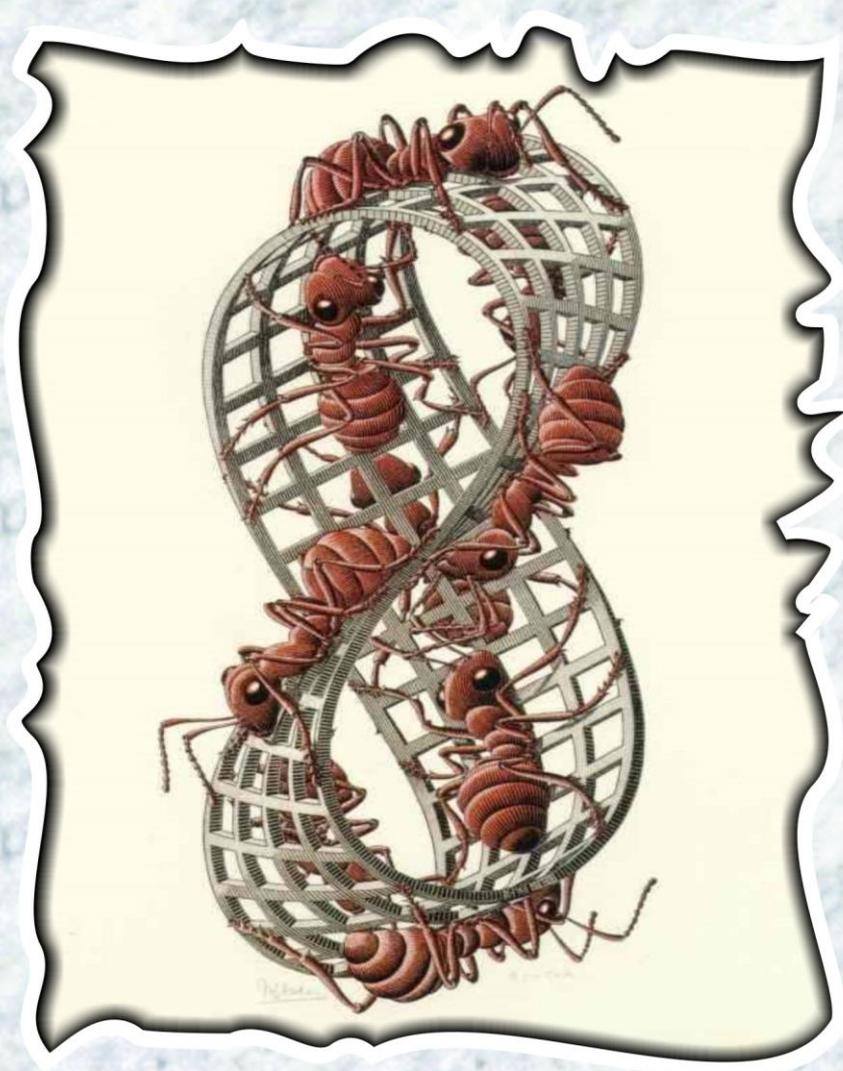


IMAGINÁRIO:

Fronteiras, desafios e múltiplos olhares



Organizador:
Bertulino Jose de Souza

IFRN
Editora

Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

CAMPUS AVANÇADO “PROF^a. MARIA ELISA DE A. MAIA” – CAMEAM

CHANCELA: CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CEF

Linha de Pesquisa – Imaginário no Esporte.



Organizador

Bertulino José de Souza

**IMAGINÁRIO:
Fronteiras, Desafios e Múltiplos Olhares**

IFRN
Editora ■■■■

2009

Imaginário: Fronteiras, Desafios e Múltiplos Olhares

© Copyright 2009 da Editora do IFRN

Todos os direitos reservados

Nenhuma parte dessa publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora do IFRN.

Divisão de Serviços Técnicos.

Catálogo da publicação na fonte.

Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – IFRN

I31

Imaginário : fronteiras, desafios e múltiplos olhares / organizador,
Bertulino Jose de Souza. – Natal: IFRN Editora, 2009.
124 p. : il. color.

Contém Bibliografia.

Vários autores.

ISBN 978-85-89571-70-8

1. Educação física – Rio Grande do Norte – Colóquio. 2.
Imaginário social. 3. Psicologia social. I. Souza, Bertulino Jose
de. II. Título.

CDU: 613.71(813.2)

EDITORAÇÃO

Samir Cristino de Souza

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Tuyanne Taynnar Queiroz de Medeiros

CONTATOS

Editora do IFRN

Av. Senador Salgado Filho, 1559, CEP: 59015-000

Natal-RN. Fone: (84)4005-2668/ 3215-2733

Email: editora@cefetrn.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
CARTA DE MÁRTINS	08
BELO MONTE: IMAGENS DE INDIGNAÇÃO, BRAVURA E DESPEDIDA	
Adaílson Tavares de Macedo.....	09
REPRESENTAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE O MÉTODO	
Horácio Accioly Junior, Luís Carlos Schneider.....	16
IMAGINÁRIO E CONSCIÊNCIA DO CORPO FÍSICO: IMAGEM E CORPO NA ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA DE JEAN-PAUL SARTRE	
Francisco Ramos Neves.....	24
O HERÓI NÃO FOI CONVIDADO: JERNs, EDUCAÇÃO FÍSICA E IMAGINÁRIO.	
Helder Cavalcanti Câmara, Bertulino José de Souza.....	34
O IMAGINÁRIO SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS NA SEXUALIDADE: O CAMPO DA PROSTITUIÇÃO	
Rasland Costa de Luna Freire.....	45
UMA MÚSICA PARA A DANÇA DO TEMPO: O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E A PRODUTIVIDADE	
Clécida Maria Bezerra Bessa.....	55
O IMAGINÁRIO E A SAÚDE	
Daniela Mendes da Veiga Pessoa.....	63
DE NARCISO A ÉDIPO: O IMAGINÁRIO, O SIMBÓLICO E O REAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	
Roberta Luna.....	72
GASTON BACHELARD: CIÊNCIA E POESIA NO EMBATE HOMEM-MUNDO	
Ana Laudelina Ferreira Gomes.....	80
AS RUAS AREJADAS DO VERBO IMPURO	
Raimundo Leontino Leite Gondim Filho.....	89
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONJUNTO PICTOGRÁFICO DE FRIDA KAHLO	
Jarileide Cipriano da Silva.....	93
O ANALFABETISMO NA VELHICE COMO UM PROBLEMA SOCIAL INVISÍVEL	
Marcos Augusto de Castro Peres.....	99
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O IMAGINÁRIO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CONCEITOS A CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS	
Messias Dieb.....	107
CLARICE LISPECTOR: IMAGENS IMAGINADAS SOBRE A VIDA, AS EMOÇÕES E O CORPO	
Ailton Siqueira de Sousa Fonseca.....	119
Dados de Autores e Revisora	132

APRESENTAÇÃO

O título que dá nome a este livro - *Imaginário: Fronteiras, Desafios e Múltiplos Olhares* - foi originado do evento homônimo realizado em Martins – Rio Grande do Norte, em dezembro de 2008, sob o rótulo de um *Colóquio* e alavancado pela Linha de Pesquisa “Imaginário no Esporte”, do Grupo de Pesquisa “Educação Física, Sociedade e Saúde”/CNPQ/UERN.

A imagem da Capa – “A Faixa de Moebius” -, adotada a partir do viés da Psicologia e considerada como escopo de observação e análise, foi o que nos inspirou na organização do evento e também na geografia das temáticas nele abordadas, numa tentativa de, com isso, buscar uma aproximação científica do que consideramos unitermos, quais sejam: **fronteira – desafio – múltiplos olhares**.

Neste contexto, a Faixa de Moebius serviu como uma grande provocação.

