizando as possibilidades de invenções de modos de se relacionar com o uso de substâncias psicoativas e consequente invenções de modos de vida. Dessa forma, poder-se-á repensar a política em relação às drogas, bem como as formas de cuidado possíveis quando da necessidade de uma intervenção em saúde, pautada então na vida que circula nos contextos de usos de substâncias psicoativas e não num posicionamento de guerra, que, por consequência, gera criminalização e vítimas ao invés de potencializar vida.

POLÍTICA NACIONAL SOBRE DROGAS, A CULTURA DE DROGAS E O PARADIGMA DA REDUÇÃO DE DANOS

A atual política em relação a drogas no Brasil, representada, principalmente, pela Política Nacional Sobre Drogas (BRASÍLIA, 2005) e pela lei nº11.343 de 2006 (BRASÍLIA, 2006), tem, apesar de seus avanços em relação a questões de saúde, um foco na repressão e proibição não apenas do comércio ilegal de substâncias psicoativas ilícitas, mas também dos usuários destas. Seus direcionamentos, em consonância com a grande maioria dos modelos mundiais no que diz respeito a questão, está muito de acordo com a postura imposta pelos EUA que se caracteriza por uma declaração de guerra contra as drogas ilícitas, essa motivada por questões político-econômicas, muito antes de estar relacionada às questões ligadas a saúde e a cidadania (BURGIERMAN, 2011; TRAD, 2009).

A Política Nacional Sobre Drogas (BRASÍLIA, 2005) tem como pressupostos a possibilidade de uma sociedade livre das drogas ilícitas, bem como livre dos problemas decorrentes dos usos das substâncias lícitas através de um vislumbre criminal da questão ao expor a necessidade da população entender que o uso de substâncias psicoativas ilícitas alimenta organizações criminosas. Essa perspectiva demonstra claramente que não há o vislumbre da possibilidade de lidar, no âmbito institucional, de outra maneira com o comércio de substâncias psicoativas ilícitas que não a via da criminalização do comércio e uso dessas substâncias, afastada qualquer possibilidade de descriminalização e/ou legalização desse comércio e uso. A prevenção, que aparece constantemente no texto da política, é atrelada sempre à redução do consumo e combate ao tráfico. A política traz algumas contradições, pois aponta como uma possibilidade de tratamento em relação à dependência a redução de danos, o que vai contra a perspectiva proibicionista que permeia todo o resto do texto da política. Assim, apesar de aspectos importantes como a necessidade de estabelecer regras mínimas para as instituições de tratamento para pessoas dependentes, orçamento específico para o manejo das questões relativas aos usos de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas e o reconhecimento da política de redução de danos – em seu caráter preventivo e assistencial – como uma possibilidade de intervenção em saúde no tange à essa questão¹³⁰, o que predomina no texto da política é a postura de guerra, inclusive com um subtítulo na política denominado Redução da Oferta que traz em suas diretrizes a repressão radical e a eliminação da produção e comércio das substâncias ilícitas através da organização dos aparelhos executivos e políticas de segurança. Essa guerra contra as drogas reverbera no manejo do tratamento da dependência de substâncias psicoativas, modelo que vem sendo questionado por segmentos minoritários da sociedade brasileira, tais como parte da academia e alguns movimentos sociais. No entanto, as proposições de mudança nessa forma de lidar com as drogas encontram enorme resistência no campo político dado, entre outros fatores, a falta de ousadia da classe política em relação a temática, algo que está diretamente atrelado ao imaginário social que cerca as substâncias psicoativas por parte da população em geral, o que faz com que, em nome da manutenção de seus cargos, os responsáveis por pensar a legislação do país se mantenham, através das décadas, caminhando a passos lentos na direção de uma ampliação da cidadania e produção de saúde no que se refere aos usos de substâncias psicoativas (BURGIERMAN, 2011).

Ao modelo focado na repressão e proibição, que tem como uma de suas principais consequências a criminalização e patologização dos usuários através de um controle social que, além de violento, se mostra ineficaz (BURGIERMAN, 2011; PASSOS & SOUZA, 2011; TRAD, 2009; ROTELLI, 1991), têm-se oposto um modelo baseado na redução de danos, este não pautado na necessidade de abstinência dos usuários de substâncias psicoativas, mas num manejo responsável e saudável de seus usos (TRAD, 2009; VIDAL, 2009). Pode-se encontrar nos modelos baseados na redução de danos uma lógica pautada na liberdade dos sujeitos e no cuidado de si (FOUCAULT, 1985; FOUCAULT, 2010), uma vez que é através de suas escolhas e possibilidades que estes pautarão suas relações com as substâncias das quais são “dependentes”. Nesta perspectiva escapa-se de uma forma de ver as relações que os sujeitos estabelecem com as substâncias psicoativas como necessariamente negativas, e aposta-se na possibilidade dos próprios sujeitos, no uso de sua liberdade, estando esta necessariamente atrelada a uma ética (FOUCAULT, 2010), terem a possibilidade de produzir vida, mesmo que mantendo o uso de substâncias psicoativas.

No âmbito das políticas públicas relacionadas às substâncias psicoativas pode-se destacar como ponto de partida a ser exercitado no que se refere a um manejo pautado na redução de danos a Política do Ministério da Saúde Para Atenção Integral para Usuários de Álcool e outras Drogas (BRASIL, 2004). Nessa política encontramos uma clara aposta na possibilidade de invenção de outras formas de produzir vida para os sujeitos que fazem algum tipo de uso prejudicial de substâncias psicoativas. Para isso, a política aponta as redes de serviço como dispositivos de cuidado que poderiam trazer uma mudança de concepção no que tange a essas questões através da quebra do paradigma psiquiátrico e médico passando assim a se colocar sob uma perspectiva da saúde pública que lide com a multiplicidade dos sujeitos e, conseqüentemente, de suas múltiplas formas de se relacionar com as substâncias psicoativas. Nesse sentido, a política aponta que a abstinência, modelo que rege a maioria dos serviços de atenção em saúde para pessoas que estabelecem uma relação nociva com substâncias psicoativas, sejam elas lícitas ou ilícitas, pode não ser o desejo do usuário, o que torna necessário a criação de novos dispositivos de intervenção através de um deslocamento ético, no qual o paradigma da redução de danos – visto como uma estratégia clínico-política – pode se mostrar como um eficaz dispositivo de cuidado.

Dentre as diretrizes da política encontra-se uma ênfase na reabilitação e reinserção social dos usuários com foco na redução de danos sociais e à saúde, o que possibilita a ampliação do vislumbre da chamada “questão das drogas”, saindo de uma perspectiva individualista para uma perspectiva social e política dos processos

130 O texto da política possui um subtítulo específico sobre a redução de danos, no entanto, possui a marca da coexistência do modelo de redução de danos com outras formas de “tratamento”, o que pode incluir modelos baseados na abstinência, a qual em momento algum é questionada de forma explícita.

em saúde. Há ainda na política uma crítica explícita aos valores e ideais que impregnam a Política Nacional Sobre Drogas, apontando os paradoxos das políticas relativas às drogas que partem da perspectiva criminal, o que ocasionaria o reforço da exclusão social dos usuários e uma maior dificuldade de preocupação com a produção de vida desses sujeitos, que seria o verdadeiro objetivo da atenção integral em saúde.

Ao pensar a atenção integral a política aponta a necessidade de mudança de crenças e normas sociais nas formas de lidar com os usos de substâncias psicoativas, dessa forma, coloca como possibilidades de construção de espaços de produção de cuidado e saúde ações estruturais nas instituições de educação e saúde, de forma a viabilizar a discussão das leis criminais referentes às substâncias psicoativas no âmbito da sociedade civil. Além disso, a participação dos próprios consumidores nas formulações das políticas aparece no texto da política como algo a ser implementado, o que pode ser um importante avanço, já que no modelo médico-psiquiátrico o usuário não pode produzir conhecimento acerca de suas experiências que são desde o início categorizadas dentro de um discurso hegemônico que deslegitima outras formas de produção discursiva.

Evidente que a Política do Ministério da Saúde (BRASIL, 2004) não pode ser considerada o dispositivo final para uma nova forma de lidar com os usos de substâncias psicoativas. Há em seu texto alguns pontos que se baseiam em conceitos e estruturas conservadoras, como momentos que se discute sobre prevenção pautando-se em ideias que remetem a uma estrutura social e familiar “ideais”, o que contradiz uma perspectiva libertária de pensar as relações sociais. No entanto, essa política, ao trazer à tona uma série de questões importantes e pouco postas no âmbito do espaço institucional, pode ser considerada um dispositivo de ponto de partida para uma microrevolução no âmbito das relações entre os sujeitos, estejam eles vinculados a um serviço de saúde ou em suas relações com pessoas que fazem usos, em suas diversas modalidades, de substâncias psicoativas. O foco de resistência que é possível encontrar nessa política está relacionado ao paradoxo que ela institui no âmbito institucional em relação à Política Nacional Sobre Drogas (BRASÍLIA, 2005) gerando um embate que pode fomentar a construção de um novo modelo para lidar com os usos de substâncias psicoativas que considere as multiplicidades subjetivas.

Pode-se perceber neste outro modelo um deslocamento da questão. Assim, não se trataria mais da questão das drogas, substâncias que alteram os sentidos dos sujeitos e que tem acompanhado a história da humanidade (VIDAL, 2009; ROSSI, 2012), sendo uma ingenuidade de efeitos perversos acreditar na possibilidade de um mundo sem a utilização dessas substâncias; mas sim da questão da dependência, que retira o foco da substância estritamente e passa a pensar as relações que os sujeitos estabelecem com elas (ROTELLI, 1991). Nesse contexto, a maconha ganha destaque, pois, devido a seus efeitos pouco nocivos ao corpo, bem como seu pequeno potencial de causar dependência química (BURGIERMAN, 2011), mostra-se como uma possibilidade na execução de um tratamento baseado na redução de danos. Assim, além da discussão específica no campo do tratamento das dependências, necessário se torna o vislumbre sobre a forma de lidar com a *cannabis*, especificamente nos aspectos políticos e econômicos, incluso aí a questão de usuários não dependentes da substância, e, nesse contexto, as discussões sobre a possibilidade de plantio para consumo próprio, descriminalização do usuário e legalização do uso e porte da substância podem apontar para um paradigma legal para a própria redução de danos (VIDAL, 2009).

Esta ampliação da questão possibilita vislumbrar o uso de substâncias numa outra lógica que não a estritamente relacionada à dependência, uma vez que, entraria também para o campo da discussão os usuários não dependentes. Assim, poder-se-ia distinguir, no mínimo, duas formas de se relacionar com as substâncias psicoativas: uma como experiência vital, relacionada a ampliação das possibilidades de percepção numa abertura de fluxos, numa fabricação de “linhas de fuga ativas” (DELEUZE, 1991, p. 65); e outra que se caracterizaria como experiência suicidária, na qual o usuário se fixaria em apenas uma linha, num empreendimento que anularia a multiplicidade, no qual a substância não seria pela experiência mas sim a substância pela substância (DELEUZE, 1991). Isso poderia nos levar a repensar a forma de lidar com as substâncias psicoativas, retirando o foco das substâncias, uma vez que elas não são boas ou más, possibilitando apenas alterações perceptivas e na relação espaço tempo dos sujeitos (DELEUZE, 1991; PELONGHER, 1991), podendo se passar assim a concentrar os esforços na questão da dependência, essa sim prejudicial aos sujeitos.

DA ESFERA MACRO À MICROPOLÍTICA DO DESEJO

O que há, diferentemente do que as discussões políticas e midiáticas hegemônicas apontam (ROMANINI, ROSO, 2012), é uma multiplicidade nas formas de lidar com as substâncias psicoativas. Partindo disso analisamos as experiências de um grupo de quatro usuários de maconha atreladas a lógica da experiência vital (DELEUZE, 1991). A análise da experiência do grupo, realizada em um encontro de uso lúdico de maconha realizado por eles, se deu através da produção de um “diário de um corpo sem órgãos”¹³¹ (RESENDE, 2008),

131 Resende (2008) utiliza essa ferramenta de pesquisa, em outro contexto, para pensar a produção de Corpos sem Órgãos na perspectiva de Deleuze e Guattari.

através do qual os membros do grupo relataram suas sensações quando do uso da maconha. Esse diário tem a especificidade de não buscar interpretações dos sujeitos em relação às suas sensações, mas, de forma livre e a critério deles, apenas expressar as sensações que foram por eles experimentadas na produção de um Corpo sem Órgãos – CsO (DELEUZE & GUATTARI, 1996), corpo desterritorializado, aberto aos fluxos, inventor de si mesmo no momento em ato de sua produção. Esse diário foi posteriormente, em reunião com os componentes do grupo estudado e pesquisadores, lido e discutido conjuntamente de forma que cada componente do grupo pudesse explicitar verbalmente o conteúdo dos diários e relacioná-lo com o conteúdo trazido pelos diários dos demais integrantes do grupo.

As experiências relatadas, predominantemente, e diferentemente da ideia que atrela o uso de substâncias psicoativas a algo necessariamente destrutivo, apontam para uma experimentação potencializadora de vida, atravessada pelo cuidado de si como prática de liberdade (FOUCAULT, 2010) na qual, através de uma desterritorialização das partituras existenciais cotidianas dos integrantes do grupo, há uma abertura para o múltiplo, para a criação de corpos sem órgãos – CsO (DELEUZE & GUATTARI, 1996; DELEUZE & GUATTARI, 2010).

O Corpo sem Órgãos – CsO emerge nas experiências através de uma desterritorialização do corpo organicamente organizado, de forma que os movimentos molares exercidos por ele dão espaço a movimentos moleculares de autoprodução, nesse processo não se abdica de possíveis máquinas-órgãos na experiência, elas são utilizadas como potencializadoras do movimento de desterritorialização produzido pelo grupo, no entanto, esses “órgãos” ao se acoplarem ao CsO não os trazem para um território de organização, uma vez que “ele guarda seu caráter fluido e deslizante” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 29).

Pensar o encontro do grupo como um espaço de produção de cuidado de si passa pela alteração dos sentidos no que diz respeito ao vislumbre sobre as possibilidades dos usos de substâncias psicoativas. Em seu encontro, o grupo estabelece a possibilidade de uma cultura de si, de uma arte de existência (FOUCAULT, 1985). Nas relações estabelecidas nesse encontro pode-se vislumbrar diferentes formas de cuidado através da invenção de um “modo de conhecimento e elaboração de um saber” (FOUCAULT, 1985, p. 50) acerca de si mesmo em suas relações com a maconha. O cuidado de si se estabelece como prática social ao invés de exercício solitário, uma vez que as atividades solidárias se fazem presentes desde a articulação para a realização do encontro até nas relações estabelecidas nele já depois de estarem sob efeito da *cannabis*. As experimentações produzidas pelo grupo se dão através de valores éticos e estéticos de existência, de forma que através das escolhas dos sujeitos envolvidos a produção desejante se move múltipla e coletivamente.

As experimentações relatadas vão desde alterações nas sensações e percepção do próprio corpo até uma outra forma de lidar com o tempo, espaços, objetos artísticos e cotidianos. Cada sujeito acaba experienciando os efeitos da maconha de maneira diferente, no entanto, uma característica comum é a intencionalidade no uso, atrelada a uma lógica de cuidado mútuo que se estabelece entre os integrantes do grupo. Assim, antes do início da experimentação é montado um cenário por eles considerado propício para um maior aproveitamento das sensações: playlists, filmes, imagens psicodélicas e até mesmo as formas de usar a substância, que no encontro relatado pelo grupo se deu através da ingestão de biscoitos de *cannabis* que eles mesmos produzem. O que fica explícito, num movimento de parceria e amizade, é um agenciamento coletivo do desejo na produção de singularidades (GUATTARI & ROLNIK, 2005).

A produção desejante do grupo expressa o desejo como produtor de realidade. Essa produção não decorre de uma falta, como habitualmente tenta-se interpretar os usos de substâncias psicoativas nos mais diversos contextos. O desejo aí é desejo de excesso, o que excede constitui a experiência, o engendrar outros mundos e realidades sempre de forma desarranjada na produção de CsO, uma vez que “as máquinas desejantes não param de se desarranjar enquanto funcionam, e só funcionam desarranjadas” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 49).

As sensações inicialmente apontadas por todos os componentes do grupo referem-se a um relaxamento muscular, e, em alguns, formigamento nas extremidades do corpo. Após isso eles relatam uma nova relação com o que veem, falam e escutam, tornando-se esses sentidos mais lentos e aguçados.

Filósofo: Inicia-se a leveza, músculos que se relaxam, percebe-se aí a tensão que de tão comum no dia-a-dia passa a fazer parte de nós.

Borboleta: uns quarenta minutos após consumir senti um relaxamento muscular, dormências em extremidades, olho pesado, um bem estar geral.

Artista: É incrível como os sentidos ficam mais aguçados... Quando eu menos esperei, já estava começando a ouvir de forma mais intensa cada música, cada conversa no local.

Vitruviano: era como se a passagem por onde minha fala caminha estivesse dilatada, com mais espaço.

Após isso as sensações dos componentes rumam para diferentes experiências. Foram essas diferenciações que

nos levaram à escolha dos pseudônimos dos integrantes do grupo, um “filósofo” que abre outras possibilidades interpretativas no campo das ideias, analisa as estéticas e sentidos musicais atrelando a eles história, afetos e a possibilidade de novas relações com o real; uma “borboleta” que pode rumar sem destino através do tempo e do espaço, liberdade nas expressões, multiplicidade na circulação; uma “artista” que através do corpo descobre e expressa novas possibilidades de relação consigo mesma, transforma a simplicidade de objetos em expressões únicas do belo, cores e formas ampliam-se em sentido e; vitruviano, aquele que tem o corpo ampliado, múltiplo, os sentidos voltam-se para o funcionamento máquina de seu próprio corpo, dilatações, dores, pensamentos frenéticos num corpo que não se aguenta.

Filósofo: Música... e junta-se sons, história, estórias e afetos... Memória que dizem ser prejudicada, torna-se, ao contrário, uma máquina veloz... Junto tudo e tento em vão verbalizar na velocidade do pensamento...

Borboleta: Senti-me livre igual uma borboleta, pela primeira vez em minha vida pude estar em dois lugares ao mesmo tempo.

Artista: chorando, rindo... passava a mão no meu corpo, jogava-me no chão, bagunçava o cabelo (...) interagindo comigo mesma, vendo as coisas mais simples como se fossem as mais lindas do mundo, tudo fantástico...

Vitruviano: A boca começou a ficar seca. Fui beber água. Senti uma dor de cabeça enquanto andava pela casa, como se uma veia estivesse inchada no lado direito de minha cabeça. Já não estava gostando mais das sensações. (...) O Homem Vitruviano aparecia com seus contornos em cores vermelho-sangue reluzentes, um membro do corpo de cada vez, seus braços moviam-se roboticamente, era lindo.

O que percebe-se nas experiências relatadas nos diários de CsO (RESENDE, 2008) dos participantes do grupo é um devir outro através do uso da maconha. “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo” (DELEUZE & PARNET, 1998), através de um devir pode-se sair de um território fixo e investir na possibilidade rizomática na existência que através da “multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.19) desterritorializa os sujeitos lançando-os ao múltiplo através de processos de singularização (GUATTARI & ROLNIK, 2005).

No entanto, é importante em qualquer processo de experimentação e produção de CsO resguardar o espaço da prudência, para que o sujeito não transforme um empreendimento inicialmente vital, em experiência suicidária (DELEUZE, 1991). Para que ele não se torne, ao invés de um corpo desterritorializado, sem aprisionamentos de um corpo organicamente organizado, um trapo humano (DELEUZE, 1996). O modelo do CsO é o modelo da morte, pois a operação dos devires institui uma relação de abandono e destruição de territórios anteriores, de forma que “todo devir devém ele próprio um devir-morte” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p 437), o que traz a necessidade de estabelecer a prudência como princípio, pois esse devir-morte pode tanto proporcionar a potência de invenção de modos de vida, quanto a destruição de qualquer possibilidade de vida (DELEUZE, 1991). Dentre os participantes do grupo pesquisado “Vitruviano” traz experiências negativas em sua vivência com a maconha em seu diário de CsO, a questão dos limites se impõe nessa discussão, a necessidade de um cuidado de si no manejo de suas experiências torna-se indispensável, apesar de que esse cuidado de si “em nossas sociedades (...) se tornou alguma coisa um tanto suspeita” (FOUCAULT, 2011, p.268), uma vez que a liberdade, parece também ter adquirido a marca do perigo numa sociedade viciada em identidades (ROLNIK, 1997), fechada à diferença e à multiplicidade.

ARTICULAÇÕES E RUPTURAS: DE UMA LÓGICA PROIBICIONISTA A UMA ÉTICA DO

CUIDADO

Na relação entre uma macropolítica no trato as questões das substâncias psicoativas e as relações cotidianas e micropolíticas que os sujeitos estabelecem com essas mesmas substâncias, há uma enorme distância. Isso reflete uma política desconectada da realidade e, assim, da vida que ali é, ou pode ser, produzida. Esse distanciamento muitas vezes se reflete em intervenções arbitrarias e, frequentemente, violentas, como são os casos de internações compulsórias, numa lógica perversamente higienista e preconceituosa, mesma lógica que lota nossas prisões com pessoas, predominantemente, pobres e negras, devido a prática do tráfico de drogas, o que denuncia o caráter extremamente ideológico de nossa política em relação a *drogas*.

A Política Nacional Sobre Drogas (BRASÍLIA, 2005) tem sua forma de se relacionar com as substâncias das quais fala, atravessada por uma rigidez que aproxima-se da relação dos usuários que utilizam substâncias psicoativas como experiência suicidária (DELEUZE, 1991), de forma que “podemos falar de estado de fissura em que nenhum outro objeto interessa senão aquele que é o objeto da fissura” (TIBURI, 2013, p. 126). A

fissura aqui pode ser entendida como uma forma de funcionamento social não refletido que atravessa as existências dos sujeitos na contemporaneidade, sejam eles usuários ou não de substâncias psicoativas, que estabelecem “vivência com base na dependência sensorial, corporal e intelectual [...] de substâncias tanto estéticas quanto conceituais” (TIBURI, 2013, p.126). Movendo-se na mesma lógica do dependente químico a Política Nacional Sobre Drogas (BRASÍLIA, 2005) estabelece a produção da droga enquanto dispositivo de poder que visa a manutenção da ordem através de estratégias e relações de poder de caráter fascista (TIBURI, 2013).