Descoberta em 1856 pelo alemão August Moebius, a referida Faixa veio a ser o primeiro ponto de ancoragem para pensarmos na realização do *Colóquio do Imaginário*.

Pretendíamos, no âmbito da ciência, ponderar sobre a ideia de fronteira, particularmente verificada pela sua ruptura/construção/desconstrução, analisando e incorporando seus desafios e tratando-a por uma multifocalidade que denominamos *olhares*.

A partir desses *olhares* e sob a vigilância criteriosa da produção do conhecimento, característica do ambiente acadêmico e seus núcleos de investigação, constituímos as seis Linhas Temáticas desenhadas para o evento, a saber: 1 - Imaginário no Esporte/Atividades na Natureza/Aventura/Risco; 2 - Imaginário Social; 3 - Imaginário Político, Econômico e Educacional; 4 - Imaginário na Saúde; 5 - Imaginário Literário e Imaginação Poética; 6 – Imaginário na Comunicação.

Na ótica dessas Linhas e no formato de uma organização associada, integraram-se as seguintes representações: EDUCAÇÃO FÍSICA – UERN/Pau dos Ferros e Mossoró; ECONOMIA – UERN/Pau dos Ferros; PEDAGOGIA – UERN/Pau dos Ferros; e UFRN/Caicó; CIÊNCIAS SOCIAIS - UERN/Mossoró; e UFRN/Natal; FILOSOFIA – UERN/Caicó e Mossoró; ENFERMAGEM – UERN/Caicó e Mossoró; ODONTOLOGIA – UERN/Caicó; CIÊNCIAS DO DESPORTO – UTAD/Portugal; COMUNICAÇÃO SOCIAL – UFPB/João Pessoa; LETRAS – UFPB/João Pessoa; FARN/Natal, CEFET/Ipanguaçu, dentre outras instituições convidadas.

Com essas representações e o apoio das instâncias: PROPEG - Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UERN; PROEG - Pró-Reitoria de Graduação/UERN; PROAD – Pró- Reitoria de Administração/UERN; PROEX – Pró-Reitoria de Extensão; DIREÇÃO DO CAMEAM/Pau dos Ferros; e Escola “Almino Afonso”/Martins-RN, bem como da Iniciativa Privada, o evento constituiu sua carta própria – **Carta de Martins** - sendo os textos abaixo intitulados um produto do esforço intelectual de seus autores:

REPRESENTAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE O MÉTODO - Horácio Accioly Júnior e Luís Carlos Schneider ; **IMAGINÁRIO E CONSCIÊNCIA DO CORPO FÍSICO: IMAGEM E CORPO NA ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA** de Jean-

Paul Sartre - Francisco Ramos Neves; **O HERÓI NÃO FOI CONVIDADO: JERNs, EDUCAÇÃO FÍSICA E IMAGINÁRIO** - Hélder Cavalcanti Câmara e Bertulino José de Souza; **O IMAGINÁRIO SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS NA SEXUALIDADE: O CAMPO DA PROSTITUIÇÃO** - Rasland Costa de Luna Freire; **UMA MÚSICA PARA A DANÇA DO TEMPO: O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E A PRODUTIVIDADE** - Clécida Maria Bezerra Bessa; **O IMAGINÁRIO E A SAÚDE** - Daniela Mendes da Veiga Pessoa; **DE NARCISO A ÉDIPO: o IMAGINÁRIO, O SIMBÓLICO E O REAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO** - Roberta Luna; **GASTON BACHELARD: CIÊNCIA E POESIA NO EMBATE HOMEM-MUNDO** - Ana Laudelina Ferreira Gomes; **AS RUAS AREJADAS DO VERBO IMPURO** - Raimundo Leontino Leite Gondim Filho; **TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONJUNTO PICTOGRÁFICO DE FRIDA KAHLO** - Jarileide Cipriano da Silva; **O ANALFABETISMO NA VELHICE COMO UM PROBLEMA SOCIAL INVISÍVEL** - Marcos Augusto de Castro Peres; **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMAGINÁRIO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CONCEITOS A CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS** - Messias Dieb; **CLARICE LISPECTOR: IMAGENS IMAGINADAS SOBRE A VIDA, AS EMOÇÕES E O CORPO** - Aílton Siqueira de Sousa Fonseca.