Assim, as reflexões desse trabalho, numa tentativa de quebrar o ciclo vicioso da fissura alterando os sentidos estabelecidos, têm a intenção de fomentar as discussões sobre as políticas nacionais no trato a questões relacionadas a substâncias psicoativas, bem como a dependência destas, com destaque para a perspectiva da redução de danos e de uma postura antiproibicionista em relação às substâncias psicoativas, notadamente a maconha, mas não se restringindo a ela. Isso poderia contribuir com a construção de modelos alternativos ao modo hegemônico de se relacionar com a questão, que tem se mostrado ineficaz e violento que fomenta a criação cultural de um estigma que entrava o tratamento, quando esse é necessário, e violenta os usuários, sejam esses dependentes ou não, devido a posicionamentos morais que inviabilizam novas formas de lidar com o problema da dependência.

Dessa forma, à lógica proibicionista que rege nossas políticas podemos opor uma lógica pautada no cuidado de si como prática de liberdade (FOUCAULT, 2011). Para isso necessário seria um novo viés nas intervenções que pudessem, antes de tudo, não ser totalitária, mas que pudessem levar em consideração as diversas possibilidades de usos possíveis no que tange as substâncias psicoativas, dentre as quais muitas delas se mostram como formas de exercício de autonomia sobre os corpos, abertura dos sujeitos ao múltiplo, se inserindo assim como uma experiência vital (DELEUZE, 1991) produtora de vida. Seria esse mesmo posicionamento que possibilitaria intervenções em saúde que também pudessem potencializar as vidas, levando em consideração as circunstâncias e modos de se relacionar com as substâncias psicoativas em casos de dependência, sem um viés moralizante ou psicologizante, mas pensando o cuidado nessa relação como algo que se dá no manejo social e político, tanto na esfera macro como micro, das existências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Saúde. A Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas/Ministério da Saúde. 2.ed. rev. ampl.– Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASÍLIA, Presidência da república. Política Nacional Sobre Drogas, 2005. Disponível em: <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Legislacao/326979.pdf>>, acesso em: 05/11/2013.
- _____. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm>, acesso em: 15/09/2012.
- BURGIERMAN, Denis Russo. O fim da guerra: a maconha e a criação de um novo sistema para lidar com as drogas. São Paulo: Leya, 2011.
- DELEUZE, Gilles. Duas questões. In.: LANCETTI, Antonio (org.). SaúdeLoucura nº3. 2ª ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1991, pp. 63-6.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. 28 de novembro de 1947 – Como criar para si um corpo sem órgãos. In.: _____. Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia, vol.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, pp. 8-27.
- _____. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- _____. Introdução: Rizoma. In.: _____. Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia, vol.1. 2ªed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011, pp. 17-49.
- DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade, 3: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). Ética, sexualidade, política / Michel Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, pp. 264-87.
- GUATARRI, Félix. Caosmose: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GUATARRI, Félix, ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PASSOS, Eduardo Henrique, SOUZA, Tadeu Paula. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. Psicologia & Sociedade. v.23, nº1., pp. 154-62, 2011.
- PELONGHER, Néstor. Droga e êxtase. In.: LANCETTI, Antonio (org.). SaúdeLoucura nº3. 2ª ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1991, pp. 77-89.
- RESENDE, Catarina. A escrita de um corpo sem órgãos. Fractal Revista de Psicologia. v.20, nº1, pp. 65-76, 2008.
- ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (org.). Cultura e subjetividade. Saberes Nômades. Campinas: Papirus, 1997, pp.19-24.
- _____. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.
- ROMANINI, Moises, ROSO, Adriene. Mídia e crack: promovendo saúde ou reforçando relações de dominação?. Psicologia: Ciência e Profissão. 32[1], 2012, pp. 82-97.
- ROSSI, Lúcia. Historia de las drogas e sus usos. Intersecciones Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA [on line]. ano 2, nº 2, 2012. Disponível em:<http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=57:historia-de-las-drogas-y-sus-usos&catid=10:vigencia&Itemid=1>, acesso em: 04/10/2012.
- ROTELLI, Franco. Onde está o senhor?. In.: LANCETTI, Antonio (org.). SaúdeLoucura nº3. 2ª ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1991, pp. 67-76.
- TIBURI, Márcia. Parte I. In.: TIBURI, Márcia; DIAS, Andréa Costa. Sociedade Fissurada: para pensar as drogas e a banalidade do vício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, pp. 11-222.
- TRAD, Sérgio. Controle do uso de drogas e prevenção no Brasil: revisitando sua trajetória para entender os desafios atuais. In: NERY FILHO, Antônio et al. (org.). Toxicomanias: incidências clínicas e socioantropológicas. Salvador: EDUFBA e CETAD, 2009, pp. 97-112.
- VIDAL, Sérgio. A regulamentação do cultivo de maconha para consumo próprio: uma proposta de redução de danos. In: NERY FILHO, Antônio et al. (org.). Toxicomanias: incidências clínicas e socioantropológicas. Salvador: EDUFBA e CETAD, 2009, pp. 61-96.

Grupo de Discussão 07

Consciência Corporal e Sensações do Corpo

Viviane CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: viviane2006cristina@gmail.com

Rosie MARIE NASCIMENTO DE MEDEIROS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte E-mail: marie.medeiros@gmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a compreensão de corpo na Ginástica Rítmica dentro das escolas de Natal-RN. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com oito professoras que atuam com a modalidade Ginástica Rítmica. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, e os dados analisados de forma interpretativa com diálogo constante com os referenciais pertinentes à temática. Os resultados concluíram que a Ginástica Rítmica enquanto manifestação corporal produz nas ginastas, conhecimento do corpo através da vivência com a técnica, com as regras e principalmente pelos processos metodológicos de ensino utilizados pelas profissionais que trabalham a prática esportiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ginástica Rítmica, Conhecimento do Corpo, Educação Física.

UNDERSTANDING OF BODY IN RHYTHMIC GYMNASTICS IN SCHOOLS IN NATAL/RN

ABSTRACT

This study aims to discuss the understanding of the body in rhythmic gymnastics within schools Natal-RN. This is a qualitative research performed with eight teachers who work with the modality Rhythmic Gymnastics. The instrument used was the semistructured interview and the data analyzed with interpretative constant dialogue with referentials relevant to the thematic. The results concluded that the Rhythmic Gymnastics as body manifestation by produces in the gymnasts, body knowledge through experience with the technique, with the rules, and especially the methodological processes used by teaching professionals working in sport.

KEYWORDS: Rhythmic Gymnastics, Knowledge of the Body, Physical Education.

INTRODUÇÃO

O corpo é nosso elo com o mundo em que vivemos. Através dele vivenciamos experiências; expressamos desejos; aprendemos, incorporamos e transformamos movimentos e gestos de acordo com nossas necessidades e vontades, enfim, “com o meu corpo, atuo no mundo” (NÓBREGA, 2009, p. 68).

Formador de opinião e idealizador de preceitos, ao longo de sua evolução, foi domado e adequado à sociedade. Desde a Antiguidade, o desejo de governar o corpo é expresso por meio de diferentes interesses (MENDES, 2007) e empregado através de discursos e práticas educativas que “exacerbam formas de controle e favorecem o desabrochar de ações associadas à vida como objeto de governo” (MENDES, 2010, p. 22).

A Ginástica, construída a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo e dos exercícios militares, afirmou-se na história do ser humano como uma prática corporal sistematizada capaz de proporcionar aos seus praticantes uma educação do corpo¹³² fundamentada na ordem, disciplina e divertimento (SOARES, 2005).

Reconhecendo seus princípios norteadores como forma eficaz de disciplinarização de corpos, há o desvirtuamento de sua “característica dominante [...] no campo dos divertimentos” em prol da produtividade da sociedade industrial. Instaurando-se, assim, como doutrina ordenativa, disciplinadora e metódica, capaz de internalizar nos indivíduos conceitos sobre economia de tempo, gastos de energia e cultivo à saúde (SOARES, 2005, p.18).

Segundo Soares (2005, p. 23) a ginástica “[...] passa a ser apresentada como produto acabado e comprovadamente científico”, radicalizando assim, o universo das práticas corporais existentes a partir de uma “visão de ciência como atividade humana capaz de controlar, experimentar, comparar e generalizar as ações de indivíduos, grupos e classes”.

O corpo, então estruturado, fundamentava-se nos referenciais anatômicos e fisiológicos; prezava a retidão e a rigidez e era considerado “acabado, perfeito, fechado, limpo e isolado” (SOARES, 2005, p. 25); institucionalizado e controlado por regras e normas; e deveria apresentar e afirmar ações previsíveis e controladas que demonstrassem seu útil aproveitamento na vida cotidiana. Era aplicado nas instituições a fim de “moralizar os indivíduos e a sociedade, intervindo radicalmente em modos de ser e de viver” (SOARES, 2005, p. 20).

Definido a partir dos parâmetros formulados pela cultura grega, através do “ideal clássico apolíneo de beleza” (PORPINO, 2004, p. 124), o modelo de corpo ginástico encontrava-se ligado ao campo da saúde, beleza e força, e objetivava a criação de um:

[...] homem novo em sua aparência, linguagem e sentimentos, dentro de um tempo e de um espaço remodelados, através de uma pedagogia do signo e do gesto que precede do exterior para o interior (PERROT, 1991, p. 17 apud SOARES, 2005, p. 28).

Contemporaneamente, esse novo homem idealizado, esteticamente perfeito por dentro e por fora, continua a ser moldado e almejado pela Ginástica. O ideal grego ainda prevalece bem como o princípio da utilidade, a vigilância contra o excesso e a potencialização das forças do corpo, características primitivas das manifestações ginásticas europeias, em prol da saúde, da qualidade de vida e dos desempenhos esportivos (CAVALCANTI, 2008).

A ginástica atual caracteriza-se como uma prática marcada por transformações em busca de ressignificação, uma forma de “fortificar o organismo e melhorar as aparências físicas inventadas, atualizadas e esquecidas historicamente, mas, também, de desvendar, conhecer e explicar os momentos de inquietude nele presentes”, explica Sant’Anna (2004, p. 3 e 4).

O biotipo padrão da Ginástica, corpo magro e reto, aliado aos conceitos tradicionais de saúde e estética pertinentes a prática, consolida-se como instrumento de treinamento e, respeitando as ramificações decorrentes de sua trajetória histórica, adequa-se as suas particularidades (CAVALCANTI, 2006).

Reconhecendo os padrões corporais disseminados na Ginástica ao longo da história; objetivamos com este estudo discutir sobre a compreensão de corpo na Ginástica Rítmica na atualidade em escolas de Natal/RN.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“A Ginástica Rítmica encontra-se entre as mais novas modalidades esportivas” (ANGHEBEN, 2009, p. 46). É reconhecida como fruto do Movimento Ginástico Europeu, mais especificamente do Movimento do Centro Alemão e teve como influenciadores e construtores grandes personagens ligados à arte do início do século XX. Seu trajeto histórico é marcado por compartilhar saberes estéticos advindos da arte (música e dança),

132 Termo utilizado por SOARES (2005) para criticar a ideia de “adestramento” dos corpos.

além daqueles advindos da pedagogia e da medicina (PORPINO, 2004).

Ao longo de sua trajetória recebeu várias denominações. Iniciou sua evolução como Ginástica Moderna; em seguida, passou a ser Ginástica Rítmica Moderna; logo após, transformou-se em Ginástica Rítmica Desportiva e atualmente, solidificou-se como Ginástica Rítmica (ANGHEBEN, 2009).

Nomes conhecidos, mundialmente, deram suas contribuições a esta nova forma de movimento destinado às mulheres. Dentre eles, Rousseau (1712-1778), Gut Muths (1759-1839), Pestalozzi (1746-1827), Noverre (1727-1809), Delsarte (1811-1871), Dalcroze (1865-1950), Bode (1881-1971), Duncan (1878-1929) Laban (1879-1958), Mary Wigmann (1888-1973) e Medeau (1890-1974).

A origem dos aparelhos portáteis

Em sua obra, Langlade e Langlade (1970) confessam a dificuldade em comprovar a origem dos aparelhos portáteis, mas conferem a Medeau, a significância e os valores atribuídos aos aparelhos de Ginástica Moderna. O alemão acreditava que a manipulação desses aparelhos favorecia o desenvolvimento da expressão natural e dos movimentos rítmicos e fluentes (VELARDI, 1999).

A eleição dos aparatos aconteceu de forma natural. Medeau elegeu a bola como o primeiro aparelho da Ginástica Rítmica. Em seguida empregou as *clavas*¹³³ e o arco (LANGLADE e LANGLADE, 1970), e logo depois a fita e a corda (MACIAS, 2011).

Somente em 1968, o Comitê Técnico de Ginástica Moderna da Federação Internacional de Ginástica (FIG) oficializa o arco, a corda e a bola como aparatos da Ginástica Rítmica. A fita é incluída em 1971 e as maças em 1973 (CRAUSE, 1984).

O surgimento da ginástica rítmica no Brasil

Na década de 1950, a Ginástica Rítmica chegou ao Brasil através das professoras Margareth Fröhlich e Ilona Peuker. A divulgação desta nova forma de movimento se deu através de cursos e demonstrações. Para Betti (1991), a busca por cursos de qualificação e atualização remontam a ascensão do fenômeno esportivo e mecanicista da Educação Física e dos esportes da época.

Os conteúdos programáticos dos cursos eram sensibilizados às características de cada região trabalhada e às necessidades da mulher brasileira. País rico em cultura e diversidade, instrumentos regionais como pandeiros, reco-reco e agogôs foram combinados ao toque suave do piano, na busca por novos adeptos (MACIAS, 2011). Decorrente deste movimento de propagação da Ginástica, surgiu no Rio de Janeiro em 1956, sob a direção técnica de Peuker, o Grupo Unido de Ginastas (GUG); em 1969, a inclusão da Ginástica Moderna nos Jogos Estudantis Brasileiros e em 1978 a fundação da Confederação Brasileira de Ginástica (LAFFRANCHI, 2001; MACIAS, 2011).

A ginástica rítmica na escola

Pautada em princípios educacionais e inserida na Educação Física brasileira no período de mudança do Método Desportivo Generalizado para o Método Esportivo, a Ginástica Rítmica também relegou a educação em segundo plano e visou à apropriação de conceitos voltados aos princípios técnicos e mecanizados de alto rendimento, buscando atingir objetivos decorrentes da concepção de esporte (BETTI, 1991); cujo “núcleo central era a intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico” (BRACHT, 1999, grifo do autor, apud BARROSO e DARIDO, 2006).

Ao percebermos esta disciplinarização de corpos, mecanização de gestos e reprodução de movimentos, disseminados pelos professores no ensino do Esporte e consolidados também na vivência da Ginástica R. Refletimos sobre a necessidade de reconfigurá-la na Educação Física enquanto conteúdo da cultura corporal, capaz de despertar nos praticantes novos usos do corpo e novos conhecimentos, dentre eles o próprio conhecimento do corpo (ANGHEBEN, 2009); além de entrelaçar os saberes sensíveis e artísticos com o fazer pedagógico problematizador de padrões, arquétipos¹³⁴ e modelos descontextualizados (CAVALCANTI, 2006). Nesta resignificação, podemos refletir sobre uma Ginástica Rítmica que se configura como uma possibilidade de comunicação corporal, onde a produção de conhecimento faz-se na vivência dos gestos e dos movimentos, pelo corpo e no corpo; tornando-o, dessa forma, resistente a adequações e imposições.

133 Instrumento de madeira com cerca de 36 cm, que produz sons agradáveis (LANGLADE e LANGLADE, 1970, p. 112).

134 Modelo ideal, inteligível.

METODOLOGIA

A investigação proposta neste trabalho enquadra-se na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1983) e como procedimento investigativo foi utilizado o método descritivo (GIL, 1999).

O instrumento de pesquisa elaborado para a coleta de dados foi um questionário composto de 10 questões, que foi aplicado à população de professores de Natal/RN que atuam com a modalidade Ginástica Rítmica. Para este estudo, nos deteremos a duas questões sobre conhecimento do corpo e Ginástica Rítmica: Como o corpo é compreendido na GR na atualidade? Como você compreende o corpo de suas atletas?

Foram entrevistadas oito professoras formadas em Educação Física. Todas autorizaram a participação na pesquisa e foram voluntárias para este estudo. A nomenclatura utilizada para identificação das respostas das entrevistadas ao longo do trabalho foram organizadas com a palavra “professora”, seguida da ordem alfabética de “A” a “H”.

As instituições foram selecionadas aleatoriamente de acordo com a oferta da modalidade. Contribuíram para este estudo: Centro de Educação Integrada Ltda, Centro de Excelência CAIXA, Complexo Educacional Contemporâneo, Colégio Nossa Senhora das Neves, Colégio Marista de Natal, Instituto Maria Auxiliadora, Salesiano Dom Bosco e Salesiano São José.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpo na ginástica rítmica atual

Na Ginástica Rítmica, o modelo corporal seguido caracteriza-se como um produto dos regulamentos técnicos impostos pelo Código de Pontuação¹³⁵ e dos processos de disciplinarização através do treinamento (CAVALCANTI, 2008).

Para Porpino (2004, p. 124), a estética do corpo pretendido na GR centraliza-se em um modelo de corpo:

[...] esguio e longilíneo, padrão internacional de corpo das ginastas de alto nível que têm garantido as medalhas olímpicas.

[...] capaz de realizar na modalidade e repercute também na possibilidade de manter a elegância, a graça e a exuberância nas execuções das séries.

Na análise dos questionários, percebemos que esta compreensão de modelo de corpo apresentada por Porpino (2004), faz-se presente também no âmbito escolar. Como podemos notar nas seguintes citações de professoras entrevistadas:

O corpo ideal da ginasta praticante em Ginástica Rítmica atualmente deve ser um corpo longilíneo, magro, porém forte e de pernas compridas (Professora B).

[...] É perceptível que a ditadura da magreza é bem difundida entre as atletas para atender as expectativas do que seria um corpo de uma atleta da GR. Mesmo no contexto dito escolar a busca pelo corpo moldado para a prática ainda é muito procurado pelas técnicas que buscam resultados (Professora G).

Nessa premissa, simplificada constata-se a existência de um biotipo padrão na GR, pautado em “[...] características estéticas próprias do europeu” (CAVALCANTI, 2006, p. 100), um corpo magro, de membros longos, torneados e superflexíveis, quadris estreitos e ombros largos.

Um corpo forte e ao mesmo tempo suave e flexível; capaz de realizar movimentos inacreditáveis e ao mesmo tempo se mantém elegante, exuberante, leve e gracioso.

[...] um corpo capaz de expressar uma gama de emoções por meio da expressividade artística da ginasta. Sendo assim, é também, um corpo que sente e se expressa a partir de toda plenitude de seus gestos fortes ao mesmo tempo em que delicados” (Professora F).

[...] expressivo, criativo, técnico, treinado, belo nas possibilidades de movimentar-se

com agilidade e segurança” (Professora C);

Expressões que envolvem o belo, a delicadeza, a sensibilidade, a criatividade e o treinamento, supervalorizam a expressividade e a habilidade, foram utilizadas na descrição do modelo ideal de corpo a fim de sustentar a complexidade da vivência estética (PORPINO, 2004; CAVALCANTI, 2008) proporcionada pela modalidade esportiva aos profissionais que com ela trabalham, como podemos verificar nas respostas das professoras C e F.

O perfil traçado pelas professoras submete-nos a um modelo corporal, que se fundamenta no treinamento e se firma como vivência estética. Um modelo de corpo formado da estreita relação entre sofrimento e beleza; onde a beleza torna-se uma qualidade que impõe os sacrifícios corporais necessários à adequação desse corpo a um modelo de performance (PORPINO, 2004).

O corpo fruto do treinamento desportivo segue as técnicas de disciplinarização, objetivando a normatização dos gestos sobrepujando a estética da performance; almeja a superação e a plenitude. Segundo as entrevistadas apresenta-se como um corpo:

[...] dicotomizado, mas ao mesmo tempo é preservado para atender as perspectivas da modalidade (Professora G).

[...] que não tem limites, com formas de movimentos cada vez mais complexos que exigem das ginastas sacrifícios cada vez mais extremos. É um corpo que não pode sentir dor, que não deve sentir dor, considerando o alto grau de flexibilidade que uma ginasta atual necessita ter para garantir bons resultados (Professora F).

[...] que não se cansa com horas e horas de treinos (Professora H).

Uma “*forma especializada de educação do corpo*” (SOARES, 2009, p. 149, grifo do autor); capaz de moldar, esculpir e lapidar este corpo em constante transformação.

A necessidade dessa busca incessante pelo ideal de corpo na GR, através de técnicas e intervenções, justifica-se pelo próprio regulamento, o Código de Pontuação da modalidade. Este documento normatiza as regras no mundo e resulta “de uma observação minuciosa de um grupo de sete senhoras (denominadas madames), dedicadas à ginástica, componentes do comitê técnico da Federação Internacional de Ginástica (FIG)” (CAVALCANTI, 2008, p. 23, grifo do autor).

As madames são incumbidas de revisarem e atualizarem este documento a cada ciclo olímpico, ou seja, de quatro em quatro anos; de acordo com as carências dos níveis performáticos das ginastas. Conforme Cavalcanti (2008), as mudanças das regras são tão abruptas que modificam não só as composições coreográficas, como também a estrutura de treinamento de todas as equipes do mundo.

Uma mudança negativa, porém muito importante, sobre a compreensão e representação do corpo na GR da atualidade, de acordo com a Professora D, aconteceu com o ciclo olímpico de 2001-2004, quando o corpo antes “compreendido como um todo”, mantendo “intensa relação corpo-aparelho-música”, passa a ser um “corpo mecânico”, sem relações com a música e com o aparelho, tornando-se uma mera “junção de movimentos”.

Passando por um “momento de questionamento a cerca de sua prática” (Professora E), a Ginástica Rítmica, a partir do Código de Pontuação, busca compreender e “perceber o corpo como um todo, desde a sua expressão, aos detalhes dos dedos e a beleza da execução de movimentos” (Professora D), considerando e pontuando os aspectos sensíveis, plásticos e belos emitidos com delicadeza e poder por meio da técnica. Além de valorizar o plexo solar¹³⁶, restaurando e ressignificando o “pensamento da ginástica orgânica”¹³⁷ (Professora E).

Na busca por um parâmetro que indique a referência de corpo na atualidade, pode-se, talvez, resumir o corpo ginástico proposto na Ginástica Rítmica como um objeto de adestramento no treinamento desportivo; que segue as diretrizes definidas por sua “bíblia”, o Código de Pontuação; que sustenta ideais originários da Ginástica Científica; que busca sua identidade nas mais variadas manifestações corporais e que recorre a seus princípios originários para remodelar-se e adequar-se as necessidades das ginastas na contemporaneidade; além de consolidar-se como um espetáculo de massa que mantém relações íntimas entre o esporte e a arte, uma forma, porém não única, de expressão da cultura.