Natal, 15 de Julho de 2010.
Bertulino José de Souza
Organizador do livro

CARTA DE MARTINS

Colóquio do Imaginário:

Um evento que buscou experimentar, compartilhar e fundir a complexidade presente no imaginário em várias áreas de atuação da sociedade, divergindo, inclusive, dessa complexidade. Tal se deu sob a diretriz e o desafio do pensamento que considera o imaginário a partir das experiências nas diferentes áreas do conhecimento que aqui se encontram presentes.

Assim, desbravando as dimensões do presente e questionando a realidade, além de procurar tecer alternativas para as problemáticas que afligem o homem e sua dimensão social, os debates foram travados.

A importância do evento estava na sua configuração como espaço dialógico e dialético entre a Academia, a Sociedade Civil Organizada e o Poder Público. Nele, discutimos vários temas, todos singularizados pelos olhares do imaginário, quer nas conferências, quer noutros espaços onde os debates traduziam as problematizações atinentes às seguintes áreas: Educação Física, Literatura, Psicologia, Filosofia, Analfabetismo, Velhice, Saúde, Cultura, Economia, Educação e Controle Social - tidas como motes apropriados pelos autores.

Nesse processo, salientamos a busca da ruptura ou transposição da fronteira que marca nosso encontro. Assumimos, também, o sertão como lugar da “falta”. Nele e por ele, discutimos o imaginário nas instituições, na atual preocupação com a inclusão, bem como nas suas vertentes discriminatórias e segregacionais, que envolvem a sexualidade e a prostituição, por exemplo.

Esse momento significou um pequeno espaço de discussão, sendo precursor de algo que se pretende uma constante no ambiente acadêmico e na Sociedade, ansiando-se, inclusive, que esse algo venha a crescer em conteúdo e significado, pela partilha que oportuniza, uma vez que entendemos que toda ideia deve ser difundida para que possa desembocar em ações fincadas no pensamento questionador, que rompe as fronteiras do comum e do superficial, propiciando, especialmente, uma profundidade investigativa sobre o imaginário dentro das organizações sociais. De outro modo, a ideia seria abortiva e vã, pois ficaria aprisionada aos redutos intelectuais que poucos alcançam.

Para isso, faz-se necessário convidar os movimentos sociais organizados para um próximo Colóquio do Imaginário.

Martins/RN, dezembro de 2008

Os autores.

BELO MONTE: IMAGENS DE INDIGNAÇÃO, BRAVURA E DESPEDIDA

Adaílson Tavares de Macedo

Antônio Vicente Mendes Maciel nasceu no dia 13 de março de 1830 em Quixeramobim, no Ceará. Era filho de Vicente Mendes Maciel e Maria Joaquina de Jesus, conhecida por “Maria Chana”. Seu pai tinha frequentes crises de embriaguês e batia na mulher. Com a morte da esposa, Vicente Mendes Maciel, casa-se pela segunda vez com Francisca Maria Conceição. Antônio Vicente não se dava bem com a madrasta devido aos maus tratos recebidos.

A situação financeira da família se agrava. Seu pai morre em 1855 e Antônio se torna responsável pelas irmãs e pelas dívidas. Casa-se, em 1857, com uma prima de quinze anos, Brazilina Laurentina de Lima. Para sobreviver, escreve Levine (1995), Antônio “torna-se professor de português, aritmética e geometria na Fazenda “Tigre”, a algumas léguas de Quixeramobim (LEVINE, 1995, p.184).