136 Localiza-se na região do umbigo e está relacionado às emoções.

137 A ginástica orgânica possui essa nomenclatura por considerar o ser enquanto organismo biológico. (MACIAS, 2011).

O CORPO NA ESCOLA

Percebendo as regulamentações existentes sobre o padrão de corpo almejado na Ginástica Rítmica e a abordagem do conteúdo esporte dentro da Educação Física escolar, uma vez que esporte e Educação Física são tratados basicamente como sinônimos, com objetivos claramente direcionados para a aptidão física e a detecção de talentos esportivos (BARROSO e DARIDO, 2006); percebe-se uma necessidade em buscar as significações desse corpo e sua compreensão dentro do universo escolar.

A partir do presente trabalho constatamos que as escolas que estimulam esta modalidade na cidade do Natal-RN, são escolas particulares da rede de ensino de educação, elitizadas e de renome na sociedade. As atividades de GR disponibilizadas nessas instituições são desenvolvidas em forma de esporte, atividade que substitui a Educação Física na escola, através de escolinhas e equipes. Apresentam caráter competitivo e não integram os conteúdos da Educação Física escolar. Outro fator determinante foi que a maioria de nossas entrevistadas (sete em oito) vivenciou e conheceu a modalidade durante a infância e/ou adolescência, dentro da escola a partir desta mesma configuração.

Confirmando-se, então, que a Ginástica Rítmica, em nossa cidade, vem sendo desenvolvida até os dias atuais com objetivos competitivos, pautados na concepção técnico-desportiva de Educação Física, a qual “[...] busca contribuir com o sistema esportivo [...], ou seja, na descoberta e no fomento do talento esportivo, através da introdução e da adaptação de todos à cultura esportiva” (KUNZ, 2006, p.127); além de configurar-se como conteúdo, a parte, da Educação Física, uma vez que integra o hall das modalidades que substituem a disciplina Educação Física dentro da escola.

Ao considerarmos a prática da Ginástica Rítmica dentro da escola, apenas na vertente competitiva, especializamos seus conteúdos em um local onde sua ampliação é imprescindível e nos deixamos desapropriar de seu saber sensível e de seus substratos alicerçados na dança, no circo e na própria ginástica (CAVALCANTI, 2006). Resumindo nossa prática educativa a uma mera reprodução de modelos estereotipados, centrados em um “objeto e em um modelo pré-definido de beleza a ser copiado e almejado acriticamente” (PORPINO, 2004, p. 130) onde a compreensão de corpo resume-se a execução do gesto técnico dos praticantes.

Essa compreensão de corpo da GR, com resquícios de alto rendimento faz-se presente na realidade escolar, como podemos notar no depoimento da Professora B, ao ser questionada sobre sua compreensão de corpo ginástico ideal:

Compreendo que deva ser um corpo que possa responder as expectativas de um treinamento escolar de ginástica, ou seja, as ginastas que praticam esta atividade na escola não precisam ter o corpo ideal da ginasta que vai para as Olimpíadas, porém ela deve atender alguns aspectos de flexibilidade, força e potência (Professora B).

Sabendo que no contexto da Educação Física, a Ginástica deve ser tratada, experimentada, problematizada, conhecida e transformada, além de ser compreendida como uma atividade integradora capaz de intervir no sujeito e em sua realidade, tornando-se um campo fértil de produção de conhecimento (MARCASSA, 2004); a GR enquanto prática corporal na escola deve transformar-se em mais um espaço para reflexão e vivência de múltiplos referenciais e concepções estéticas, capazes de abarcar e originar uma reciprocidade entre o sujeito e objeto, onde a coisa percebida e aquele que a percebe tornam-se partes indispensáveis nos processos de conhecimento (PORPINO, 2004).

Neste processo de produção de conhecimento, o professor torna-se o agente integrador e facilitador da prática corporal; assumindo dessa forma um papel importante na concepção e formação das ginastas. Uma vez que, o corpo na atualidade se expressa como um portador de identidades, onde se faz necessário um maior cuidado com o mesmo por meio de um conjunto de técnicas cada vez mais refinadas, para redimensioná-lo, defini-lo, potencializá-lo (VAZ, 1999).

E a GR, a princípio, caracteriza-se como uma:

atividade integradora do ser como um todo, uma forma de comunicação corporal, onde a percepção do corpo, a escuta de si mesmo, enriquece as possibilidades de expressão e de entendimento individual (ANHGEHEN, 2009, p.53).

As demais professoras, quando questionadas sobre sua visão e compreensão acerca do corpo de suas atletas, teceram comentários que ilustraram um padrão de corpo capaz de “[...] amplificar além das experiências motoras dos alunos, experiências estéticas problematizadoras de arquétipos ‘estanques’ na descoberta de uma gama de possibilidades corporais sensitivas” (CAVALCANTI, 2006, p. 108, grifo do autor).

Mostrando-nos assim, um corpo ginástico “[...] sensível, potente, limitado, expressivo, surpreendente, inteligente, criativo, plástico, [...] belo, poderoso, frágil e forte” (Professora E); “holístico” (Professora G);

“respeitado e estimulado de acordo com as potencialidades de cada sujeito” (Professora C); moldável e rico em possibilidades (Professora H); passível de limitações e superações (Professora D); “[...] uma fonte de conhecimentos e possibilidades a serem aprendidos, vivenciados [...] um meio de comunicação” (Professora F). Em suma “um corpo ímpar, onde não conheceremos nenhum igual, um vasto material de estudo, onde temos que encontrar maneiras de superar limites e desenvolvê-lo cada dia mais” (Professora A).

CONCLUSÃO

Destarte, com o intuito de discutir sobre a compreensão de corpo da Ginástica Rítmica nas escolas de Natal/RN. Podemos afirmar que seis das oito entrevistadas que trabalham com esta modalidade compreendem que os corpos de suas ginastas não podem ser reconhecidos somente como objetos de intervenção, mas também como sujeitos da existência (NÓBREGA, 2009).

Estas professoras acreditam que os corpos ginásticos precisam ser sensoriais, voltados ao viver, ao experimentar, capazes de buscar elementos facilitadores no processo de percepção corporal, distinção do mundo e entendimento do gesto, corpos autônomos, livres das influências do modismo, no sentido de ser um corpo e não só de ter um corpo (ANGHEBEN, 2009).

Corpos capazes de sobrepujar a delimitação e normatização técnica de gestos e movimentos por meio do conhecimento de si. Nesse processo de sublimação do corpo perante a prática, a GR enquanto manifestação corporal, proporciona as suas praticantes experiências sensíveis capazes de fazê-las compreender seu corpo e os corpos dos que as circundam, quebrando a “carapaça da razão exacerbada por meio das reflexões vividas integralmente pelos sentidos” (CAVALCANTI, 2005).

Nessa experiência sensível, a Ginástica Rítmica apresenta-se como elemento sintonizador, “uma propriedade do organismo que garante a integração ativa do mesmo, enquanto unidade, que põe o sujeito em situação, ou seja, em relação com o mundo” (Nóbrega, 2009, p. 69); para que o corpo transcenda sua representação enquanto máquina que executa movimentos padronizados, dentro da ordem, disciplina e com o máximo de esforço físico e compreenda-se como “nosso meio geral de ter um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 203 apud NÓBREGA, 2009, p. 70).

Ao ressignificarmos o ensino da Ginástica Rítmica enquanto prática institucionalizada, através da educação dos sentidos; redimensionamos sua ideia de educação fundamentada na troca de saberes racionais e investimos em uma aprendizagem do corpo e da cultura (MEDEIROS, 2008); capaz de proporcionar aos praticantes formas de resistências aos modelos instituídos pela prática, ao mesmo tempo em que ela contribui às adequações, padronizações e disciplinarização dos corpos (ANGHEBEN, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: temas em debate, p. 66-70, maio 1983.
283. ANGHEBEN, V. L. Z. O corpo, a Ginástica Rítmica e a Corporeidade. Relações entre o pensar, o agir e o falar com o corpo. Porto Alegre: Nova Prova, 2009.
284. BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, Educação Física e Esporte: possibilidades pedagógicas. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.
285. BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
286. CAVALCANTI, L. M. B. Beleza e Poder na Ginástica Rítmica: reflexões para a educação física. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.
287. _____. Ginástica Rítmica na Escola: por uma estética do sensível. In PAIDÉIA, Revista Brasileira de Ensino de Arte e Educação Física. Terezinha Petrúcia da Nóbrega (org). v. 1, n. 2, p. 92-113. Natal: UFRN, 2006.
288. COMITÉ TÉCNICO - GIMNASIA RÍTMICA. Código de Puntuación Gimnasia Rítmica 2009-2012. Federación Internacional de Gimnasia.
289. CRAUSE, I. I. Código de pontuação de ginástica rítmica desportiva. Rio de Janeiro, RJ: Palestra Edições Desportivas, 1984.
290. GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
291. KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
292. LAFFRANCHI, B. Treinamento desportivo aplicado à ginástica. Londrina, PR: UNOPAR, 2001.
293. LANGLADE, A.; LANGLADE N. R. Teoria General de la Gimnasia. Buenos Aires, AR: Editorial Stadium, 1970.
294. MACIAS, C. C. C. Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2011.
295. MARCASSA, L. Metodologia do Ensino da Ginástica: Novos olhares, novas perspectivas. Pensar a Prática, Goiás, v. 7, n. 2, p.171-187, 2004.
296. MEDEIROS, R. M. N. Uma educação tecida no corpo. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.
297. MENDES, M. I. B. S. Cenários lúdicos em unidades de saúde da família. Natal: IFRN, 2010.
298. _____. Mens Sana in Corpore Sano: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.
299. NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física: do corpo objeto ao corpo sujeito. 3. ed. Natal: Editora da UFRN, 2009.
300. OLIVEIRA, G. M.; PORPINO, K. O. Ginástica Rítmica e Educação Física Escolar: Perspectivas críticas em discussão, Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 118, 2010.
301. PORPINO, K. O. Treinamento da Ginástica Rítmica: Reflexões estéticas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 1, p. 121-133, 2004.

302. SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia. (Org). Corpo e História. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
303. SOARES, C. L. Da Arte da Ciência de Movimentar-se: primeiros momentos da ginástica no Brasil. In PRIORE, Mary Del.; MELO, Victor Andrade de. História do Esporte no Brasil: Do Império aos Dias Atuais. São Paulo: Unesp, 2009.
304. _____. Imagens da educação no corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no séc. XIX. Campinas, São Paulo: Autores Associados LTDA, 2005.
305. VAZ, A. F. Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. Caderno Cedes, a. XIX, n. 48, p. 89 - 108, 1999.
306. VELARDI, M. Ginástica Rítmica: a necessidade de novos modelos pedagógicos. In NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). Pedagogia dos Esportes. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

BORIS CYRULNIK: UM CORPO DE SENSAÇÕES E AFETOS

Valdemar Antônio da SILVA Júnior
Instituição 1. UFRN E-mail: juniorhoo@yahoo.com.br
Terezinha Petrucia da NÓBREGA
Instituição 2. UFRN E-mail: pnobrega@ufrnet.br

RESUMO

O referido trabalho visa apresentar a concepção de corpo mediante a perspectiva do etólogo Boris Cyrulnik, construindo possibilidades discursivas para a área de conhecimento da Educação Física. A metodologia utilizada se procedeu através da abordagem fenomenológica, conforme a apreciação e reflexão dos escritos do referido autor. E após as análises foram observadas a relação do corpo humano a criação de um campo sensível, o qual atribui sentidos e significados mediante suas interações com o outro e sua cultura. Conforme a apresentação deste olhar subjetivo, pode se estabelecer uma linha de pensamento no campo da Educação, em específico da Educação Física, visto a sua área conceber cunho científico nesta temática. Realçando a importância de vincular com outros campos de pensamento, como os filosóficos, sociais, antropológicos, biológicos. Portanto, o corpo não deve ser interpretado apenas como mero coadjuvante, mas detentor da percepção de sensações e afetos que o conduzem para aprendizagem. Necessitando este corpo, de elementos (espaços físicos, professores) que o possibilite a exploração do seu meio, para o provimento de uma maior amplitude de olhares perceptivos de interpretações.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Educação Física;

BORIS CYRULNIK: A BODY OF FEELINGS AND AFFECTS

ABSTRACT

This work aims to present the body design through the perspective of ethologist Boris Cyrulnik, building discursive possibilities for the area of knowledge of physical education. The methodology we proceeded through the phenomenological approach, as the appreciation and reflection of the writings of that author. And after the analysis were observed at the human body relationship creating a sensitive field, which gives sense and meaning through their interactions with each other and their culture. As the presentation of this subjective look, can establish a line of thought in the field of education, in particular of Physical Education, since their area conceive scientific nature in this subject. Stressing the importance of linking with other fields of thought, as the philosophical, social, anthropological, biological. Therefore, the body should not be interpreted only as mere adjunct, but holding perception of sensations and emotions that lead to learning. Requiring this body elements (physical spaces, teachers) that enables the exploration of their environment, for the provision of a greater range of perceptive eyes of interpretations

KEYWORDS: Body; Physical Education

APRESENTAÇÃO

Boris Cyrulnik (1937) é etólogo, neuropsiquiatra e psicanalista francês. Desenvolveu suas pesquisas principalmente no campo da Etologia Humana, a qual estuda o comportamento do homem em suas relações sociais, assim como sua evolução no ambiente natural em que está inserido, reforçando assim as influências sociais e culturais.

Em seus estudos, ratifica que as experiências vividas marcam a história do sujeito, que são mantidas como cicatrizes no corpo deste, e permanecem presentes para serem lembradas com o passar do tempo, “a lesão está escrita em sua história, gravada em sua memória” (CYRULNIK, 2004, p. 03).

A abordagem metodológica da pesquisa é de cunho fenomenológico, pautada na construção de significados através da ligação entre diversas áreas de conhecimento, tais como sociais, políticas, filosóficas, entre outras. Neste âmbito fenomenológico, busca-se ampliar e projetar pontes para as compreensões sobre as temáticas do corpo em Boris Cyrulnik e para tanto se fez a redução fenomenológica através da leitura e interpretação de parte das obras do autor, principalmente, o livro *Do Sexto Sentido*, por apresentar em seu contexto organizacional um capítulo específico sobre o referido assunto.

Durante as percepções vislumbradas é notório que não se pode deduzir a formação de um conceito fechado, em decorrência das constantes mudanças que o meio proporciona, assim como o fator da subjetividade encontra-se presente no homem, pois cada ser humano tem uma maneira de interpretar e interagir com o mundo. Mas esta análise sobre o corpo remete a ampliação deste constructo enaltecendo as diversas inquietações simbólicas.

Um corpo de sensações e afetos

A temática do corpo para Boris Cyrulnik (1997) é esboçada como uma das principais maneiras que o ser humano detém para se organizar em termos relacionais, tanto com o seu meio (cultural, político) como com o outro (seu semelhante ou um objeto); envolvendo-se com estes através de seus aspectos sensitivos, representacionais, culturais, entre outros, durante todas as fases de seu desenvolvimento, “o corpo, o meio ambiente e o artifício¹ constituirão, assim, os organizadores da condição humana, antes do nascimento, durante o desenvolvimento, depois para além de si. Falte uma única etapa e tudo ruirá” (CYRULNIK, 1997, p. 9).

O corpo do ser humano, mediante essa relevância organizacional, pode proporcionar o surgimento de um encantamento circunstancial para este sujeito, baseado nas percepções que os sentidos (olfato, audição, paladar, visão, tato) despertam no homem, conforme as experiências vivenciadas no mundo vivo, que originam a cada momento da temporalidade a construção de sua história, oriunda das aquisições sensoriais provenientes do outro e do meio, por intermédio das gestualidades e representações simbólicas.

O encantamento do mundo é um produto da evolução: os animais são enfeitados quando percebem a sensorialidade de um outro, o odor, a cor, a postura, que os governa servindo-se dos cinco sentidos. E os homens, única espécie que possui seis sentidos, vivem no duplo encantamento dos sentidos e do sentido que a historicidade cria. Nunca vemos o mundo dos outros, mas representamo-lo pelos sinais das palavras e dos seus gestos, que nos enfeitam

ainda mais. (CYRULNIK, 1997, p.8).

Tal encantamento ou enfeitiçamento faz com que Boris Cyrulnik (1997) apresente a concepção de corpo vivo, interpretado por suas constantes transformações biológicas, culturais e/ou sociais ocorridas no decorrer do tempo, pois o corpo, ao presenciar e vivenciar suas experiências adquire certas aprendizagens, que se modificam a cada nova situação presenciada. Portanto, essas percepções corporais se reconfiguram com a maturidade, assim como o mundo presente, que se apresenta em constantes mudanças, correlacionadas às atuações do homem. Com isso, o corpo vivo, mesmo não residindo ou habitando um mesmo lugar durante seus ciclos de vida, sofrerá algumas mudanças, seja organicamente ou em seus comportamentos expressivos.

O corpo, visto que é vivo, nunca é passivo dentro de um meio estruturado. O desenrolar de um processo biológico, do nascimento à morte, indica que um organismo não para de procurar aquilo que, para ele será acontecimento. Não é, pois, sensível às mesmas informações de acordo com a fase da sua evolução. O que significa que, mesmo se nada mudar no meio ambiente, o simples desenrolar de um processo biológico torna o corpo sensível a informações diferentes, de tal forma que tudo se passa como se o meio mudasse. Um mesmo corpo não vive no mesmo meio em todas as fases da evolução individual. (CYRULNIK, 1997, p. 12).

O corpo, diante de tais percepções, deve ser considerado como meio difusor de um campo sensível, criador de diversos sentidos e significados, baseados nos vínculos firmados no mundo. Promovendo no homem, especificamente, a evolução do mundo e do seu mundo, ou seja, suas ações corporais e representacionais interferem em seu meio assim como modificam seu jeito de pensar e agir.

Se nos treinarmos a pensar a condição humana como um corpo capaz de produzir um mundo virtual e de o habitar sentindo-o realmente, o corpo, o meio ambiente e o artifício serão concebidos como um conjunto funcional: um indivíduo poroso, penetrado por um meio sensorial, que estrutura o artifício. O homem é duas vezes enfeitiçado: pela evolução que molda o seu mundo e suscita o pensamento que molda o seu mundo. (CYRULNIK, 1997, p.14).

As significâncias perceptuais do corpo ou o campo sensorial se iniciam dentro do ventre da mãe, quando os bebês respondem principalmente aos seus estímulos de carícias e sons produzidos, bem como em seus movimentos diários (andar, subir escadas, entre outros), realizando movimentos da boca, “então, responderia levando à boca tudo o que agarrasse, e engoliria todos os dias líquido amniótico, provando, deste modo, a mãe quando a ouvisse” (CYRULNIK, 1997, p. 15).

O entrelaçamento entre mãe e filho constrói um caminho voltado para a existência de um mundo vivo antes da linguagem (da verbalização das palavras), no qual a percepção, o lado sensorial é quem possibilita a interação com o meio e sua significância, “muito antes da convenção do verbo, o mundo vivo é estruturado pela sensorialidade que lhe dá uma forma perceptível precisa. Este mundo palpável possui um sentido suplementar que lhe é dado pela flecha do tempo” (CYRULNIK, 1997, p. 16).

O ser humano, portanto, logo ao nascer, orienta-se para o mamilo de sua mãe, como um objeto a ser explorado pela sua boca. Este momento desperta no bebê o surgimento do vínculo de apego, pois esta área

(mamilo) que percebe na amamentação fornece o alimento necessário para sua sobrevivência. A temporalidade será o fator necessário para que novos cenários ambientais sejam criados, favorecendo o aparecimento das diferentes representações simbólicas, como os rituais culturais, mediante a historicidade do sujeito.

No pequeno homem, o processo de afastamento ou de triangulação está no auge, pois, durante a ontogênese, o bebê passa, em poucas semanas, da orientação para o mamilo, que dá o leite, à percepção de uma figura de apego, que dá o alimento. Ainda vai precisar de alguns anos para encenar a ficção que consiste em brincar às refeições com a mãe, uma outra criança ou boneca. Dois decênios mais tarde, utilizará esta pulsão e teatralizá-la-á ao convidar uma pessoa para jantar. (CYRULNIK, 1997, p. 33)

A boca, principalmente em seus hábitos alimentares, constrói no sujeito um campo sensorial que permite o aparecimento dos laços afetivos com o seu semelhante, assim como a cultura, que simbolizam encontros oportunos de convivência, por exemplo, durante as refeições diárias.

O estatuto natural da alimentação permite aos seres vivos estruturarem a alteridade. O homem, que é o campeão interespécies, impregna os alimentos de afetividade, de símbolos, de civilização e de relatos. De tal modo que, quando passamos à mesa, é um mito de várias séculos que encontramos nos pratos. (CYRULNIK, 1997, p.33)

A sincronia entre a mãe e o filho, por intermédio do campo sensorial criado em suas relações, faz com que a mãe desenvolva uma sensibilidade decodificadora para os diversos sinais comportamentais expressos pela criança, como os da fome e da sede. E esse olhar sensível da mãe é decorrente de suas experiências passadas, que envolvem seu filho, gerando uma empatia entre ambos.

Aparece, portanto, entre mãe e filho, um mundo intermental, cuja criança deixa de focar as interpretações em seu próprio corpo, fazendo do contexto vivenciado com sua mãe o momento propício para o provimento da construção de representações perceptuais desta convivência. Neste sentido, a alteridade (sentimentos opostos) se torna necessária neste vínculo instituído (mãe e filho), pois, nos laços firmados, a aproximação e o distanciamento nos períodos da alimentação retratam a ausência e posterior satisfação de sentimentos oriundos na criança, seja de fome, sede ou carinho. Sentimentos considerados opostos, mas que conduzem a criança a aceitar momentos distintos, em decorrência de um laço empático fortalecido com a mãe.

A este nível da construção psíquica, o encantamento já não se passa no corpo, mas no sinal que preenche entre os dois. O que leva a pensar que um meio nutritivo, apressado na satisfação imediata dos indícios emitidos por um bebê, ao suprimir o atraso que faz sofrer a esperança de satisfação. (CYRULNIK, 1997, p. 42)

O advento da sensorialidade das palavras para a criança transcorre durante essa fase intermental estabelecida com a mãe, sendo conduzida através da boca. Mas este processo de propagação da linguagem é reforçado também por outros caminhos sensíveis expelidos pelo corpo, como o odor exalado, o calor dos corpos, “as palavras sensoriais tocam a boca da criança. Porém, em redor deste canal, organizam-se outras

vias que o reforçam: o odor, o calor, a manipulação e todas as informações utilizadas mais tarde a fim de preparar para o sinal” (CYRULNIK, 1997, p. 43).

Por intermédio da temporalidade (alguns meses), a criança inicia sua fase exploratória do mundo, através das relações estabelecidas com sua mãe, voltadas às expressões da boca dela. Neste momento, as crianças ampliam suas percepções sensoriais da boca para o rosto da mãe, cujos movimentos são providos de ações intencionais, pois estas (crianças) já adquiriram certa memória das experiências passadas.

A fase de buscar o desconhecido (novas representações extraídas do meio) pela criança por intermédio da boca (beijo-mordida) refere-se aos seus laços empáticos com o outro, proporcionando-lhe o acesso às representações do seu semelhante, de um novo mundo a ser interpretado.

A criança manifesta, desse modo, que acende à empatia, às representações das ações e das emoções dos outros. O jogo do beijo permite ver que, a partir do oitavo mês, é um mundo intermental que se engendra pela manipulação recíproca do mundo dos outros. (CYRULNIK, 1997, p. 48)

Mas deve-se ressaltar preponderantemente que a boca se refere apenas a uma das maneiras encontradas pelo homem para expressar suas significações emocionais, provindas de sua intencionalidade, inserindo neste contexto as mãos e o rosto, “essa forma de linguagem, simbolizada pelos gestos do corpo, melhor do que pelos da boca, já lhe permitia exprimir emoções, indicar intenções e ensinar as técnicas de fabrico das ferramentas” (CYRULNIK, 1997, p. 72).

Para tanto, o autor fornece um destaque também ao cérebro humano, que, sendo diferente de todas as espécies existentes no mundo vivo, revela-se como propagador da subjetividade do homem em suas relações com o meio, visto que consegue ampliar suas concepções para os fatores antes despercebidos e que não detinham interpretações.

Tal como qualquer cérebro, o do homem não se aparece com mais nenhum. Porém, quando se comparam os cérebros entre espécies, faz-se emergir a ideia de que o cérebro humano se caracteriza pela importância que consagra ao tratamento das informações não percebidas, fora do contexto espacial ou temporal. (CYRULNIK, 1997, p. 73)

Através das experiências vividas, o cérebro humano se torna um promotor das representações mentais, sendo estas baseadas nas percepções sensoriais (expressas por imagens), que podem estar vinculadas ou não ao passado, propiciando a construção de um mundo mental, que implicará, de acordo com a maturidade e as aprendizagens adquiridas, nas relações sociais, despertando o sujeito para a linguagem.

A partir do nível biológico e graças a este cérebro particular, o homem possui uma aptidão enorme para viver no despercebido. Um cérebro só, mesmo se possuir a aptidão da linguagem, contenta-se em tratar as percepções e em as transmitir em representações de coisas, em produzir imagens e evocações que lhe permitem evocar alguns vestígios do passado. Tudo isto cria um mundo mental não semantizado. (CYRULNIK, 1997, p. 73)

O cérebro possibilita ao homem a criação do mundo simbólico, um meio no qual se rompem as limitações conceituais e se criam diferentes caminhos interpretativos para preencher o mundo interpessoal de cada ser humano, “porém, o homem habita, sobretudo, o mundo do artifício simbólico e técnico que inventa sem cessar e que preenche o seu mundo” (CYRULNIK, 1997, p. 76).

E, nesta criação do simbólico, os homens passam a se agrupar em sociedade, pois sua fala tende a expressar seus pensamentos, configurando maneiras comportamentais de socialização através de suas percepções no meio em que vive, “finalmente, quando os homens se agrupam para criar o mundo da inteligência colectiva, o cérebro serve para falar, a fim de inventar um mundo despercebido, preenchido pelos nossos artificios, sinais, símbolos e objectos técnicos” (CYRULNIK, 1997, p. 77).

As palavras, através da linguagem, têm, portanto, uma relevância no contexto social, pois firmam paradigmas, leis, dogmas, que são vinculados às representações mentais do ser humano. E essas visualizações se relacionam com a existência do ser, suas emoções, loucuras, modo de agir, que podem se referir a um progresso ou não, de acordo com a historicidade dos fatos decorrentes.

Revolução não quer dizer progresso. A palavra pode quer inovar, quer petrificar, tal como durante as litánias, os estereótipos intelectuais ou os mitos dogmáticos. Porém, assim que um homem fala, preenche um espaço intermental, e é aí, nesse mundo de representações faladas, que pode encontrar novas soluções. É também aí que cria os problemas que governam a sua existência e explicam a loucura humana, a que só existe nas representações de palavras e se acrescenta à loucura animal, que só existe nas representações emocionais. (CYRULNIK, 1997, p. 77)

Por isso a preocupação de tornar o homem crítico nas suas atitudes, não permitindo ser um objeto controlado pela sociedade, que fica olhando suas feições em um espelho, buscando os pontos que devem ser melhorados para atender às aparências que outros desejam. “a indústria do design corporal desenvolve-se a partir do sentimento de que a soberania relativa da consciência do indivíduo deve se estender igualmente à sua aparência e não deixar a carne oculta” (LE BRETON, 2003, p. 28).

Sabe-se que, ao nascer, o ser humano já nasce em um ambiente formado, um mundo denotado de significações, cercado pelas interpretações da linguagem, sendo esta utilizada tanto para se comunicar, como originar novas percepções epistêmicas. E esses processos interpretativos, oriundos na linguagem, são adquiridos no cotidiano do ser humano, através das percepções visuais e auditivas que o homem capta dos estímulos externos, internalizando e criando suas representações, ou pensamentos, no cérebro. Ampliando e ressignificando cotidianamente novas aprendizagens, baseadas nas experiências vividas, na historicidade do sujeito.

É por isso que um homenzinho, no dia do nascimento, cai num mundo já estruturado pela linguagem e pelo pensamento dos ascendentes. Todavia, para se impregnar deste pensamento que existe fora dele, precisa de olhos e de ouvidos, a fim de captar as imagens e as palavras. Precisa de um cérebro para pensar o pensamento que já não precisa de cérebro. Esta frase não é uma pirueta. Este raciocínio torna-se lógico, se pretendermos treinar-nos na construção filogenética, ontogénica, depois, histórica, do pensamento. (CYRULNIK, 1997, p. 78)

Portanto, o corpo denota o caminho através do qual nos vinculamos com o mundo, apreendendo com as percepções sensíveis novas maneiras de interpretar as informações recebidas do seu meio.

As células e os órgãos que formam o organismo humano são um instrumento que nos permite entrar em contato com o resto do universo. O corpo é como uma sonda espacial repleta de mecanismos sensíveis que tenta obter toda a informação possível da impressionante extensão sideral. É com o corpo que nos relacionamos com os outros e com o resto do mundo. Embora essa conexão seja bastante óbvia, temos a tendência de esquecer como pode ser satisfatória. Nosso sistema físico evoluiu de tal modo que sempre que utilizarmos seus mecanismos sensíveis eles produzirão uma sensação positiva, e todo o organismo manifestará uma ressonância harmônica. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 169)

Boris Cyrulnik (1997), por intermédio de suas observações, ratifica como o corpo é preponderante nas aprendizagens do ser humano, pois o organismo sensível em suas experiências perceptivas consegue despertar suas representações, realçando que a presença do seu semelhante é essencial na construção do seu mundo simbólico, pois este, através de sua gestualidade, incita as reproduções corporais, para que posteriormente o outro detenha sua individualidade e desenvolva seus pensamentos. E, neste processo, a linguagem oral também se faz atuante, despertando para diferentes sensações a serem vividas no mundo, por intermédio do despercebido que passa a ter concepções mentais.

O organismo que sente este precursor do pensamento permanece submetido ao que sente. Todavia, assim que conseguir encontrar outro, susceptível de entender este precursor do pensamento, torna-se capaz, sob o efeito da partilha oral, de remodelar a sua representação e de sentir o mundo de maneira diferente. (CYRULNIK, 1997, p. 88)

O corpo, diante das discussões supracitadas, pode ser então compreendido, na visão de Boris Cyrulnik, como um meio propagador de sensações e afetos, sendo estes construídos no homem a partir de sua interação com o outro e o mundo. Portanto, através do corpo, o homem cria um campo sensorial ao seu redor que lhe permite interagir com a sociedade e a cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As leituras dos escritos de Boris Cyrulnik, devidamente limitadas para elaboração deste trabalho, possibilitaram uma reflexão epistemológica sobre a temática do corpo. Mas deve-se ressaltar que o provimento de tais premissas foi conduzido perante um olhar subjetivo, o qual remete a certo estilo de visualização e interpretação pessoal do pesquisador, possibilitando, portanto, o aparecimento de outros estudos acadêmicos, constituídos por diferentes percepções, de acordo com cada sujeito, pois “a penetração do observador depende também da maneira como sua faculdade de observação se elaborou ao longo de seu próprio desenvolvimento” (CYRULNIK, 2007, p. 6).

As interpretações sobre o corpo de sensações e afetos proposto por Boris Cyrulnik remete uma crítica ao pensamento do dualismo (que concebe aos aspectos corporais, o raciocínio lógico da causalidade linear, das funções estímulo-resposta, ou seja, dos resultados premeditados, da submissão do corpo ao cogito). Por isso seus estudos focam nos aspectos da percepção corporal, assim como nas relações vinculadas com o meio,

que são construídas e reconstruídas a cada experiência vivida.

O corpo para este autor encontra-se vinculado aos aspectos temporais, pautados na firmatação ou não do vínculo empático com seu semelhante (inicialmente por sua mãe depois os outros atores sociais, como familiares e a sociedade no geral), por intermédio das relações estabelecidas com este; e espaciais, pois no espaço ao qual o homem se encontra, acontecem as mais diversas interações sociais e culturais que marcam e constroem a historicidade do sujeito, portanto, remete ao local no mundo que irá permitir, entre os seres humanos, a adoção de atitudes posturais, provocadas ou não pelo vínculo empático com o próximo.

Boris Cyrulnik atribui à região da boca uma importância essencial ao ser humano, pois este orifício corporal possibilita ao homem, desde a infância até a fase adulta, realizar suas funções elementares para viver, seja por intermédio da respiração ou da alimentação, podendo também ser considerada como o meio condutor de exploração do mundo, através dos hábitos alimentares, do beijo, ou até mesmo da linguagem. Mas algo importante que o corpo assume está voltado às primeiras formas encontradas pelo ser humano para se relacionar com o outro, ou seja, o corpo assume o papel inicial que irá prover posteriormente a formação do vínculo empático.

Essa percepção verificada através dos gestos corporais, dos comportamentos adotados pelo ser humano, como o silêncio, a reclusão, o ato de chorar, são ditos, de acordo com Boris Cyrulnik, como as condutas de apego expostas frente ao seu semelhante, entrelaçadas com os aspectos culturais, denotando as pretensões existenciais proferidas pelo autor.

Mediante as premissas deste supracitado autor, a Educação Física como área de cunho epistemológico, que discute as questões corporais, pode encontrar amparo para sua apreciação, visto que permite o estabelecimento de uma comunicação com o mundo sensível.

Um conhecimento que permite a compreensão do mundo por meio do corpo em movimento no ambiente, cultura e história. A linguagem sensível é revelada pela movimentação do corpo no tempo e no espaço de cada indivíduo e da comunidade. Somos capazes de criar e recriar, e, ao mesmo tempo em que nos expressamos, conseguimos nos comunicar. (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 6)

Por isso a relevância do papel social do professor, que não deve apenas transmitir o conhecimento, como algo sem importância, limitado nas percepções corporais. Este deve incorporar ao seu meio acadêmico, caminhos que estimulem o aluno à adoção de atitudes críticas, realçadas a partir de diferentes contextos interpretativos, pois é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Para ser no mundo, como sujeitos existenciais, precisamos de nosso corpo expressivo e afetivo, visto que nossos gestos demonstram a nossa identidade sensível, reflexiva e histórica.

As relações sociais são inerentes ao ser humano, mas este sujeito também constrói conhecimento e aprendizado, quando busca novas percepções nas experiências vividas com a cultura, seus semelhantes e os objetos. Portanto, o corpo está vinculado à aprendizagem, agora sua intensidade e relevância irão variar para cada autor, mediante suas respectivas pesquisas. Incorporando na linguagem uma maneira expressiva de construção para novos horizontes epistêmicos que não param de ser ressignificados a cada momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de corpo em Boris Cyrulnik permitiu ampliar a compreensão epistemológica da Educação Física, ao apresentar elementos significativos sobre essas dimensões que constituem o mundo da cultura, do movimento humano e da educação. Com base nessa pesquisa, pode-se afirmar que o supracitado autor compreende o corpo através das sensações e afeto, sendo estes construídos diariamente, desde a vida intrauterina do ser humano até a idade adulta, regados pelos campos sensoriais formados pelas figuras de apego. O corpo sensível vive inúmeras experiências cotidianamente, mas sua percepção afetiva é ampliada a cada novo contato com seu semelhante, perpassando os momentos de imitação, assim como das representações simbólicas perante o mundo já existente.

Nesse contexto, nota-se que o sentido da boca apresenta um enfoque maior no ser humano, pois esta região corporal possibilita ao sujeito, além de sua sobrevivência no mundo, a ampliação de significações simbólicas. Desse modo, o ato degustativo convida o homem a explorar diferentes aspectos culturais do meio, ratificando a historicidade e identidade de uma sociedade no tempo e espaço que a circundam.

Compreende-se que o ato de aprender com o corpo deveria ser um aspecto existencial na sociedade, destituindo as padronizações gestuais, comportamentais, pois o ser humano tem que ser livre para explorar o meio ao seu redor, promovendo sua existencialidade quando se lança ao mundo, ou seja, sua autonomia para expressar o que sente e acredita.

O ser humano tem a necessidade de aprender algo, visto seu envolvimento com o mundo, mas para que isso aconteça devemos demonstrar nossas intenções, nossos interesses, vontades. O corpo expressivo e sensível precisa então explorar o seu meio através do movimento, não como direcionador de caminhos, mas como detentor de percepções, que ressignificam novas maneiras de ver o mundo, colocando-se como ser presente e que está sempre aberto ao novo.

A reflexão durante as fases exploratórias se refere a um hábito que nunca terá fim, pois esta se reorganiza a cada instante, fazendo-nos construir e desconstruir diferentes maneiras interpretativas das experiências vividas.

Diante do exposto, afirma-se uma aprendizagem sensível, baseada na afetividade firmada entre os seres humanos. Agora para que isto aconteça, é necessário sensibilidade para enxergar o outro, vê-lo como ser em desenvolvimento e que precisa de suporte em seu caminho, para que possa adquirir novos sentidos em sua vida. Por isso, defende-se a ideia de que a aprendizagem se faz em diferentes lugares, seja em casa, na escola, na rua, no shopping, o que vai efetivá-la é a maneira como ela é significada no sujeito, remetendo sua inserção nas ações habituais no meio vigente.

Consideram-se aqui os seres humanos como eternos aprendizes e professores, contudo, o que nos diferencia individualmente é a liberdade de expressar nosso ser no mundo, permitindo-nos experimentar o novo ou não, para que assim possamos construir pontes simbólicas em diferentes olhares.

REFERÊNCIAS

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. A psicologia da Felicidade. Trad. de Denise Maria Bolanho. 1.ed. São Paulo. Saraiva, 1992.

CYRULNIK, Boris. Do Sexto Sentido – O Homem e o Encantamento do Mundo; tradução Ana Rabaça Lisboa: Instituto Piaget, 1997;

CYRULNIK, Boris. Os alimentos afetivos/ Boris Cyrulnik; tradução Cláudia Berliner. – 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007;

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de Movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. Pensar a Prática 12/2: 1-10, maio/ago. 2009.

CONSCIENCE CORPORELLE ET SENSATIONS AUX YEUX DE MOSHE FELDENKRAIS

Adjoa DOMELEVO

Université Paris Descartes, UFRSTAPS, Laboratoire EA 3625 TEC. E-mail: adjoa.domelevo@somatikeduc.com

Bernard ANDRIEU

Université Paris Descartes, UFRSTAPS, Laboratoire EA 3625 TEC. E-mail: bandrieu59@orange.fr

RÉSUMÉ

Le thème de la conscience corporelle et des sensations du corps nous amène à réfléchir sur la nature du lien entre ces deux termes. Autrement dit, comment la conscience corporelle est-elle articulée avec les sensations issues du corps? Quels sont les processus mis en jeu dans cette articulation? À ces questions, certains philosophes et pionniers de techniques corporelles ont déjà apporté des éléments de réponse. Parmi ces pionniers figure Moshe Feldenkrais (1904-1984) dont le point de vue est ici dévoilé grâce à ses ouvrages.

Mots clés: awareness, conscience, Feldenkrais, sensations

1. INTRODUCTION

Notre étude menée depuis un an se focalise sur le corps dans la Méthode Feldenkrais, approche éducative de l'éveil de la conscience corporelle portant le nom de son fondateur Moshe Feldenkrais (1904-1984). Un des objectifs poursuivis à travers cette recherche vise à décrire certaines dimensions du corps feldenkraisien et, notamment, le lien entre conscience corporelle et sensations issues du corps.

Mais de quel corps s'agit-il ? Du corps décrit ? Du corps perçu ? Du corps vivant ? Du corps vécu ? À ces questions, certains philosophes et pionniers de techniques corporelles ont déjà apporté des éléments de réponse.

Notre intention est d'exposer la vision de Moshe Feldenkrais sur le corps, les sensations, la conscience, et la relation entre ces deux derniers phénomènes. Afin de parvenir à ce but, la méthodologie employée s'appuiera sur une revue de lecture.

2. QUEL EST LE POINT DE VUE DE MOSHE FELDENKRAIS?

Intéressons-nous maintenant au point de vue de ce somaticien pour comprendre sa démarche éducative spécifique. Des extraits de ses ouvrages permettront d'illustrer le propos en faisant résonner sa parole.

2.1. Sur le corps humain?

2.1.1. Dimension biomécanique

En tant que Docteur-Ingénieur en Physique, diplômé de la Sorbonne en 1941, il perçoit tout d'abord le corps comme une structure biomécanique. Ainsi, en 1943-44, réfugié à Fairlie en Écosse, il y fait une série de lectures auprès de l'*Association of Scientific Workers*. En voici quelques extraits:

- «No part of the body can be moved without all the others being affected.» (Feldenkrais, p.76, 1949)
- «The closest analogy to the human body is a system with three pyramids with their bases uppermost, balanced on top one another.» (Feldenkrais, p.95, 1949)
- «It is this precarious balance of that rules all the mechanical behavior of the human body.» (Feldenkrais, p.96, 1949)

2.1.2. Dimension biologique

Par ailleurs le corps est considéré comme un système auto-régulé que les propos suivants illustrent: «The body rights itself by body-righting reflexes acting on the body.» (Feldenkrais, p.87, 1949).

2.1.3. Dimension philosophique

À la question du rapport corps-esprit, il répond en 1959 à Copenhague (Danemark) lors d'une conférence organisée par Gerda Alexander (1908-1994) dont il était ami et encourageait son travail (Eutony); c'est ainsi qu'il choisit de communiquer sur le *Mind and Body* en ces termes:

- «I believe that the unity of mind and body is an objective reality. They are not just parts somehow related to each other, but an inseparable whole while functioning.» (Feldenkrais, p.28, 2010).

- «The advantage of approaching the unity of mental and muscular life through the body lies in the fact that the muscle expression is simpler because it is concret and easier to locate.» (Feldenkrais, p.30, 2010).

2.1.4. Dimension pédagogique

Son approche holistique l'amène à considérer que le corps est la personne dans son intégralité.

En 1977, à New York, lors d'une entrevue avec des journalistes de *The New Sun*:

New Sun (NS): Now you say you work on a person...

Moshe Feldenkrais (MF): I work *with* the person

NS: With the person. What we saw was movement of the body.

MF: No, that is your mistake. How could I work with the body! The person came to me...

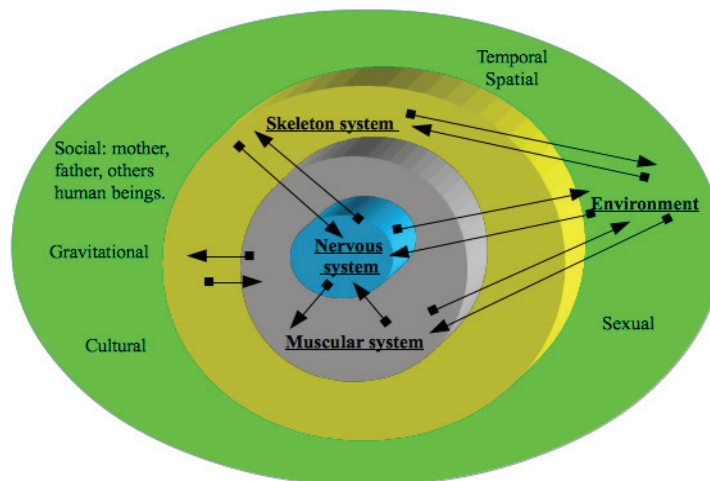


Figure 1: Modélisation du macro-système homme-monde

La figure ci-dessus est inspirée d'une vidéo tournée en 1981 à Amherst, Massachusetts (USA) lors d'une formation professionnelle, vidéo accessible uniquement aux praticiens certifiés Feldenkrais.

En 1978 à Los Angeles à la conférence *Explorers of Humankind*, il explique dans une communication intitulée *Man and the World* que l'individu est en relation avec le monde autour de lui en ces termes: «The human environment involves the self and self-image as well as the sexual, the social, and cultural, besides the spatial and temporal aspects of it. (...) We have then, from birth till death, a closed loop of four elements: skeleton, muscles, nervous system, and environment. These elements are, in fact, very complex systems interacting with numerous feedbacks and feed-forwards all along the loop.» (Feldenkrais, p.63, 2010).

2.2. Sur le sentir ?

2.2.1. Composant interagissant dans un système

Les sensations corporelles sont interdépendantes des pensées, des émotions et sentiments, et des mouvements. Cette idée est précisée par ce qui suit:

- «our self-image consists of four components that are involved in every action: movement, sensation, feeling, and thought.» (Feldenkrais, p.10,1972);

- «Action is something which does not exist by itself; there no action without feeling, without sensing, without thinking» (Feldenkrais, p.35, 1984).