A seguir, Antônio passa a se mudar constantemente de cidade e profissão. Em Tamboril, trabalha como balconista em uma loja comercial. Em Ipu, tenta ganhar dinheiro como rábula, espécie de advogado não-licenciado. Retorna a Tamboril, em 1861. Nessa época, sua mulher foge com um furriel (antigo posto entre cabo e sargento) da polícia local. Antônio retoma suas atividades no magistério.

Em Santa Quitéria, conhece uma mulher chamada “Joana Imaginária”, uma artesã mística que esculpe imagens em barro e madeira. Dessa união, nasce um filho chamado de Joaquim Aprígio. Antônio convida Joana Imaginária para acompanhá-lo em suas andanças pelo Ceará. Ela não aceita. Segundo Villa (1995), “de 1865 a 1871, Antônio Vicente percorreu vários municípios cearenses próximos a Quixeramobim, exercendo várias atividades para sobreviver” (VILLA, 1995, p. 16).

Em 1874, noticia-se sua passagem pelos sertões da Bahia. A fama e o número de seguidores ao redor do Irmão Antônio ou Antônio dos Mares aumentam a cada dia. Ele prega o evangelho e dá conselhos. Deixa crescer o cabelo e a barba. Levine (1995) chama a atenção para a evolução dos nomes que recebeu o Conselheiro

Quando criança chamavam-no Antônio Vicente, na juventude, Maciel. No início de sua vida religiosa leiga, era conhecido por Irmão

Antônio, ou também Antônio dos Mares, Antônio Aparecido e, finalmente, Antônio Conselheiro (LEVINE, 1995, p.186).

Em 1876, é preso em Itapicuru (BA), acusado da morte de sua mãe. Ao ser enviado para Fortaleza no porão de um navio, Conselheiro teve seu cabelo e barba cortados, além de ser espancado severamente. Ao chegar a Quixeramobim, o Juiz Municipal, Alfredo Alves Matheus, declara-o inocente.

O sertão nordestino é atingido por uma grande seca entre 1877 e 1879. Conselheiro retorna ao sertão baiano e sua fama continua a aumentar. Dedicava-se à construção e reforma de igrejas e cemitérios. De início, a Igreja o aceita. Depois, proíbe suas pregações.

Conselheiro lidera um movimento contra a cobrança de impostos na cidade de Bom Conselho, em 1893. Seus seguidores arrancam os editais republicanos e queima-os. Após tomar conhecimento do fato, o Governador da Bahia, Rodrigues Lima, envia uma força policial de trinta e cinco soldados, comandada pelo Tenente Virgílio de Almeida que encontra os seguidores de Conselheiro em Masseté. Os conselheiristas, sob o comando de João Abade, põem em fuga a força policial.

Depois do episódio, Conselheiro percebe que o governo republicano, a igreja e os latifundiários continuariam a perseguir-lo. Começa a pregar sobre uma terra sagrada no sertão nordestino. Em junho de 1893, Conselheiro e seus seguidores se estabelecem no povoado denominado “Canudos”, no Município de Monte Santo, às margens do rio Vaza-Barris.

A origem do nome Canudos é simples e pitoresca. Refere-se a longos cachimbos de barro em canudos de metro de extensão que eram usados para fumar. Os tubos ou canudos eram fornecidos pelas solanáceas (canudos-de-pito), planta da região. Antônio Conselheiro denomina o lugar de “Belo Monte”.

Por iniciativa da comunidade, criou-se uma escola em Belo Monte que foi dirigida por João Gomes dos Reis e, depois, por Moreira. Conselheiro resolve contratar a professora Maria Francisca de Vasconcelos. Em sua homenagem, a rua em que morava ficou conhecida como “Rua da Professora”.

Belo Monte possuía uma organização econômica baseada no comunitarismo. A manutenção do arraial era uma responsabilidade dos seus habitantes. O mutirão, prática

comum no sertão, foi largamente utilizado, na derrubada de matas, na limpeza do terreno, na sementeira, na limpeza da roça, na colheita e na construção de casas e de igrejas.