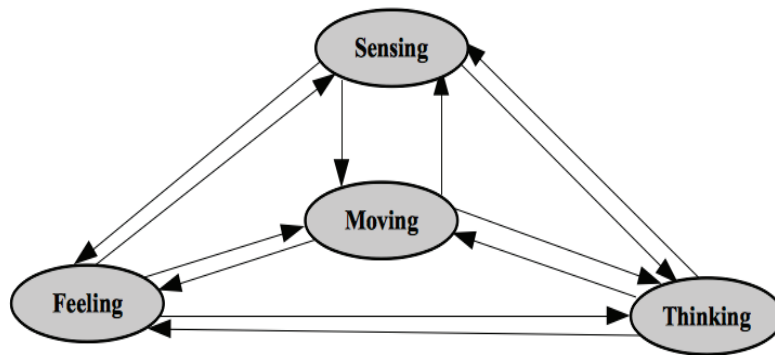


Figure 2: Modélisation des quatre composants de tout acte humain

2.2.2. *Processus neurologique*

- «There are definite sensory areas on the surface of the brain for visual, auditory, taste, and other sensations.» (Feldenkrais, p.69, 1985).
- «The paths and patterns, once formed, carry around in them the complete memory of all perceptions, sensations, and actions.» (Feldenkrais, p.78, 1985).
- «Fear and anxiety are here seen to be the sensation of impulses arriving at the central nervous system from the organs and viscera.» (Feldenkrais, p.61, 1981).
- «The real question is, how can we make the impulses from the nervous system arrive at their muscular destination in the right manner and strength?» (Feldenkrais, p.129, 1981).

2.2.3. *Boucle sensori-motrice*

- «All perception and sensation take place on a background of muscular activity. And though we are unaware of it, this activity is most strictly shaped by gravity.» (Feldenkrais, p.108, 1949).
 - «No sensation is possible without some motor background.» (Feldenkrais, p.111, 1949).
 - p.11 EW: «Until it reaches the peripheral musculature, no neurological event can be perceived»
- L'existence de ce couplage sensori-moteur a des conséquences sur l'apprentissage du contrôle de l'exécution motrice.
- «Learning to inhibit unwanted contractions of muscles that function without, or in spite of, our will, is the main task in coordinating action. (...) The sensation of difficulty or resistance to action is indirectly due to imperfect inhibition of the cells commanding the antagonists of muscles that are indispensable in forming the desired pattern.» (Feldenkrais, p.85,1985).

2.2.4. *Sensations dans l'acture optimale*

Moshe Feldenkrais préfère utilisé la notion d'«acture» pour signifier clairement l'aspect dynamique de toute posture. Voici un exemple typique:

«In any coordinated, well-learned action (...) we can distinguish certain features or recognize the following sensations»:

- «1) The sensation of effort is absent»;
- «2) The absence of resistance»;
- «3) The presence of reversibility»: «At every instant or stage of a correct act, it can be stopped, withheld from continuing, or reversed without any preliminary change of attitude and without effort»;
- «4) The continuous breathing» (Feldenkrais, p.111-115,1985).

2.2.5. *Source de libération*

«The more ways you have to do the things you know, the freer is your choice. And the freer your choice, the more you're a human being. (...) when you want to have human choice that's important to us as human beings, then you must have sensitivity, and be able to discern small differences. (...) You cannot increase your sensitivity unless you reduce the effort.» (Feldenkrais, p.20, 1984).

2.3. Sur la conscience corporelle?

2.3.1. Distinction sémantique

La langue française ne dispose que d'un seul mot («conscience») pour désigner des processus de conscientisation différents, ce qui implique l'utilisation d'adjectifs qualificatifs pour nuancer; par contre en anglais deux termes existent: *awareness* et *consciousness*. Tous les ouvrages en français sur la Méthode Feldenkrais et la plupart des praticiens Feldenkrais traduisent *awareness* par «prise de conscience» et *consciousness* par «conscience». Mais nous préférons «éveil de la conscience» ou «émergence de la conscience» pour *awareness*. Et c'est ainsi que Moshe Feldenkrais parle de la distinction entre ces deux niveaux de conscience: «Of course, consciousness and awareness and being awake are three different things.» (Feldenkrais, p.122, 2010).

2.3.2. Awareness

- «Awareness is being conscious and knowing something about it.» (Feldenkrais, p.79, 2010).
- «Awareness is that part of the consciousness which involves knowledge.» (Feldenkrais, p.196, 2010).
- «consciousness and awareness without action is impossible.» (Feldenkrais, p.163, 2010).

2.3.3. Consciousness

- «What structure is responsible for consciousness? It is the forebrain, which is asymmetrical and distinct from all others parts of the brain.» (Feldenkrais, p.193, 2010).
- «It's only afterwards, with the slow brain [forebrain, frontal] that has observed what you have done and tells you that you are in a state I call "consciousness"» (Feldenkrais, p.194, 2010).
- «The quality of the consciousness is the ability to find what the other nervous centers do.(...) This is a quality of work which needs certain powers of observation.» (Feldenkrais, p.195, 2010).

2.4. Sur le lien entre sensations et conscience corporelle?

2.4.1. Expériences sensorielles

- «I realized that people can have a sensory experience and have no awareness of it.» (Feldenkrais, p.52, 1977).
- «We have no sensation of the inner workings of the central nervous system. We can feel their manifestations only as far as the eye, the vocal apparatus, the facial organization, and the rest of the body provoke our awareness.» (Feldenkrais, p.29, 2010).
- «These sensations [sense of affection, sensation of loneliness] are expressed through bodily tensions and are the most lasting experiences, although we are normally unaware of them.» (Feldenkrais, p.46,1985).

2.4.2. Application de la loi Weber-Fechner

- «This law states that for a wide range of human sensation and activity, the difference in stimulus that produces the least detectable difference in sensation is always the same ratio the whole stimulus.(...) Finer and finer performance is possible only of the sensitivity- that is, the ability to feel the difference – is improved. For this reason group work begins with small discoveries in muscle awareness.» (Feldenkrais, p.37, 2010).
- «Thus the intensity of the stimulus must be reduced if we want to become aware of small changes.» (Feldenkrais, p.135,1985).

2.4.3. Apprentissage organique

- «Body awareness is a more concrete concept consisting of our containing the kinesthetic sensation (...) Muscular-spatial-temporal sense contains orientation and is an important auxiliary to movement. Awareness is learned.» (Feldenkrais, p.14, 1977).
- «To learn we need time, attention, and discrimination; to discriminate we must sense. This means that in order to learn we must sharpen our power of sensing.» (Feldenkrais, p.58, 1972).
- «We need apprenticeship before we can learn to become aware of enacting that which is sensed as resistance. The sensation of resistance in action is due to enacting contradictory motivations.» (Feldenkrais, p.24,1985).
- «More delicate and improved control of movement is possible only through the increase of sensitivity,

through a greater ability to sense differences.» (Feldenkrais, p.59, 1972).

- «The mental scanning [in the group technique] consists of listening and become aware of the difference of sensation in the motor memory of the muscles of the two halves, and the sensation of change of orientation in space.» (Feldenkrais, p.39, 2010).

2.4.4. *Amnésie sensori-motrice*

- «Nervous tension rises, which in turn reduces sensitivity once more; so we do not sense continued small deviations from the ideal position, and the muscle tense without the individual's even being aware of the effort he is making.» (Feldenkrais, p.75, 1972).

- «The habitual and familiar we do not question; improvement we grade. The former is the automatic background of your system; the latter is the foreground of our awareness. One is an atavistic sensation; the other is a learned knowledge that gives us freedom of choice.» (Feldenkrais, p.37, 1977).

- «This lesson suggests techniques for completion of the self-image by comparing the sensation in parts of the body of which one is conscious with those parts of which one is not conscious. This experience helps you learn to become aware of those parts that remain outside range of active and conscious use in normal life.» (Feldenkrais, p.155, 1972).

3. CONCLUSION

Nous avons clarifié la manière dont Moshe Feldenkrais perçoit le corps humain, le sentir, la conscience corporelle, le lien entre sensations et conscience.

En outre, cet auteur met l'accent sur notre capacité à apprendre, celle-ci étant présente en chacun d'entre nous quel que soit notre âge, notre condition physique, notre état de santé. Ce processus d'apprentissage peut se résumer en quatre étapes: 1) Faire un mouvement pour sentir; 2) Sentir pour comprendre; 3) Comprendre pour améliorer notre manière de bouger; 4) Améliorer notre manière de faire nos mouvements pour améliorer notre vie.

Au terme de cet exposé, une pensée d'Albert Jacquart nous ouvre des perspectives à travers son ouvrage *Éloge de la différence*: « Nous sommes des individus caractérisables à partir d'un certain patrimoine génétique, mais ce que je suis, je le deviens en fonction de l'expérience, de l'apprentissage, de l'environnement ».

1. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

FELDENKRAIS, M. *Body and Mature Behavior : A Study of Anxiety, Sex, Gravitation and Learning*. Berkeley: North Atlantic Books, Kindle ed., 2013. London: Routledge et Kegan Paul, Publicação original, 1949.

FELDENKRAIS, M. *The Potent Self : A Study of Compulsion and Spontaneity*. Berkeley: North Atlantic Books, 2002. Berkeley: North Atlantic Books, Publicação original, 1985.

FELDENKRAIS, M. *Awareness Through Movement : Easy-to-Do Health Exercises to Improve Your Posture, Vision, Imagination, and Personal Awareness*. New York: Harper & Collins, 1990. New York: Harper & Collins, Publicação original, 1972.

FELDENKRAIS, M. *Body Awareness as Healing Therapy. The Case of Nora*. Berkeley: Somatic Resources Frog Books, 1993. Publicação original, 1977.

FELDENKRAIS, M. *The Elusive Obvious*. California: Meta publications, 1981.

FELDENKRAIS, M. *The Master moves*. California: Meta publications, 1984.

FELDENKRAIS, M. Embodied Wisdom. The Collected Papers of Moshe Feldenkrais. Berkeley: North Atlantic Books, Kindle ed., 2010.

FELDENKRAIS, M. Feldenkrais Training Program: Amherst 1981 by Moshe Feldenkrais. Recorded at Amherst on July 9, 1981. Paris: International Feldenkrais Federation, 1995. 1 DVD.

JACQUART, A. Éloge de la différence. Paris: Seuil, 1978.

Loreta Melo Bezerra CAVALCANTI
Doutoranda PPGED/UFRN. E-mail: loretamelo@hotmail.com

RESUMO

Nesse artigo, fruto de reflexões iniciais da tese que está sendo desenvolvida, tomamos a estesia como comunicação sensível do corpo, sendo a dor e o sofrimento possibilidades de vivê-la na existência. Num primeiro momento, discorremos sobre os conceitos de dor e sofrimento a fim de buscar compreendê-los em suas condições naturais/culturais, que se reafirmam nas expressões dos usos do corpo estesiológico de Merleau-ponty (2004, 2006, 2009). No segundo momento do texto, consideramos dados biográficos e as produções artísticas de Paul Cezanne e Frida Khalo, na perspectiva de entrelaçá-los às experiências de sofrimento e dor expressas nas obras desses sujeitos. Nas duas produções citadas, as experiências de dor e sofrimento são descortinadas pela expressão artística. Desse modo, consideramos que as obras de Frida e de Cezanne se expressam a partir de uma estesia da dor e do sofrimento.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Estesia, Dor, Sofrimento, Arte.

ESTHESIA PAIN AND SUFFERING: STROKES OF FRIDA AND CEZANNE

ABSTRACT

In this article, the result of early reflections of the thesis being developed, we take the aesthesia as sensitive communication of the body, causing pain and suffering possibilities of living it in existence. At first, we carry on about the concepts of pain and suffering in order to seek to understand them in their natural / cultural conditions that are reaffirmed in the expressions of estesiológico body uses Merleau-Ponty (2004, 2006, 2009). In the second stage of the text, we consider biographical and artistic productions of Paul Cezanne and Frida Kahlo with a view to interlace them to experiences of suffering and pain expressed in the works of these subjects. In the two mentioned productions, the pain and suffering experiences are unveiled by artistic expression. Thus, we consider that the works of Frida and Cezanne are expressed from a aesthesia pain and suffering.

KEYWORDS: Body, aesthesia, Pain, Suffering, Art.

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de parte das reflexões desenvolvidas no percurso de construção da tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Tomamos a estesia como comunicação sensível do corpo, sendo a dor e o sofrimento possibilidades de viver essa comunicação, porque também compõem a existência.

Discorreremos sobre os conceitos de dor e sofrimento a fim de articulá-los e compreendê-los a partir de suas condições naturais/culturais, que se reafirmam nas expressões dos usos do corpo estesiológico nas produções artísticas de Paul Cezanne e Frida Khalo. Para tanto, descreveremos os conceitos de dor e sofrimento vinculados a concepção fenomenológica de corpo de Merleau-ponty (2006; 2009), posto que abrangem o sujeito sensível situado no mundo vivido. Num segundo momento entrelaçaremos os conceitos às produções dos artistas citados.

Importante afirmar que nossa compreensão de corpo está atrelada a presença do ser no mundo, ao modo único, pelas vias sensíveis, de senti-lo, acessá-lo, interpretá-lo, compreendê-lo e de expressar-se no vivido. Corpo que se traduz simultaneamente em via sensível e metáfora de obra de arte. “O corpo é condição de nossa existência não apenas biológica, mas também social e histórica (NÓBREGA, 2010, p. 34).

Para compreensão de corpo sensível, conseqüentemente estesiológico, o conceito de percepção torna-se fundante. A ciência clássica remeteu à sensação, noção da linguagem que remete à percepção, uma relação causal de obviedade, vinculada a uma operação simplória e automática. No entanto, é preciso renunciar a definição de sensação como impressão pura, porque se a sensação é tomada na experiência ela pode ser obscura ou rica se considerarmos o próprio objeto percebido ou o espetáculo inteiro. Desse modo, não há sensação ou percepção puras, são constituídas junto com o percebido, que preso ao mundo, só pode ser acessado pela própria percepção (MERLEAU-PONTY, 2006).

O autor supracitado alude ao visível a nossa vinculação de significação com o mundo revelando sobre a necessidade da filosofia reencontrar um espaço de reflexão entre a experiência e o pensamento. Ele coloca que o visível nos é familiar, estreito, por isso o revestimos da nossa carne. E exemplifica: o vermelho das coisas se conecta e desconecta a outros vermelhos, porque nunca é apenas uma combinação de átomos, mas, alimentado pelo visível, ajuda a qualificar a carne das coisas. A espessura da carne é o meio pelo qual vidente e visível se comunicam, assim sendo, única maneira de chegar ao âmago das coisas é fazendo-lhes carne e fazendo-me mundo (MERLEAU-PONTY, 2009).

Falar de faces ou dualidades do corpo implica em expressá-los a partir do mesmo movimento, inseparável entre o corpo sentido e o corpo que sente. Há uma topografia que é dupla e cruzada do tangível no visível e do visível no tangível, embora cada uma seja completa, elas não se confundem nem se sobrepõem. “Ora, tudo o que se diz do corpo sentido repercute sobre todo o sensível de que faz parte e sobre o mundo” (MERLEAU-PONTY, 2009, p.134).

O meu corpo está contido no grande espetáculo do mundo visível, pressupondo ainda todos os outros visíveis, que se inserem e se entrelaçam reciprocamente. A carne, que não é nem matéria nem substância, é elemento de aderência do ser ao mundo aqui e agora, desse modo, revisto e sou revestido pela minha carne e pela carne do mundo. (MERLEAU-PONTY, 2009).

Reitera-se, na síntese do corpo próprio elaborada por Merleau-ponty (2006), a unidade do corpo como estrutura de implicação entre suas partes, que não estão apenas coordenadas, mas se dispõem, em seus aspectos táteis, visuais e motores, a partir de sua significação comum. Os dados sensíveis, a exemplo de um hábito motor, quando objetivados de forma intelectualista, deformam signo e significação, pois separam um

do outro. A apreensão de uma significação se dá exclusivamente pelo corpo, dessa maneira, reciprocamente, todo hábito perceptivo é um hábito motor. “A análise do hábito motor enquanto extensão da existência prolonga-se portanto em uma análise do hábito perceptivo enquanto aquisição de um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 211).

Ser corpo é estar atado ao mundo vivido, de forma indivisível em um nó de significações vivas incapazes de serem analisadas separadamente. Nesse sentido, o corpo não poderia ser comparável a um objeto físico, e sim, como mencionado anteriormente, a uma obra de arte, porque nela também não é possível distinguir antecipadamente o que é expressão e o que está expresso, a não ser que a contate diretamente. Ambos (corpo e obra de arte), irradiam significações sem abandonar suas espacialidades e temporalidades (MERLEAU-PONTY, 2006).

No contexto desse corpo estesiológico, que sente, sofre, pensa, reflete, age que adentraremos nas considerações sobre a dor e o sofrimento. Vale colocar que a premissa dessas considerações é que ambos os fenômenos ocorrem na trama corporal em que os processos naturais e culturais se confundem de tal modo que não é possível distingui-los.

SOBRE A DOR E O SOFRIMENTO

Nasio (2008), em sua obra “a dor física”, conceitua a dor a partir do ponto de vista da psicanálise revelando que o encadeamento de indução provocados pela dor corporal e a dor de amar (pessoa, coisa ou valor) é o mesmo. Ele pondera que o ser humano tende a manter fisiologicamente seu equilíbrio homeostático e a dor desequilibra esse controle. Destarte, o autor admite que a dor é sempre representada pela expressão sensível de uma perda, sem diferenciar mecanismos psicológicos de biológicos.

A função da dor tem se mostrado enigmática e coloca-la apenas como mecanismo de defesa e proteção humana tem se mostrado insuficiente: a dor se dá em membros fantasmas, passeia pelo corpo na histeria, é silenciosa numa queimadura e lancinante num corte da pele. Ela abre um universo de questões e de construções nas mais diversas áreas das vertentes humanas (espirituais, culturais, religiosas, artísticas), fazendo com que se configure do seu próprio modo (FLEMING, 2003).

Ao investigar a IASP (Internacional Association for Study of Pain – Associação Internacional de Estudos da Dor), Nasio (2008) se depara com uma visão nebulosa por parte de seus pesquisadores sobre os mecanismos psíquicos que interferem na emoção dolorosa, embora os considere como um de seus principais fatores. A IASP também reconhece a existência de uma dor real, que concretamente é sentida sem haver uma agressão orgânica, ou seja, reconhece que pode existir uma dor que se dê apenas no plano do vivido.

A dor é um fenômeno misto que surge entre corpo e psique. Quando estudamos a dor corporal, por exemplo, constatamos que, deixando de lado seus rigorosos mecanismos neurobiológicos, a emoção dolorosa explica-se essencialmente por uma perturbação do psiquismo (NASIO, 2008, p.13).

Sentir dor significa que meu corpo é vulnerável no mundo das coisas e sentir sofrimento significa porque minha existência é vulnerável no mundo dos humanos (DUPONT apud NASIO, 2008, p.60). Essa afirmação pode ser interrogável porque da sensação dolorosa se reconhecem os mecanismos, mas no que se

refere à maneira de cada um viver a dor, trata-se de uma grande desconhecida para as ciências, psicologia e até a psicanálise (NASIO, 2008).

Merleau-ponty (2006) critica a posição da psicologia clássica em considerar o corpo apenas como um objeto que não se afasta de si. Aliás, só é objeto porque estando diante de nós é observável, indivisível, encontrado pelos seus movimentos, mas não se distancia nem desaparece de meu campo visual ao mesmo tempo que não posso desdobrá-lo sob o olhar, nunca vejo sua totalidade, ele existe comigo. “A presença e ausência dos objetos exteriores são apenas variações no interior de um campo de presença primordial, de um domínio perceptivo sobre os quais meu corpo tem potência” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 136). Eu sou meu corpo.

Sendo assim, se a psicologia clássica tivesse analisado a permanência do corpo próprio, poderia responsabilizar-se pela compreensão de corpo não mais como objeto do mundo, fruto da soma de determinações de outros objetos, mas como estrutura, antes de qualquer determinação, latente de nossa experiência (MERLEAU-PONTY, 2006). A psicologia clássica erra quando objetifica as reações do corpo (reproduzindo os métodos da ciência clássica) e desenha suas causas e efeitos desconsiderando sua incompletude, suas ambiguidades. Mas, ao contrário das ciências exatas como a química e a física, o objeto do qual o psicólogo falava era ele mesmo (MERLEAU-PONTY, 2006).

As experiências corporais não são lineares, ocorrem em horizontes de possibilidades de significações, tanto no sentido que afeta o corpo quanto do ponto de vista de suas reações. Somos universo de expressões e introspecções, somos natureza e cultura. O sofrimento e a dor não poderiam fugir disso.

O vivido de uma dor é sempre pessoal e intransferível, é sempre a minha dor. Cada um sofre a sua maneira, independente do motivo de seu sofrimento. Todas as vezes que uma dor nos aflige, se mistura à mais antiga dor que revive em nós. Neurônios de lembrança são excitáveis o suficiente para reavivar a dor mesmo sem que ocorra estímulo igual, de ordem interna ou externa desencadeia essa dor em outro local com menor intensidade, pois, o mais atual sofrimento somático de um paciente é a ressurgência viva de uma dor esquecida. “É justamente essa ressurgência viva do passado doloroso que faz a minha dor desse instante. A dor que sinto é realmente a minha dor, uma vez que ela carrega o estigma do mais íntimo do meu passado” (NASIO, 2008, p.30).

O que caracteriza a diferenciação entre sofrimento e dor é justamente a perda brutal que a caracteriza. Se a perda não é brutal, não falamos de dor, mas de sofrimento. Násio (2008) cita Damásio ao caracterizar a dor como um afeto desagradável diferente de desprazer, pois, de acordo com este autor, a dor é ruptura, a cessação brusca da cadeia pulsional de prazer e desprazer (DAMÁSIO apud NÁSIO, 2008).

Sob o olhar das neurociências, Damásio (2004) também nos traz entendimentos importantes sobre dor e sofrimento, que é existencial e pautada pela natureza e pela cultura. Ele afirma que os comportamentos de dor ou prazer são quem alicerçam a mente, e suas oscilações dão o tom das emoções. Inspirado pela obra de Espinosa, Damásio (2004) busca descrever os avanços neurocientíficos na compreensão da natureza e significado dos sentimentos.

Damásio (2004) admira em Espinosa a resiliência com que enxerga o sofrimento e a morte humana, encarando-os como fenômenos naturais. No entanto, agrada-o mais nas ideias “espinosistas” a experiência de intensa harmonia dada pela noção de espírito como forma de enfrentamento do sofrimento humano.

Nesse sentido, se os sentimentos se constituem como testemunhas, panos de fundo do estado de vida do sujeito, os sentimentos espirituais penetram bem mais fundo no viver, nutrindo o ser humano a partir de um pensamento humanitário (DAMÁSIO, 2004).

Destaca-se assim, nessa obra espinosiana de Damásio (2004), as relações sociais de fundo humanístico e amoroso, como essenciais para a regulação da vida, sobretudo assimilação e controle, de forma mais serena possível, das emoções e sentimentos gerados pelas oscilações dos comportamentos de prazer e dor. Lembramos que embora seus estudos sejam pautados nas ciências naturais, o autor se utiliza de inspirações filosóficas, entremeando argumentos de ordem biológica e humana para elaborar suas ideias.