Conselheiro precisava de madeira para a construção de uma Igreja e faz a encomenda em Juazeiro com pagamento antecipado. A madeira não foi entregue no prazo determinado. Espalha-se a notícia de que Conselheiro e seus seguidores iriam invadir a cidade. O Juiz local, Arlindo Leoni – desafeto de Conselheiro –, solicita o envio de força policial. O Governador da Bahia, Luís Viana, o atende e, assim, começa a guerra à cidade sagrada.

A primeira expedição contra Canudos forma-se em novembro de 1896. Era comandada pelo Tenente Manuel da Silva Pires Ferreira e compunha-se de três oficiais e 104 soldados, que foram derrotados pelos conselheiristas. A segunda expedição parte de Monte Santo em direção a Canudos, no início de janeiro de 1897, sob o comando do Major Febrônio de Brito. Compunha-se de 609 soldados que também foram derrotados pelos conselheiristas. A terceira expedição, com 1.300 homens, parte para Canudos no final de fevereiro, sob o comando do Coronel Moreira César que faleceu durante a luta. Os combatentes de Belo Monte saem vitoriosos. A quarta expedição, que se dirige a Canudos em abril de 1897, envolveu mais de 12.000 soldados e contou com a presença do Ministro da Guerra, o Marechal Carlos Machado Bittencourt. Segundo Moniz (1987):

A primeira, a segunda e a terceira foram abatidas em combate de horas; a quarta durou quatro meses e, por várias vezes, esteve prestes a ser destruída. Salvou-se graças ao grande reforço que recebeu quando se achava em perigo, o que representou, pode-se dizer, uma quinta expedição. Entre a preparação das expedições e as batalhas travadas, a campanha de Canudos durou de 4 de novembro de 1896 a 6 de outubro de 1897 (MONIZ, 1987, p.301).

Próximo ao fim da guerra, no mês de julho, um dos filhos de *Macambira*, adolescente de 15 anos, diz ao pai que quer destruir a *matadeira* – o canhão Krupp 32 – acompanhado de onze companheiros. Seu pai pede-lhe que consulte o Conselheiro e siga.

O grupo atravessa o rio Vaza-Barris ao meio-dia. Os soldados do exército estão fatigados. Os combatentes de Belo Monte aproximam-se dos soldados, sorrateiramente. De repente, afirma Cunha (2006):

doze rostos espantados – olhares rápidos perscrutando todos os pontos [...] surgem lentamente; ninguém os vê; ninguém os pode ver; [...] Em frente, a cinquenta metros apenas, eles divisam o objetivo da empresa [...] o canhão Krupp, a *matadeira* [...] voltada para *Belo Monte* prestes a rugir golfando as granadas formidáveis [...] sobre a cidade sagrada. [...] Um dos mais robustos traz uma alavanca pesada; – ergue-a e a pancada desce violentamente, retinindo. [...] Um brado de alarme [...] Formam-se rapidamente os batalhões; num momento os atacantes ousados vêm-se presos, num círculo intransponível de baionetas e caem sob golpes e sob as balas. Um apenas se salva, golpeado, baleado, saltando, correndo, rolando, intangível entre os soldados, atravessando uma rede de balas, vingando as pontas das baionetas, caindo em cheio nas caatingas que atravessa velozmente... (CUNHA, 2006, p.50-2).

A tentativa realizada foi heroica, mas com trágico desfecho, “porque doze homens não podiam lutar contra cinco mil soldados. (MONIZ, 1987, p.139). A guerra continua. Conselheiro falece no mês de setembro de 1897, antes da queda do arraial, vitimado por uma caminheira – disenteria para os jagunços – ou, segundo outras versões, de um ferimento provocado por estilhaços de granada, ou por um colapso cardíaco.

No início do mês de outubro, aproxima-se a destruição do arraial. Antônio Beatinho – o zelador de imagens – percebe a necessidade de negociar, no arraial, a entrega dos combatentes, mas estes se recusam. Muitas mulheres preferem ficar e morrer ao lado das filhas, dos filhos e dos maridos. O grupo que escolhe acompanhar o Beatinho foi entregue ao batalhão e levado para um lugar por detrás dos morros. Seu destino: o degolamento.