Completando a tríade de conceituação da dor, convocamos o olhar antropológico e sociológico de Le Breton (2013A; 2013B) para confluir com a compreensão de que a dor e o sofrimento se incidem e se expressam numa plataforma biocultural de significações: o corpo.

Le Breton (2013B), assim como os autores mencionados anteriormente (NASIO, DAMÁSIO E FLEMING), estabelece a ideia de que a dor sentida não é um simples fluxo sensorial, mas uma percepção que suscita primeiro a relação do sujeito com o mundo e da experiência acumulada a esse respeito. “Ela não escapa à condição antropológica das outras percepções. É simultaneamente experimentada e avaliada, integrada em termos de significado e valor. Nunca puramente fisiológica, a dor pertence à esfera simbólica” (LE BRETON, 2013B, p. 16).

A dor é uma incisão de sagrado no sentido em que arranca o homem de si mesmo e o confronta com seus limites. Mas ela é uma forma caprichosa disso, arde com uma crueldade sem nome. No entanto, se é moralmente controlada ou se é superada, a dor amplia o olhar do homem, lembra-lhe o valor da existência, o sabor do instante que passa. Tudo depende do significado que o homem lhe confere. Se tira o gosto de viver que o acomete, a dor revigora de modo contrário quando se afasta. Ela restaura o fervor de existir. É um *memento mori* que traz o homem de volta ao essencial (LE BRETON, 2013B, p.20). Esse fervor de existir, o momento que o ser humano lembra-se que vive, é experimentado continuamente através de lesões provocadas pelo treinamento corporal.

A vinculação que o sujeito institui com a dor depende da significação que ela reveste no momento que o afeta, pois esta tem caráter simultaneamente subjetivo e social. A maneira como o homem se apropria de seu mundo, englobando sua cultura, seus valores e estilo dessa apropriação compõem uma trama decisiva nesse processo de apreensão, e assim sendo, dor se dá primeiramente como um fato de situação (LE BRETON, 2013B).

Aliamos a anterior formulação de Le Breton (2013B) à concepção de corpo não linear, porque assim como nossa existência se faz e se refaz continuamente no estreito relacionamento entre corpo, coisas, mundo e outros corpos, modulando-se sensivelmente à nossa percepção, em que de modo algum conseguiremos traduzir unidimensionalmente todos os estímulos e reações dessa realidade complexa, a dor e o sofrimento mesmo se configurando historicamente a partir de explicações connexionistas e utilitárias à sobrevivência, explicitam características coerentes e conseqüentemente tão polissêmicas à existência corporal, pois é exatamente nela em que reside.

Nesse raciocínio, concordamos com Le Breton (2013B) quando este expõe que na constituição de um mundo humano de significações e de valores a dor é um dado fundador. Sem ela o homem estaria completamente vulnerável, vitimado a um entorno que frequentemente lhe fornece uma hospitalidade dosada. A dor acaba por proteger, através de uma retratação imediata, o ser humano das ameaças que pesam sobre sua condição, pela marca que deixa na memória levando a ações mais lúcidas.

O referido autor reforça essa condição da dor que se encarna à consciência moral condicionando-se necessariamente ao sofrimento: “Não há dor sem sofrimento, isto é, sem significado afetivo que traduz a inserção de um fenômeno fisiológico no cerne da consciência moral do indivíduo” (LE BRETON, 2013B, p. 15). E complementa:

A dor não é um fato fisiológico, mas um fato de existência. Não é o corpo que sofre e, sim, o indivíduo em sua totalidade. Desarraigado do homem, o fisiológico é da esfera de uma medicina veterinária que não leva em conta a pessoa doente. A geografia confusa e meio diabólica da dor mostra o quanto a realidade do corpo remete a significados inconscientes, sociais, culturais e individuais. O corpo vivo do homem não se limita aos relevos desenhados por seu organismo; o modo como o homem o investe, o percebe, é mais decisivo” (LE BRETON, 2013B P. 47 e 48).

Então, como apenas a relação causa-efeito da matemática biológica poderia explicar sozinha a complexidade da relação homem/dor? Não poderia! Justamente porque responde a causalidades múltiplas, “ela se tece também numa relação inconsciente do sujeito consigo, é uma superfície de projeção em que se resolvem tensões identitárias; ela lida com modelos culturais e se alimenta dos usos sociais em vigor” (LE BRETON, 2013B. p. 48).

Por sua vez, esses usos sociais que vigoram e se constroem historicamente vem provocando o controle e o combate da dor, sobremaneira quando se considera a ideologia do progresso e a sua difusão anestesiada na segunda metade do século XIX, que aliviou grande parte das dores dos homens, que também se dá com a banalização dos medicamentos (LE BRETON, 2013B).

De acordo com Le Breton (2013B) a dor é elemento que sempre está contida em um sofrimento, é imediatamente a agressão a ser suportada. Nesse sentido, o sofrimento é a ressonância que cada um, intimamente, expressa de uma dor, o sofrimento “é aquilo que o homem faz de sua dor, ele engloba suas atitudes, isto é, sua resignação ou sua resistência a ser levado num fluxo doloroso, seus recursos físicos ou morais para resistir diante da prova” (BRETON, 2013B, p.227).

Assim como a dor, o sofrimento nunca é apenas o prolongamento de uma alteração orgânica, mas tem um sentido para quem sofre por sua causa. Ele dá nome a extensão do órgão ou da função alterados para toda a sua existência. Contudo, este é mais ou menos intenso conforme as circunstâncias. “Existe um jogo de variações da dor ao sofrimento. O sofrimento é uma função do sentido que a dor reveste, ele é proporcional à soma da violência” (LE BRETON, 2013B). O sofrimento pode ser mínimo ou enorme, nunca se dá por uma ligação matemática àquilo que o gerou, pois, quando grave pode ser mascarado, ao passo que sendo mínimo pode deter o indivíduo (LE BRETON, 2013B).

Le Breton (2013B) afirma ainda que os vínculos entre sofrimento e dor são frouxos e estreitos ao mesmo tempo, sendo significativos, estando em conformidade com os contextos e abrindo a possibilidades para uma antropologia dos limites. A dor reveste múltiplos significados ao seu sentir, gerando também uma multiplicidade de sofrimentos, o que por sua vez expõe uma equação dada pelo sentido vivido pelo indivíduo e seu contexto.

Os conceitos de dor e sofrimento são confundidos na linguagem comum. Qualquer situação de incômodo pode gerar a verbalização de ambos os termos. Entretanto, as diferenças são observáveis tanto do ponto de vista da subjetividade do indivíduo, quem de fato sente na estesia do seu corpo, quanto das origens dos termos.

Sendo assim, consideramos essencial discernir mais claramente os conceitos de dor e sofrimento. Fleming (2004), sublinha que as raízes etimológicas das palavras são bem diferentes.

A origem etimológica de dor, do latim *dolor-doloris*, aponta para o seguinte significado: <romper, rasgar, abrir fenda> (*dolo* significa <eu rompo>), enquanto que, na origem etimológica, sofrimento, do latim *sufferentia*, *sufferere*, significa: tolerar, suportar, aceitar (FLEMING, 2004, p. 37).

Enquanto a dor mobiliza e absorve completamente o sujeito, suga seu corpo, conseqüentemente sua presença no mundo, numa relação assimétrica com o prazer, o sofrimento desestabiliza, tira do prumo, apenas transversaliza as ondulações dos prazeres e desprazeres da vida. Enquanto sofrer remete a capacidade de tolerar, a dor não suporta tolerância.

Fleming (2004), sintetiza as ideias de Freud em relação a essa diferenciação entre dor e desprazer: ambos são provocados pelo aumento significativo de estímulos e tensões mas são experiências diferentes em que a dor consegue se manifestar de forma paralela ao desprazer. O desprazer, correspondente ao investimento de lembranças, sendo mais representação que sensação, já a dor, enquanto ruptura, é mais sensação que representação. A dor, ao contrário da angústia, não é sinal de alerta, é resposta que reage ao risco de implosão das estruturas, tendo aspecto resguardador. A autora (FLEMING, 2004) confessa que, devido a importância que Freud dava a expressão verbal por parte dos pacientes, esse foi um provável motivo para que ele abandonasse a questão da dor, mais difícil de ser narrada, e se debruçasse no sofrimento sob a forma de angústia.

Outro aspecto importante da análise de Fleming (2004) é revelar que a geração de pensamento é um mecanismo que Freud aponta para tolerar o desprazer. “Se não gerar pensamento há intolerância e a atividade mental visa a fuga, o escape, à frustração” (FLEMING, 2004, p. 45).

Essa sensação de desprazer apontada por Freud (2011) é esmiuçada em sua obra “O mal estar na civilização”, em que se apontam problemáticas inerentes à vida em sociedade, das quais somos todos reféns.

O sentido da vida tem como norte a felicidade, esta por sua vez aponta para o princípio do prazer. Um prazer que se reverbera a partir da ausência de dor e desprazeres ou a partir da vivência de fortes prazeres. De acordo com o entendimento de Freud (2011), nesse segundo caso, só podemos fruir intensamente o contraste, não o estado, o que é um problema porque mesmo que se motive pelo princípio do prazer, quando este se torna constante, torna-se morno.

Freud (2011) nos leva a refletir sobre esse mal-estar na civilização, revelado pela moral cristã, que suscita a culpa e torna a ética humana impraticável, porque exige uma perfeição que vai de encontro aos impulsos considerados por ele como naturais dos seres humanos, vai de encontro aos desejos de prazer. Ele atenta que quanto mais as repressões sejam fortes, mais as pessoas se frustram, mais se tornam neuróticas, psicóticas e prejudiciais à sociedade.

O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos (FREUD, 2011, p.20).

Para nos defendermos desses três lados do sofrer, podemos apenas evita-lo, deixando a busca do prazer em segundo plano, seja satisfazendo todas as necessidades irrestritamente, o que colocaria a cautela em segundo plano, seja distanciando-se completamente das relações humanas, através da quietude (FREUD, 2011). Contudo, este autor considera que todo sofrimento só existe na medida que o sentimos através de

arranjos no nosso organismo. Portanto, os métodos mais interessantes de prevenção do sofrimento são aqueles que buscam influir no próprio organismo. Freud (2011) enumera tais métodos como: o uso de entorpecentes, o deslocamento da libido para o trabalho psíquico e intelectual, a religião, o rompimento de todos os laços no caso do eremita, a arte de viver o amor sexual, a fruição da arte e a atitude estética com a vida.

Observa-se que os dois últimos métodos citados por Freud(2011) aliam-se a perspectiva de estesia, de comunicação sensível do corpo pelas experiências estéticas. Ressaltamos aqui que dentre todos os demais métodos apontados a fruição da beleza e da arte são interessantes porque preconizam a aprendizagem da cultura. Aliamos esse pensamento à perspectiva poética da existência em Merleau-Ponty (2006) quando este afirma que “a modulação existencial, em lugar de dissipar-se no instante mesmo em que se exprime, encontra no aparato poético o meio de eternizar-se” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.209). Concordamos veementemente que o olhar e a produção da beleza no mundo vivido nos remete ao prazer e nos demarca nessa existência, contudo, essa demarcação ainda é possível nas oscilações entre os prazeres e desprazeres da existência. Neste momento, discutiremos sobre os conceitos de dor e sofrimento a fim de articulá-los e compreendê-los a partir de suas condições naturais/culturais, que se reafirmam nas expressões dos usos do corpo estesiológico na Arte. Para tanto, descreveremos os conceitos de dor e sofrimento vinculados a concepção fenomenológica de corpo de Merleau-ponty (2006; 2009), posto que abrangem o sujeito sensível situado no mundo vivido.

CEZANNE E FRIDA

Para começarmos a pensar sobre as relações entre dor e sofrimento com as produções artísticas, convocamos a relação de Cézanne com sua arte. Essa relação ilustra o sofrimento através de angústia na construção de seus quadros. Eram necessárias cem (100) ou mais sessões de trabalho para concluir o que ele chamava de esboço, algo que ele jamais teve certeza se era uma obra original ou apenas um erro causado por uma doença na visão. Essa dúvida terrível que o assolava não o impedia de trabalhar com afino e disciplina todos os dias de sua vida (MERLEAU-PONTY, 2004).

Desde a infância, tem uma vida perseguida pela cólera e pelo medo. Estudou em Paris, mas retornou a Aix-em-Provence, passou a vida em depressão, era antissocial. Porém, de acordo com Merleau-ponty (2004), não é sua vida que necessariamente dá a positividade de sua obra.

Ele logo se destacou dos impressionistas, seu objetivo de Cézanne era fazer reaparecer a atmosfera, com uma paleta de cores com dezoito tons (18), iluminando os objetos de dentro pra fora. Nesse sentido, ele quis voltar ao objeto sem abandonar a estética impressionista. Sua pintura era tida como um paradoxo, pois buscava a realidade sem abandonar a sensação. Cézanne buscava unir na pintura as sensações e a inteligência, a natureza e as ciências, a ordem e o caos. Não era um pintor bruto, pois se utilizava do conhecimento advindo da própria historicidade da arte para se instrumentalizar (MERLEAU-PONTY, 2004).

Cézanne sofre por ter dúvidas sobre a legitimidade das suas obras, vive intensamente esse sofrimento e esse não deixa de habitar os seus quadros. Ele deforma alguns de seus objetos e nos faz aproximar das sensações, do mesmo modo que se utiliza de contornos que os demarcam. Ele entendia que o pintor interpreta, não sendo um imbecil, mas essa interpretação não é um pensamento separado da visão. “Sua pintura não nega a ciência não nega a tradição” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.132). Como um bom e intenso estudioso, ele ia diariamente ao museu do Louvre, porque achava que o estudo da geometria, perspectiva, anatomia e combinação de cores eram essenciais para um pintor. Acredita, no entanto, que a paisagem, de um modo geral, é que deveria gerar o seu motivo. Ele passava horas meditando, caçando na paisagem esse misterioso motivo e como iria ligar cada um de seus elementos. E partia para o ataque com toques de carvão e pinceladas

por todos os lados. A sua intensidade apontava para a premissa da expressão artística como operação da arte, que nem se fabrica apenas por operações de desejo e bom gosto, muito menos é apenas imitação (MERLEAU-PONTY, 2004).

O artista não se contenta apenas em ser uma espécie de animal cultivado, ele assume a cultura desde sempre e persiste em fundá-la novamente. Nesse sentido, a expressão nunca é a tradução de um pensamento já claro, a concepção não precede a execução. Por isso que a incerteza e a solidão de Cézanne não se explicam apenas por suas conexões nervosas, se explicam muito mais pela intenção da sua obra, ele queria nos fazer o mundo como este o tocava (MERLEAU-PONTY, 2004).

Mesmo com todas as técnicas de perspectiva advindas do Renascimento, a pintura não representa as coisas mesmas, não há um truque universal e infalível que as faça representar com perfeição, “é apenas um caso particular, uma data, um momento numa informação poética do mundo que continua depois dela”. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.30). Cézanne passou a vida buscando a profundidade, ela é a nova inspiração, não como terceiro elemento espacial, mas como reversibilidade de todas as dimensões, a deflagração do ser que se encontra de todas as maneiras nos espaços, inclusive na forma. A arte não é uma construção representativo-espacial de um mundo de fora, ela é a irradiação do visível. Os modernos esforçaram-se por criar outros sistemas de equivalência para expressar sua arte, mas isso não os impediu de reexaminar e reinventar os meios de expressão existentes (MERLEAU-PONTY, 2004).

A vida não explica a obra, mas se comunica com ela. O que somos, não deixaremos de ser e no que nos transformamos não se desvincula do que somos, há na vida e nas nossas relações com o mundo um misto de liberdade e de projeto inicial, compreender os rumos que essa liberdade toma passa pela compreensão desse projeto, no entanto este não é determinante muito menos imutável. “Há sempre vínculos, mesmo e sobretudo quando recusamos aceita-los” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.138).

No contexto desse trabalho, a relação entre construção da beleza e fruição desta se torna polissêmica porque enfatizamos uma beleza que é construída e permeada pela dor e pelo sofrimento ao passo que o produto dela é capaz de provocar nos espectadores sua fruição da beleza.

As concepções de dor e sofrimento, a primeira enquanto ruptura da existência e o segundo enquanto desprazer que constitui os contrastes da vida, são reavivados de forma muito intensa nas obras da artista mexicana Frida Khalo. Frida pintava a si mesma.

Frida nasceu numa família estruturada e desde cedo foi encorajada a se empoderar culturalmente, seja no contato com as artes ou nos investimentos nos estudos e no movimento político. No entanto, algo que chama muita atenção em sua biografia são as tragédias pessoais pelas quais passou. Aos seis anos foi acometida pela poliomielite, deixando sequelas em suas pernas. Num dia, aos 18 anos, quando voltava da escola, acompanhada do namorado, foi vítima de um acidente no qual ficou gravemente ferida, deixando-a internada durante um mês, mais três meses seguidos de cama em casa e ainda várias internações no decorrer de sua vida. Foi nesse período que aumentou seu volume de leituras e começou a pintar. Sua vida amorosa sempre foi intensa, do primeiro namorado ao pintor Diego Riviera, passando por inúmeros casos extraconjugais, sendo alguns homossexuais (BASTOS e RIBEIRO, 2007).

Sua pintura era intensa tal qual seu engajamento com as experiências de dor e sofrimento. Pintou seu acidente, seus tratamentos invasivos, seus abortos, a infidelidade do seu marido, seu modo de enxergar a vida. Essência e existência, imaginário e real, visível e invisível, a pintura confunde todas as nossas categorias ao desdobrar seu universo onírico de essências carnis, de semelhanças eficazes, de significações mudas (MERLEAU-PONTY, 2004, p.23).

Na arte, o pintor se oferece o corpo para representar o mundo, um corpo que é uma tessitura formada

por visão e movimento. “O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). Ou seja, há um imbricamento entre o que se vê e o ser, o corpo é ao mesmo tempo vidente e visível, estando preso ao tecido do mundo. O artista se obriga a emprestar sua expressão, sua forma de ver o mundo, o pintor oferece seu corpo ao mundo para transformar o mundo em pintura. Ele assume o mundo sensível (MERLEAU-PONTY, 2004). Nas obras de Frida, esses pensamentos de Merleau-ponty se materializam.

A pintura é simultaneamente o dentro do fora e o fora do dentro, duplicidade imanente ao mundo sensível. O pintor constrói sua visão não apenas por um dom, mas aprende vendo, por si mesmo, e isso não se dá apenas em alguns meses, muito menos na solidão. O nascimento da visão do pintor é continuado porque ele faz aparecer sua visão, o olhar das coisas sob ele e dele sob as coisas. No circuito da visão do pintor no ato de pintar, não há ruptura entre natureza, homem e expressão.

O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, na paleta, a cor que o quadro espera; e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas (MERLEAU-PONTY, 2004, p.19).

A obra é expressão da vida do autor, das marcas da sua existência, e nos dois casos citados anteriormente, das suas dores e sofrimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo estesiológico, imbuído da reversibilidade dos sentidos, é poroso e situa-se como horizonte do sujeito. A estesia se caracteriza como comunicação sensível do corpo, que pode ser experimentada sempre que haja sentido para o sujeito, que por sua vez, é capaz de rever e acrescentar outros sentidos (NÓBREGA, 2010).

No caso dos artistas envolvidos, as experiências da dor e do sofrimento expressam sentidos que se reverberam na produção de suas obras. Revelando a corporalidade dessas experiências. Enquanto o sofrimento parece entoar as obras de Cezanne, a dor povoa as de Frida.

Vida e obra não se comunicam por causalidades, uma está tecida na outra pela carne dos sujeitos, que por sua vez, estão tecidas à carne do mundo. Desse modo, não há interdições quanto a expressão dos desprazeres, ao contrário, quando a carne está imbuída de dor, nada mais importa, nada sucumbe, a dor toma tudo e quando se esvai nunca some por completo, deixa demarcações, supõe sofrimentos.

Nas duas produções citadas, as experiências de dor e sofrimento são descortinadas pela expressão artística. Desse modo, consideramos que as obras de Frida e de Cezanne se expressam a partir de uma estesia da dor e do sofrimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, M. M; RIBEIRO, M. A. C. Frida Khalo: uma vida. *Psicanálise & Barroco – Revista de Psicanálise*. v.5, n.2: 46-76, dez. 2007
- DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FLEMING, M. *Dor sem nome – pensar o sofrimento*. Porto: Biblioteca das Ciências do homem, Edições Afrontamento, 2003.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Tradução: Paulo César de Souza. 1ª Edição. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- LE BRETON, D. *Antropologia da dor*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- _____. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- NASIO, J.-D. *A Dor Física: uma teoria psicanalítica da dor corporal*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- NÓBREGA, T. P. da. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

Grupo de Discussão 08

Atividade Física, Corpo e Saúde

PRÁTICAS CORPORAIS NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DE USUÁRIOS DE ÁLCOOL: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRATAMENTO NOS CAPS AD

Priscilla Pinto Costa da SILVA

Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba. E-mail: laprisci@gmail.com

Bruno Medeiros Roldão de ARAÚJO

Universidade Federal de Campina Grande / Universidade de Pernambuco. E-mail: bruno.rol@gmail.com

Patricia de Jesus Costa dos SANTOS

Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba. E-mail: patriciajcs@gmail.com

Clara Maria Silvestre Monteiro de FREITAS

Universidade de Pernambuco. E-mail: clarasilvestre@gmail.com

RESUMO

As práticas corporais podem auxiliar no processo de reabilitação de usuários de álcool e trazem benefícios físicos e psíquicos para o cuidado geral do corpo. O objetivo do estudo foi analisar as práticas corporais como parte do processo de reabilitação de usuários de álcool realizadas nos CAPS ad. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, de campo, com a participação de 41 sujeitos dos CAPS ad, da cidade do Recife/PE. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada e um roteiro de observação das aulas de práticas corporais. Os dados foram apreciados por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os usuários acreditam que as práticas corporais ajudam no processo de reabilitação de usuários de álcool, pois preenchem o tempo livre, e traz benefícios para o corpo e a mente. Os aspectos emocionais também foram citados predominando as sensações positivas com alegria, bem-estar e satisfação em realizar as práticas. A conclusão respalda nas práticas corporais como benefícios para os participantes, por meio da socialização e ocupação do tempo livre, esquecendo, mesmo que por um momento curto, as dependências do álcool.

PALAVRAS-CHAVE: *práticas corporais, reabilitação, álcool, programa de reabilitação.*

PRATIQUES CORPORELLES DANS LE PROCESSUS DE REHABILITATION DES UTILISATEURS DE L'ALCOOL: LA ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LES ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LE TRAITEMENT EN CAPS AD

RÉSUMÉ

Les pratiques corporelles peuvent aider dans le processus de réhabilitation des consommateurs d'alcool et apporter des avantages physiques et psychologiques pour le soin général de l'organisme. Le objectif de l'étude était d'analyser les pratiques corporelles dans le cadre du processus de réhabilitation des consommateurs d'alcool détenus dans CAPS annonce. Il est une recherche qualitative, descriptif, avec la participation de 41 sujets de CAPS ad, la ville de Recife / PE. Comme instruments de collecte de données ont été utilisées des entrevues semi-structurées et une route pour observer les leçons de pratiques corporelles. Les données ont été analysées au moyen de l'analyse du contenu. Les résultats indiquent que les utilisateurs

MONT CLÉS: *pratiques corporelles, réhabilitation, alcool, programme de réhabilitation.*

pensent que les pratiques corporelles aider dans le processus de réhabilitation de consommateurs d'alcool, pour remplir le temps libre et les avantages du corps et de l'esprit. Les aspects émotionnels ont également été cités prédominantes sentiments positifs avec joie, le bien-être et la satisfaction dans les pratiques de la scène. La conclusion appuie les pratiques du corps comme avantages pour les participants, par le biais de la socialisation et de l'occupation du temps libre, oublier, même pour un court laps de temps, dépendances à l'alcool.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta as práticas corporais na saúde mental como mecanismo para contribuir na reabilitação de usuário de álcool, uma vez que o aumento contínuo do uso dessa substância psicoativa torna-se alarmante. Considerando os dados do II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD, 2013, p. 36), apresenta que 61% da população adulta consomem até 4 doses diariamente.

Para entender o cenário atual nas sociedades modernas, o relatório da Organização Mundial de Saúde (WHO, 2011) aponta que 6% da população mundial, o que corresponde a 11 milhões de sujeitos, apresentam algum tipo de transtorno em decorrência do uso de álcool e drogas.

As práticas corporais aliadas no processo de reabilitação de usuário dependente de álcool podem ser um recurso plausível para o tratamento. O estudo de Zschucke Heinz e Ströhle (2012, p. 17) frisa que as práticas corporais se torna um mecanismo que auxiliam os usuários no processo de reabilitação, pois tais práticas trazem benefícios físicos e psíquicos para o cuidado geral do corpo. Para Casares-López et al. (2013, p. 265) no processo de reabilitação de usuários de álcool é preciso estimular as mudanças educacionais, de valores e de atitudes para que permita pensar transformações nas vidas dos usuários.

Os estudos realizados por Sousa et al. (2010), Campo-Arias e Ceballo e Herazo (2010) revelam que o aumento no consumo de álcool e drogas no Brasil realçam a necessidade não só de compreender este fenômeno social, como também o interesse de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento em encontrar estratégias para minimizar este quantitativo, seja em termo de reintegração do sujeito dependente, seja em formas de prevenção. Destaca-se, portanto, a importância das práticas corporais e a mudança nos modos de viver, como fator de promoção à saúde e proteção de diversas condutas de risco, que vêm sendo evidenciadas ao longo dos últimos anos. Cabe ressaltar que as diferenças entre modos de vida é histórica e específica de determinada tradição (ELIAS, 1994). Contudo, a liberdade individual de escolha aumenta a responsabilidade sobre as consequências podendo ser positiva ou negativa, em que o sujeito se torna responsável por suas atitudes.

Nesta concepção, as práticas corporais se torna um elemento do processo civilizador, como ressaltam os estudos de Elias e Dunning (1994) e Elias (1994), pois tais práticas se tornam relevantes para as relações sociais, sendo um processo para construção de identidade, significados e condutas sociais. É neste sentido que o presente estudo acredita no potencial das práticas corporais como mecanismo alternativo no processo de reabilitação de usuário de álcool e/ou drogas, dentro do tratamento convencional. Geberovich (2003) frisa o vício como um fenômeno indissociável do ambiente, e para cuidar do dependente químico deve apoiar-se em uma rede de profissionais de diversas áreas, desde os da saúde como também os de prática educacional.

Um marco nesse processo de tratamento para usuários de álcool e drogas, concebe a inserção da prática corporal como forma terapêutica orientada a reinserção social de usuários de substâncias psicoativas. Com a implantação da reforma psiquiátrica no Brasil, surgiu os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, com o objetivo de aproximar os sujeitos com sofrimento psíquico ao convívio social e familiar (BRASIL, 2004; ABIB et al., 2010). Nessa direção, os CAPS estabelecem relações entre as práticas corporais e as políticas públicas em saúde psíquica como estratégia para reforma psiquiátrica (WACHES, 2008). É nesse sentido, que o estudo abrange as práticas corporais como meio que auxilia o processo de reabilitação de usuários em tratamento.

Assim, os CAPS que atendem usuário de álcool e drogas (CAPS ad) a partir de um trabalho multiprofissional oferecem serviços de reabilitação de usuários de álcool e outras drogas, e nas cidades acima de 200.000 habitantes, o profissional de educação física está inserido na equipe. Assim, o objetivo do estudo é analisar as práticas corporais como parte do processo de reabilitação de usuários de álcool realizadas nos CAPS ad.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, por permitir a compreensão do conhecimento de uma realidade social por meio das informações relativas a um problema, na descoberta de novos fenômenos e nas relações de um determinado fato, aproximando o pesquisador às experiências com o

cenário pesquisado (BANKS, 2009).

Participaram 41 sujeitos dos gêneros masculino e feminino, dos cinco CAPS ad, da cidade do Recife, Pernambuco, Brasil. Foram adotados como critério de inclusão sujeitos maiores de 18 anos, sem distinção de gênero, usuários de álcool, que estavam em processo de reabilitação nos CAPS ad. Os sujeitos foram selecionados de modo acidental, considerando a não interrupção das atividades dos CAPS ad, utilizando o critério de saturação das falas para definir o tamanho da amostra.

Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada. Neste instrumento, o entrevistador tem a liberdade de introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam abrir o campo de explanação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões (BANKS, 2009). Além disso, foi utilizado um roteiro de observação das aulas de práticas corporais, proposto por Spradley (1980). As falas advindas das entrevistas foram transcritas e a apreciação por meio da análise de conteúdo de Bardin (2002, p. 38) auxiliada pelo *software* AQUAD 6, a partir da codificação dos dados.

Após essa fase, foram elaboradas *a posteriori* as categorias temáticas. Para ilustrar as categorias estabelecidas foi utilizado o *software* GoDiagram Express 2.6.2 para a construção dos diagramas.

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Pernambuco, com o identificador o CAAE: 23424613.4.0000.5207. Todas as diretrizes estabelecidas na resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, foram observadas no delineamento deste estudo. Considera-se bastante reduzida a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos atores sociais da pesquisa, em qualquer fase deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A maioria dos usuários é solteiro e desempregado. Os usuários relataram que nas aulas de educação física nos CAPS ad são realizadas com foco no alongamento e na ginástica, de forma coletiva e individual. Ainda são realizados passeios terapêuticos, em que as aulas de educação física são realizadas em parques, contudo a socialização é trabalhada apenas no grupo do CAPS. Ravindran e Silva (2013, p. 710) informam que os exercícios aeróbicos e não aeróbicos podem ajudar a melhorar a aptidão física e aliviar o estresse, e outras práticas como a terapia da luz e acupuntura trazem benefícios para o humor, quando aplicados como alternativas para a terapia na saúde mental.

Os usuários acreditam que as práticas corporais ajudam no processo de reabilitação de usuários de álcool, pois preenchem o tempo livre, e traz benefícios para o corpo e a mente. Mahoney e Stattin (2000, p. 119) ressaltam que a estruturação do tempo, torna-se importante para usuários que estão em processo de reabilitação, e a inclusão das práticas corporais auxilia em buscar hábitos saudáveis para mudança de estilo de vida, como está ilustrado no diagrama 1.

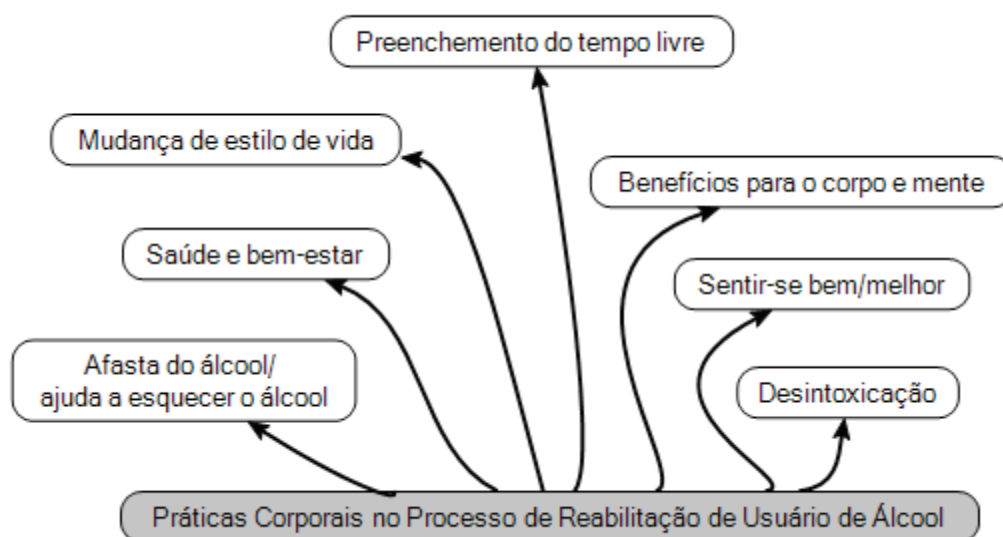


Diagrama 1: Práticas corporais no processo de reabilitação de usuários de álcool

O diagrama 1 apresenta a categoria, Práticas Corporais no Processo de Reabilitação de Usuário de Álcool, destacada na cor cinza, e conduz a sete variáveis, assinaladas na cor branca, que tiveram maior frequência a partir das falas dos participantes. O entrevistado 06 quando fala das práticas corporais, ressalta que “[...] é uma maneira de ocupar a mente, desenvolver outras atividades”.

Os profissionais na área da saúde mental podem trabalhar com diversos fatores relevantes para os modos de vida, como a promoção do bem estar individual e social, o tratamento de várias psicopatologias e a preservação e otimização cognitiva (WALSH, 2011). O autor acredita que a terapia de mudança de modos de vida pode ser utilizada por meio de práticas corporais, nutrição, tempo na natureza, relacionamentos, lazer, relaxamento, gestão do estresse, envolvimento religioso ou espiritual e outros, os quais podem ser tão eficazes quanto os fármacos. Os fatores relacionados aos modos de viver podem determinar a saúde física e mental, assim o consumo abusivo de álcool ou drogas, se torna um fator determinante pelo modo de vida. É nesse sentido que Walsh (2011) acredita que a terapia de mudança de modo de vida pode reverter situações de dependência de substâncias psicoativas e outras doenças.

Nesse contexto, o profissional de educação física pode motivar os atores sociais no processo de recuperação do abuso e dependência de álcool, além de promover o bem-estar por meio das práticas corporais (KREMER; MALKIN; BENSHOFF, 1995). Essas práticas, desenvolvidas como forma de intervenção preventiva e terapêutica podem contribuir na prevenção de distúrbios à saúde psíquica (ZSCHUCKE; HEINZ; STRÖHLE, 2012). Além disso, o estudo de Ströhle et al.(2007) aponta que a dependência de álcool e outras drogas é menor em sujeitos fisicamente ativos.

Os aspectos emocionais também foram citados predominando as sensações positivas com alegria, bem-estar e satisfação em realizar as práticas, como frisa o entrevistado 26: “Eu me sinto bem, me sinto muito bem, tranquilo, tranquilo.” A construção da emoção por meio das práticas corporais é um fenômeno social (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 16), visto as trocas de experiência durante tais práticas são realizadas de forma mútua, auxiliando também a integração social.

O uso recreativo de álcool pode permitir ao usuário conseguir alguma subjetividade em que no estado normal não se torna possível. Para Becker (1967; 2008) experimentar os efeitos subjetivos produz um desvio na percepção a partir das experiências externas, envolvendo distorções na percepção do tempo, espaço, mudanças comportamentais e significados. Elias e Dunning (1994) colocam que o uso do álcool em festas, por exemplo, permite ao consumidor reduzir as barreiras da impessoalidade e apresenta uma relação mais próxima entre si, contudo os limites da socialização são encobertos e excedidos pela bebida, distorcendo a natureza do lazer. O uso de substâncias psicoativas de forma recreativa está associado também às práticas corporais tanto para induzir novas experiências subjetivas dos expectadores, como também dos praticantes.

Uma revisão sistemática, desenvolvida por Stathopoulou et al. (2006), sobre intervenções por meio de práticas corporais e saúde mental, apresentou vários benefícios no tratamento para o abuso do álcool. Dentro deste contexto, as práticas associadas ao processo de reabilitação, em regime de internamento, relacionadas ao desejo de ingerir álcool significativamente mais baixo, bem como os níveis de ansiedade e depressão. Além disso, as taxas de usuários que entraram em abstinência do álcool foram maiores entre os que participavam de programa envolvendo práticas corporais com foco no condicionamento físico em conjunto ao tratamento, em comparação aos usuários em tratamento regular. Foi identificado também que a prática da corrida resultou em redução significativa no consumo de álcool entre os usuários.

CONCLUSÃO

Foi analisado que as práticas corporais como parte do processo de reabilitação de usuários de álcool realizadas nos CAPS ad na cidade do Recife. De acordo com os relatos dos usuários estas práticas trazem benefícios para os participantes, por meio da socialização e ocupação do tempo livre, esquecendo, mesmo que por um momento curto, as dependências do álcool.

Desta forma, a relação entre as práticas corporais e o uso de álcool e drogas deve ser reconsiderada no que concerne às ações de caráter preventivo. A prática corporal pode ser um meio de encontrar novas formas de vida, quando associadas a práticas educativas e que o sujeito possa vivenciar experiências significativas e

perceber os aspectos positivos as implicações para os modos de vida relacionados à saúde.

Contudo, vale salientar que o CAPS ad desenvolve um tratamento a partir de uma abordagem de multiprofissionais, e o presente estudo trabalhou apenas no contexto da educação física. Assim, sugere-se outros estudos envolvendo outras áreas e também com usuários dependentes de outras substâncias psicoativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABIB, L. T. et al. Práticas Corporais em Cena na Saúde Mental: potencialidades de uma oficina de futebol em um Centro de Atenção Psicossocial de Porto Alegre. *Pensar a Prática*, Goiânia – GO, v. 13, n. 2, p. 1-15, 2010.
2. BANKS, M. Dados visuais para pesquisa qualitativa. Tradução J. Fonseca. Porto Alegre, 2009.
3. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
4. BECKER, H. S. Outsiders. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
5. BECKER H., History, culture and subjective experience: an exploration of the social bases of drug induced experiences, *Journal of health and social behavior*, n. 8, 1967.
6. BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
7. CAMPO-ARIAS, A.; CEBALLO, G. A.; HERAZO, E. Prevalence of pattern of risky behaviors for reproductive and sexual health among middle- and high-school students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto – SP, v.18, n. 2, p. 170-4. 2010.
8. CASARES-LÓPEZ, M. J. et al. Predictores of retention in a drug-free unit/substance abuse treatment in prison. *International Journal of Law and Psychiatry*, Montreal – Canada, v. 26, n. 3-4, p. 264-272, 2013.
9. ELIAS, N.; DUNNING, E. A busca da excitação. Lisboa: DIFEL, 1992.
10. ELIAS, N.; DUNNING, E. Sport et civilisation: la violence maîtrisée. Paris: Fayard, 1994.
11. ELIAS, N. O processo civilizador. Tradução de Ruy Jungman. v 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
12. GEBEROVICH F. No satisfaction. *Psychanalyse du toxicomane*. Paris, Albin Michel, 2003.
13. KREMER, D.; MALKIN, J. M.; BENSHOFF, J. Physical activity programs offered in substance abuse treatment facilities. *Journal of Substance Abuse Treatment*, New York – USA, v. 12, n. 5, p. 327-333, 1995.
14. MAHONEY, J. L.; STATTIN, H. LEISURE ACTIVITIES AND ADOLESCENT ANTISOCIAL BEHAVIOR: THE ROLE OF STRUCTURE AND SOCIAL CONTEXT. *JOURNAL OF ADOLESCENCE*, V. 23, N. 2, P. 113-127, 2000.
15. LENAD. INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DO ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS. INPAD II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas – Lenad (2013).
16. RAVINDRAN, A. V.; SILVA, T. L. Complementary and alternative therapies as add-on to pharmacotherapy for mood and anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, v.150, n.3, p.707–719, 2013.
17. SOUSA, T. F. et al. Autoavaliação de Saúde e Fatores Associados em Adolescentes do Estado de Santa Catarina, Brasil. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo – SP, v. 28, n. 4, p. 333-339, 2010.
18. SPRADLEY, J. P. Participant Observation. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.
19. STATHOPOULOU, G. et al. Exercise Interventions for Mental Health: A Quantitative and Qualitative Review, *Clinical Psychology: Science and Practice* [0969-5893] Stathopoulou, Georgia v.13, n. 2, p. 179-193, 2006.

20. STRÖHLE, A. et al. Physical activity and prevalence and incidence of mental disorders in adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, Virginia – USA, v.37, n. 11, p.1657–1666, 2007.
21. WACHES, F. Educação física e mental: uma prática de cuidado emergente em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Dissertação (mestrado). Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
22. WALSH, R. Lifestyle and mental health. *American Psychological Association*, Washington – USA, v. 66, n. 7, p. 579-592, 2011.
23. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global Status Report on Alcohol and Health*, 2011.
24. ZSCHUCKE, E.; HEINZ, A.; STRÖHLE, A. Exercise and physical activity in the therapy of substances use disorders. *Scientific World Journal*, New York – USA, v. 2012, p. 1-19, 2012.

O CORPO SOBRE OS DOGMAS DO MEDIDA CERTA

Hudson Pablo de Oliveira BEZERRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. E-mail: hpobezerra@gmail.com

Maria Isabel Brandão de Souza MENDES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: isabelmendes@ufrnet.br

RESUMO

O corpo e os cuidados com a saúde estão a cada dia mais em evidência nos espaços midiáticos. Um desses exemplos foi o quadro Medida Certa exibido pelo Fantástico que trouxe a tona discussões sobre os cuidados com o corpo e a saúde a partir de intervenções com exercícios e o controle alimentar sobre o comando do profissional de Educação Física Márcio Atalla. O mesmo teve como desdobramentos as seguintes edições: Medida Certa; Medida Certa – O Fenômeno; Medidinha Certa; Medida Certa – A disputa; e, Medida Certa – O condomínio. Diante disso, objetivamos analisar as informações divulgadas no quadro Medida Certa a respeito dos cuidados com o corpo, a fim de verificar os imperativos de verdade divulgados sobre o corpo e as possibilidades de resistências dos corpos envolvidos no quadro. Metodologicamente nossa pesquisa configura-se como documental e os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Como categorias de análises estabelecemos reflexões sobre: corpo padronizado; corpo magro e saudável; e, corpo resistente. Portanto, este trabalho apresenta um olhar crítico-reflexivo sobre o olhar sobre o corpo divulgado no quadro medida certa a partir dos seus discursos e práticas nas diferentes edições e seus desdobramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Medida Certa, Saúde, Mídia.

BODY UNDER MEDIDA CERTA'S DOGMAS

ABSTRACT

The body and health care are more in evidence every day in the media spaces. One example was the 'Medida Certa' displayed by the tv show Fantastico, which brought up discussions about body care and health through interventions with exercises and nutritive control under the command of the Physical Education professional Marcio Atalla. The show had as developments the following editions: Medida Certa; Medida Certa - O Fenômeno; Medidinha Certa; Medida Certa - A Disputa; and Medida Certa - O Condomínio. Therefore, we aimed to analyze the information disclosed under Medida Certa about the care of the body in order to verify the real imperatives disclosed on the body and the possibilities of resistance of the bodies involved in the show. Methodologically our research appears as documentary and the results were analyzed based on the content analysis proposed by Bardin (2011). As analysis categories we established reflections upon: standardized body; slim and healthy body; and resistant body. Therefore, this work presents a critical and reflective view of the look on the body released under Medida Certa from its discourses and practices in the different editions and its consequences.

KEYWORDS: Body, Medida Certa, Health, Media.

INTRODUÇÃO

No contexto social atual, nos deparamos cotidianamente com informações e propostas de intervenções realizadas pelo campo de atuação da mídia sobre a saúde e o corpo humano. Essas acontecem a partir dos diferentes espaços de atuação, mas se sobressaem a partir das mídias televisivas e da internet pelo grande alcance que essas possuem na sociedade atual.

Conforme argumenta Bezerra (2013, p. 81):

Os meios de comunicação de massa oportunizam um contato intenso da população com as diversas áreas do conhecimento, sejam elas: saúde, educação, política, economia, filosofia, entre outras. A função básica dos meios de comunicação, também denominados de mídia, é mediar as informações através dos aparelhos, instituições e organizações dos que produzem para os que recebem, ou seja, a massa.

Nesse processo de mediação temos a projeção de diferentes temas como educação, segurança, saúde, moradia, meio ambiente, drogas, violência, entre outros. As mensagens sobre esses temas nos chegam à maioria vezes como imperativos de verdade que devem ser absorvidos e em outros momentos, quase raramente, como pontos de reflexões e análises para construção de um ponto de vista por parte dos receptores.

Em nosso estudo, dedicaremos atenção especial aos olhares da mídia realizados sobre o corpo humano. Esses são direcionados inúmeras vezes a partir de fins estéticos e de saúde, mas necessitam serem ampliados para darem conta da complexidade que envolve o corpo humano e o seu existir com outros corpos em contextos sociais e culturais distintos.

Para tanto, focaremos nossas análises e reflexões no quadro Medida Certa que tem sido apresentado no Programa Fantástico da Emissora Rede Globo de Telecomunicações. Este quadro foi idealizado pelo profissional de Educação Física Márcio Atalla e teve como objetivo levar os participantes a um corpo e a saúde na Medida Certa. A primeira edição teve como participantes os jornalistas e apresentadores Renata Ceribelli e Zeca Camargo e serviu de espaço para construção da Dissertação “Corpo e Saúde: reflexões sobre o quadro Medida Certa” (BEZERRA, 2012). Nas edições seguintes contou com a participação de famosos como Ronaldo Nazário, Preta Gil, Fábio Porchat, Gaby Amarantos, César Menotti e Fabiana Karla, bem como de “anônimos” como as crianças do Medidinha Certa e os moradores do Medida Certa o condomínio.

Desse modo, o objetivo desse estudo consiste em analisar as informações divulgadas no quadro Medida Certa a respeito dos cuidados com o corpo, a fim de verificar os imperativos de verdade divulgados sobre o corpo e as possibilidades de resistências dos corpos envolvidos no quadro.

Metodologicamente nossa pesquisa desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, visto que, “aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas” (SEABRA, 2001, p. 55). Além disso, enquadra-se dentro de uma pesquisa documental, pois conforme argumenta Gil (2007, p. 164) “os documentos de comunicação de massa, tais como os jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão, constituem importante fonte de dados para a pesquisa social”.

No cenário atual, integra ainda esses documentos de comunicação de massa os blogs. Segundo Carvalho et al (2006, p. 1) “atualmente, já se pode falar em blogsfera, uma comunidade de milhões de blogs, que tem proliferado na web, e em blogmania, que evidencia o número excessivo de blogs que são criados diariamente”. Ainda sobre eles, Silva (2008, p. 78) comenta: “fato é que os blogs tornam-se cada vez mais populares, e diversificados”.

Diante disso, utilizamos os blogs dos quadros: Medida Certa (<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/medida-certa/index.html>), Medida Certa – O Fenômeno (<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/medida-certa-o-fenomeno/index.html>), Medidinha Certa (<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/medidinha-certa/platb/>), Medida Certa – A disputa (<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/Medida-Certa-A-Disputa/index.html>) e Medida Certa – O condomínio (<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/medida-certa-o-condominio/index.html>). Utilizamos os blogs como espaço para pesquisa em virtude dos mesmos sintetizarem todos os acontecimentos dos referidos quadros, com atualizações com vídeos, fotos, postagens, entre outros.

Para efetivarmos nossas análises, tomamos como base as postagens realizadas nos blogs durante o desenvolvimento das etapas. Como técnica de análise, utilizamos da análise de conteúdo de Bardin (2011) a partir das três etapas proposta pela autora: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Diante disso, construímos três categorias que sintetizam as percepções sobre o corpo a partir do medida certa: corpo padronizado; corpo magro e saudável; e, corpo resistente.

Assim, apresentamos a seguir uma caracterização do quadro Medida Certa e seus desdobramentos, e no segundo momento, apresentamos as categorias elencadas a partir das análises realizadas nos blogs das edições do quadro.

AÇÕES DO QUADRO MEDIDA CERTA

O quadro Medida Certa desde sua primeira Edição em 2011 tem alcançado grande destaque no cenário midiático. O mesmo foi idealizado e desenvolvido pelo profissional de Educação Física Márcio Atalla sendo veiculado através do Programa Fantástico da Rede Globo de Telecomunicações aos domingos. Além disso, o mesmo em todas as edições tem contado com o auxílio dos blogs para tornar ainda mais abrangentes as suas informações e acontecimentos. Inicialmente desenvolvido apenas com o público famoso, ressignificou sua proposta e oportunizou em sua última edição a participação de “anônimos”. Falaremos de forma mais detalhada sobre as edições do quadro e alguns desdobramentos.

A primeira edição do projeto foi desenvolvida com os apresentadores Renata Ceribelli e Zeca Camargo entre os meses de abril, maio e junho de 2011. O quadro teve como objetivo reprogramar o corpo dos apresentadores durante 90 dias para poderem assim alcançar a medida certa, ou seja, emagrecerem e terem um corpo saudável. Para tanto, os apresentadores foram submetidos a rotinas de exercícios físicos e ao controle alimentar, passando também pelo acompanhamento de profissionais da nutrição e da medicina.

Com o fim do Medida Certa com Zeca Camargo e Renata Ceribelli, foram realizados alguns desdobramentos tais como:

As Caminhadas Medida Certa foram lançadas logo após o final do quadro como forma de incentivar as pessoas a aderirem à prática de exercícios físicos. A proposta consistia em realizar caminhadas nas capitais e em outras cidades brasileiras com a presença dos jornalistas e do profissional de Educação Física, convidando a população a participar junto com eles das caminhadas e do projeto apresentado no quadro. Esta iniciativa aconteceu através de uma parceria realizada entre o Fantástico e o Sesi.

O livro sobre o quadro Medida Certa de autoria dos apresentadores Renata Ceribelli e Zeca Camargo, e do profissional de Educação Física Márcio Atalla foi publicado posteriormente ao término do quadro. Sobre o título de “Medida Certa: como chegamos lá”, o livro traz para os leitores informações sobre o desenvolvimento do quadro, com depoimentos dos apresentadores e de Márcio Atalla, bem como apresenta as atividades realizadas, as emoções vivenciadas, os medos, os desafios, entre outros. Além disso, o livro apresenta as dicas realizadas pelo profissional de Educação Física sobre alimentação e a prática de exercícios, dentre outras informações sobre o quadro e os resultados obtidos pelos apresentadores. O livro conta ainda com um grande acervo de fotografias dos diferentes momentos do quadro.

Posterior ao lançamento do livro, os responsáveis pelo quadro Medida Certa resolveram inovar ainda mais. Utilizando dos recursos tecnológicos criaram um aplicativo para Android, iPhone e iPad, e disponibilizaram-no para download para celulares e tablets. A utilização dessa ferramenta visava dar acesso às pessoas, informações utilizadas no quadro de forma mais fácil e constante, visto que bastava acessar o aplicativo que você encontraria as sugestões alimentares, de exercícios, dentre outras informações.

O quadro Medidinha Certa foi outra estratégia lançada pelo Fantástico posterior ao quadro Medida Certa. Seguindo basicamente a mesma estrutura do quadro desenvolvido com os apresentadores, o Medidinha Certa trás como inovação o direcionamento do quadro para o público infantil. Segundo o blog do “novo” quadro “depois do sucesso do quadro Medida Certa, que levou os apresentadores do Fantástico Zeca Camargo e Renata Ceribelli a reprogramarem o corpo em 90 dias, chegou a hora das crianças entrarem nesse projeto em busca de uma vida mais saudável”. Continuando a chamada ainda diz, “sob orientação do preparador físico Márcio Atalla, três crianças, de 9 a 11 anos, sedentárias ou que estão acima do peso, vão descobrir alternativas para uma alimentação balanceada e como praticar atividades físicas e até brincadeiras que estimulem o corpo”.

Posterior ao Medidinha Certa eis que surge a nova ressignificação do quadro Medida Certa, dessa vez o participante do quadro foi Ronaldo Nazário, “O Fenômeno”. Assim como os jornalistas e apresentadores Renata Ceribelli e Zeca Camargo Ronaldo foi submetido a rotinas de exercícios e ao controle alimentar sobre orientação do profissional de Educação Física Márcio Atalla. O quadro tenta inovar ao trazer um dos atletas de maior sucesso no Futebol brasileiro, duas vezes campeão mundial e artilheiro das Copas do Mundo de

Futebol, o ex-jogador possui um currículo invejoso no que concernem vitórias e conquistas de campeonatos nacionais e internacionais. No entanto, com o fim da carreira o jogador aumentou consideravelmente de peso e abandonou a prática de exercícios físicos, e o Fantástico através do “Medida Certa – O Fenômeno” buscou reorganizar os hábitos do atleta para o retorno a atividade física, melhoria da saúde e o emagrecimento.

No Medida Certa – A disputa, o quadro contou com a orientação também de Márcio Atalla e teve como participantes: o cantor sertanejo César Menotti, a rainha do tecno brega Gaby Amarantos, o humorista Fábio Porchat e a Cantora Preta Gil. Nessa disputa os dois primeiros constituíram uma dupla, e os dois últimos outra. Os integrantes foram submetidos a disputas em provas semanais, tendo sempre um percentual de pontos para a dupla vencedora. Ao final da disputa os integrantes foram avaliados e evidenciados os resultados atingidos e a dupla campeã da disputa.

O Medida Certa – O condomínio, também sobre o comando de Márcio Atalla, teve a participação da humorista e atriz Fabiana Karla além de moradores de um condomínio de São Paulo. Os moradores do condomínio entraram na disputa a partir da competição entre dois blocos, o A e o B. Os blocos se enfrentaram em uma série de provas somando pontos a cada semana e no final foi definido o bloco campeão pela somatória dos pontos, bem como pela redução do peso e medidas dos moradores de cada bloco durante o período de três meses.

O CORPO SOBRE OPRESSÕES E RESISTÊNCIAS NO MEDIDA CERTA

O cenário em que habitamos se apresenta cercado de uma série de investimentos que se realizam sobre o corpo. Segundo Daolio (1995, p. 25) “o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte”. Desse modo, o corpo e os discursos efetivados sobre ele trazem em si elementos importantes que nos oportunizam compreender as relações de poder e as estratégias de manipulação na busca da comercialização de padrões corporais como sinônimos de saúde, felicidade e bem estar social.

Diante disso, percebemos que o corpo se remodela e se reconstrói a partir do contexto social, cultural e histórico em que está inserido. Todavia uma coisa permanece, o corpo é o meio de ligação dos seres humanos ao meio social. De acordo com Le Breton (2010, p. 30) “de uma sociedade para outra, a caracterização da relação do homem com o corpo e a definição dos constituintes da carne do indivíduo são dados culturais cuja variabilidade é infinita”. O convívio social nos oportuniza criar e recriar constantemente as relações sociais, bem como os sujeitos, ao estarem inseridos nessas.

Verificamos que o corpo hoje está sob a luz dos holofotes (LE BRETON, 2010). A ele é dedicado amplos espaços de cuidado e de apresentação para os outros corpos que coabitam em sociedade. Essa preocupação dos cuidados com o corpo, evidencia uma sociedade que valoriza o corpo e isso pode ser percebido “através da explosão publicitária, pela difusão do vídeo texto, ou das imagens televisivas, uma sensibilidade coletiva está se afirmando, e é inútil querer negligenciar” (MAFFESOLI, 2010, p. 42).

Diante deste contexto, Nóbrega (2009, p. 18) alerta para a necessidade de uma “reflexão acerca dos discursos, práticas e valores atribuídos a essa ‘onda do corpo’, evitando assim uma possível, e já visível, banalização do corpo e do movimento humano”. Assim sendo, direcionamos nossas análises sobre o corpo no quadro Medida Certa para compreendermos as práticas e os discursos efetivados sobre ele, destacando as opressões sofridas e as resistências efetivadas a partir das categorias apresentadas a seguir.

Corpo padronizado

Em todas as edições do quadro Medida Certa o imperativo de um corpo padronizado foi divulgado como objetivo a ser alcançado pelos participantes, bem como para os coparticipantes, representados pelos expectadores que acompanharam e seguiram os ideais do quadro pelos espaços midiáticos.

Explicitamente o nome do quadro já evidencia isso: “Medida Certa”. Embora tenha se desenvolvido a partir de inúmeros formatos e buscando enquadrar dentro das suas estratégias perfis diferente de pessoas (jornalistas, ex-atleta, cantores, comediantes, crianças, e pessoas “normais”) a ideia de uma medida certa fez e faz emergir uma idealização de um corpo padronizado.

Nas chamadas de todas as edições do quadro os imperativos de ordem centraram na ideia de uma medida certa, ou seja, um padrão corporal e de saúde a ser seguido. Conforme analisamos nos blogs citados acima, o corpo na medida certa tem que ser um corpo magro, dentro de padrões de referências previamente estabelecidas e isso foi adotado para todos os participantes: Zeca Camargo, Renata Ceribelli, Ronaldo, as crianças do medidinha certa, Fábio, Preta Gil, Gaby Amarantos, Cesar Menotti, Fabiana Karla e todos os demais participantes.

O padrão do Medida Certa estabeleceu ainda níveis de referências para circunferências corporais, colesterol, índices glicêmicos, peso, percentual de gordura, massa magra, rotinas de exercícios, alimentação, sono,

ingestão de água, entre outros. Dessa forma, esse corpo visualidade e desejado é reconhecido a luz somente dos constituintes biológicos, negligenciando a complexidade da existência corporal que é entrelaçada pelos elementos culturais, históricos, emocionais, sociais e outros.

Embora reconheçam de forma tímida em alguns momentos do quadro as individualidades de cada sujeito, os mesmos divulgavam essas referências para toda a população sem maiores reflexões sobre as individualidades biológicas, culturais e sociais das pessoas que consumiam o quadro a partir dos meios de comunicação. E cada sujeito seria então responsável por buscar se adequar aos padrões estabelecidos como referência.

Nessa lógica da medida certa o quadro deixou em evidencia que essa deveria ser perspectivada tomando como parâmetro elementos externos, tais como peso, medidas das partes do corpo, comportamentos e números referentes à constituição química do corpo. Todavia, mesmo reconhecendo a importância do olhar externo e de parâmetros de avaliação para o trabalho com grandes populações, entendemos que para uma reflexão sobre o sujeito é necessário um olhar sobre suas características genéticas e hábitos individuais.

Desse modo, é importante ao pensarmos sobre uma medida certa que tenhamos a clareza de que essa acontece a partir da individualidade de cada corpo, da maneira como ele age e reage aos acontecimentos sociais, das disponibilidades de recursos que ele tem, das possibilidades de intervenção sobre o corpo, da percepção do próprio corpo, os seus desejos e sensações, em um processo que não se fixa e não se estabiliza em um padrão absoluto, mas que se ressignifica a cada novo instante e a cada nova experiência que vive no mundo, em um processo contínuo.

A medida certa corporal é e deve ser variável para os sujeitos. O esporte como manifestação cultural do corpo em movimento serve como reflexão para isso, visto que, o corpo do futebol, varia do corpo necessário a ginástica artística, que difere do corpo do halterofilismo, que também difere do corpo do basquete, e assim por diante. Além disso, não podemos idealizar um padrão corporal como único, assim como a indústria cultural tem padronizado de forma massificada os bens culturais e artísticos da sociedade. Antes de tudo é preciso reconhecer e respeitar a diferença, para só assim nos adaptarmos as diferentes e mutáveis medidas do corpo na sociedade.

Corpo magro e saudável

Durante o desenvolvimento do quadro Medida Certa ficou evidente que a obtenção de um corpo magro foi o seu objetivo maior. Em todas as edições apresentadas os participantes deveriam a partir da rotina de exercícios e do controle alimentar perderem peso para conseqüentemente atingirem a medida certa.

O ideal de um corpo magro como símbolo de saúde foi perseguido a todo custo e para tanto era estabelecido para cada participante uma meta a ser batida, ou seja, quilos a serem perdidos ao fim dos três meses de desenvolvimento do quadro. Além do peso, era necessário também perder gordura e ganhar massa magra.

A escolha dos personagens envolvidos nas edições demonstra claramente isso, visto que, praticamente todos eles foram convocados a participarem em virtude do peso elevado e ao longo do quadro seriam submetidos a exercícios e ao controle alimentar para redução do peso e medidas para adequação a medida certa.

Apenas uma das crianças integrantes do Medidinha Certa apresentava corpo magro, no entanto o mesmo possuía maus hábitos alimentares e sedentarismo, e desse modo, a ação do quadro seria adequá-lo a uma nova rotina alimentar e de prática de exercícios. O Medidinha Certa, embora centrando a meta na perda de peso dos dois outros integrantes, abriu espaços bastante oportunos para refletir sobre os hábitos das crianças na atualidade, especialmente pelo uso excessivo da tecnologia, a falta de movimento, hábitos alimentares desorganizados, falta de horários, entre outros. Chamando atenção especialmente dos responsáveis que transferem as crianças muitos hábitos negativos, e que para muda-los nas crianças é necessário que os responsáveis também mudem.

Nessa lógica do corpo magro a balança assume papel de destaque. A mesma foi vista como voz da verdade, bem como, o espaço das trevas para inúmeras pessoas. Todo processo da busca pela medida certa foi finalizado com o processo de pesagem e apresentação dos pesos dos participantes. O peso como símbolo maior do quadro acabou por reforçar ainda mais a ideia de que a medida certa estaria atrelada a um padrão corporal magro.

Todavia, o quadro ainda colocou em evidencia uma associação de linearidade entre ter um corpo magro e ter um corpo saudável. Em muitos discursos propagados, a saúde do corpo foi traduzida para o corpo magro, como uma situação de causa e consequência: ter um corpo magro é o mesmo que ter um corpo saudável. Ao fazer isso, negligencia a saúde como um processo complexo que envolve desde os aspectos biológicos, econômicos, sociais, culturais, entre outros de cada sujeito em seu processo de existência.

Reconhecemos que o acúmulo excessivo de gordura no corpo pode trazer consequências para o bom funcionamento do mesmo, especialmente para elevação do colesterol, riscos de doenças cardíacas, desenvolvimento da diabetes, entre outros. Todavia o que criticamos é a associação linear e irrefletida entre

a perda de peso e a aquisição da saúde, de uma forma restritiva a concepção de saúde e a complexidade de elementos que a compõe.

O único espaço de contrapor isso foi quando apresentou o integrante do Medidinha Certa e mostrou que mesmo sendo magro o mesmo tinha problemas com o colesterol elevado em virtude dos hábitos alimentares.

Corpo resistente

Durante o desenvolvimento do quadro Medida Certa nas etapas citadas acima, o corpo humano foi comandado e controlado sobre os ditames do profissional de Educação Física Márcio Atalla, bem como de outros profissionais que também deram suporte como nutricionistas, médicos, fisioterapeutas, entre outros. Ao corpo foram impostas um conjunto de regras e condutas a serem seguidas, especialmente no que concerne a prática de exercícios e o controle alimentar.

Os participantes foram então guiados a partir dessas durante um período de três meses com objetivo de entrarem na medida certa. Evidenciamos que boa parte das condutas foram aceitas e seguidas pelos participantes, no entanto, é necessário evidenciarmos que os corpos dos mesmos evidenciaram resistências às novas rotinas e hábitos adotados, em alguns momentos não conseguindo atingir os objetivos impostos.

As resistências corporais foram evidenciadas nos diferentes formatos do quadro especialmente a partir das mudanças de humor dos participantes que demonstraram em muitos momentos estarem desmotivados e irritados. O corpo humano é constituído a partir das experiências que ele passa ao longo de sua existência, e o mesmo vai se adaptando aos hábitos e rotinas que cada um estabelece ao longo dos anos. Ao propormos mudanças significativas de hábitos alimentares e da prática de exercícios em um curto espaço de tempo, acabamos por encontrar resistências fisiológicas, emocionais e psicológicas.

Os corpos mostraram ainda resistência em muitos momentos quando não se adequaram as normas impostas a partir de fatores exteriores. A humorista Fabiana Karla, que participou da última edição, Medida Certa – O condomínio, não atingiu o objetivo estabelecido. A mesma teria que perder 11 kg nos três meses do quadro, no entanto, ao final do quadro perdeu 9,6 kg. Mesmo se aproximando do valor desejado, isso evidencia que o corpo não funciona como uma máquina que pode ser programada apenas por elementos exteriores, o corpo enquanto expressão de vida está entregue as aventuras e incertezas do viver.

Ao resistir, o corpo se expressa enquanto vivo, ele demonstra que embora possua capacidade de adaptação o mesmo necessita de um tempo e de experiências progressivas para adaptar-se ao novo. O corpo assim, ao mesmo tempo que é manipulado e guiado por orientações externas, possui em si a capacidade de resistir e fazer respeitar a sua individualidade. Conforme argumenta Foucaul (2011), onde existe o poder em exercício, há também corpos em resistência.

Após a participação no quadro não tivemos por parte do Fantástico nenhum retorno se os participantes conseguiram ou não manter a rotina alimentar e de exercícios que tiveram durante os três meses de acompanhamento do quadro. Todavia, em muitos espaços da mídia ficam críticas aos participantes, pois segundo estas, os mesmos teriam voltado a engordar, o que evidencia mais uma vez as resistências do corpo a rotinas restritivas e mudanças radicais.

O corpo humano como essência do ser, apresenta em sua constituição inúmeros elementos que articulados entre si moldam características, comportamentos, modos de pensar, agir, sentir e expressar. São assim, essas características que tornam o corpo enigmático e imprevisível, capaz de reagir de modo diferente à situações em diversos contextos e relações que estabeleça socialmente.

Nóbrega (2010, p. 15) defende o corpo como aspecto primordial da existência humana, ele “é a medida de nossa existência no mundo”. Desta forma, “o corpo não é uma coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora” (NÓBREGA, 2010, p. 15). Desse modo, o corpo humano deve ser visualizado como autônomo e resistente às imposições vindas do exterior quando não respeitam as suas características individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas sobre o quadro Medida Certa, fica evidente que o mesmo oportunizou predominantemente olhares sobre o corpo de modo padronizado e generalizado, perspectivado a partir dos conhecimentos biológicos e da medicina, investindo sobre ele mudanças na alimentação e na prática de exercícios físicos como caminhos para obtenção da medida certa.

O quadro, com o auxílio dos espaços midiáticos, serviu ainda como espaço para reflexões acerca dos hábitos de vida da população no contexto atual, destacando o sedentarismo e os descuidos com a alimentação, além de outros hábitos irregulares como o sono, hidratação, horários de alimentação, entre outros. Todavia, destacamos que o mesmo se prende a uma concepção de saúde ainda restritiva, atrelada somente aos

constituintes biológicos e aos processos de quantificação e medição do corpo, sendo o corpo magro o modelo de corpo saudável.

Desse modo, os idealizadores do quadro necessitam ampliar a concepção de corpo e saúde trabalhadas, compreendendo o corpo como biocultural, em um entrelaçamento que reconheça o biológico, cultural, histórico e emocional do corpo, sendo esse como sujeito expressivo no viver social. Já a saúde, como verdade desse corpo que está inserido em um contexto histórico, econômico e social deve ser compreendida na individualidade de cada sujeito. Uma saúde que foge aos padrões e acontece nos diversos corpos de modo individual, porém sempre articulada aos outros corpos formando uma teia coletiva. Uma saúde que articula o corpo sujeito a sua história, aos fatores culturais e sociais do local em que habita e convive com outros corpos.

REFERÊNCIAS:

307. BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira Bezerra. Corpo e saúde: reflexões sobre o quadro “Medida Certa”. **Dissertação**. UFRN: Natal, 2012.
308. _____. Educação em saúde e mídia: uma proposta na “Medida Certa”. **Praxia**. Vol. 1, Nº 2, p. 80-97, 2013.
309. CARVALHO, Ana Amélia et al. Blogue: uma ferramenta com possibilidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. Anais do **VII Colóquio sobre Questões Curriculares**, Petrópolis, RJ, 09 a 11 de fevereiro, 2006.
310. DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
311. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.
312. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
313. LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
314. MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
315. NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo sujeito**. 3 ed. – Natal: EDUFRN, 2009.
316. _____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
317. SEABRA, Giovanni de Farias. **Pesquisa científica: o método em questão**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
318. SILVA, Adriana da. Blog educacional: o uso das novas tecnologias no ensino. **Vertentes** (São João Del-Rei), v. 1, p. 76-84, 2008.

(Footnotes)

- 1 Pós-graduando em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.