O conselheirista Tiago, escondido, presencia a matança. Foge para levar a notícia aos combatentes que estão escondidos, em buracos no chão e avisa: estão cortando o pescoço dos que se entregam. A indignação toma conta dos últimos sobreviventes de Belo Monte.

A Professora Macotas – provavelmente Francisca Maria de Vasconcelos –, que agora cuidava dos feridos, tremia indignada. Resolve, então, caminhar em direção aos inimigos. O sertão presenciava o ato de indignação e bravura de uma mulher. Atravessa a distância entre os dois lados e pára. Defronte ao quartel-general, encara os inimigos. Segundo Benício (1999), sua voz vibrante e dura se assemelhava a uma chicotada. Seu corpo tremia, os pés delicados e descalços raspavam o chão impacientes:

– “Os senhores se apoderam de nossas casas, dos nossos potes, das nossas roupas, do nosso feijão, de nossa farinha, de nosso milho, de tudo quanto tínhamos” O que querem mais? Não temos mais em que carregar um pingo de água nem o que comer; andamos todos esmolambados, assim! O que querem mais?”“ Tocaram fogo em nossas roças, mataram nossos filhos e maridos, não estão satisfeitos?! Querem o Conselheiro, não é? Pois bem, não o terão. Já morreu. O pai de todos nós, que me está ouvindo e viu e vê o que os senhores fazem, chamou-o, está morto. O que mais desejam? A nós, as mulheres? Homens há poucos lá dentro e estes não se entregarão, morrerão todos, um por um, no combate, que é bem melhor do que ser degolado como os senhores têm feito aos desgraçados que lhe vieram pedir socorro [...] – Cala-te, diabo! Impôs uma voz imperiosa. – Calar-me? Era o que faltava. Querem tirar-me a voz também? Pois é fácil; cortem-me o pescoço como têm feito às minhas companheiras. Cortem-mo, porque enquanto eu puder falar hei de excomungá-los como filhos do inferno que são. Não tenham dó nem pena. Ah! Se me deixarem viva hão de se arrepender. Falarei, gritarei, contarei ao mundo inteiro esta suprema cobardia e bestialidade de se degolar prisioneiros, mulheres e crianças! (BENÍCIO, 1977, p. 213-214)

Depois de dar a sua “última aula” no sertão, a Professora Macotas exige ir sozinha para a morte. Não lhe atendem. Levam-na aos empurrões para fora do acampamento. Um dos soldados saca uma faca e corta-lhe o pescoço. Seu corpo cai no chão. Nesta hora, uma chuva de balas desaba sobre o arraial. Os últimos combatentes de Belo Monte respondem ao fogo. Um silêncio, mais alto que o ruído das balas, invade a Professora Macotas. As lembranças passam lentamente em sua memória: as crianças, os jovens e adultos na sala de aula de Belo Monte. O silêncio aumenta... no meio da chuva de balas.

O clarim anuncia a tomada do arraial. A guerra de acabação do mundo ia terminar. Como exemplo único em toda história, o arraial resiste até o esgotamento completo e não se rende, afirma Euclides da Cunha (1973):

Expugnada palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados. [...] Ademais, não desafiaria a incredulidade do futuro a narrativa de pormenores em que se amostrassem mulheres precipitando-se nas fogueiras dos próprios lares, abraçadas aos filhos pequeninos. [...] Caiu o arraial a 5. No dia 6 acabaram de o

destruir desmanchando-lhes as casas, 5200, cuidadosamente contadas. (CUNHA, 1973, p. 370).

Em meio aos destroços de Canudos, escreve Martins (2001), integrantes da quarta expedição encontram no lugar denominado *Santuário* uma prédica de despedida, que não foi pronunciada por Antônio Conselheiro:

Adeus povo, adeus aves, adeus árvores, adeus campos, aceitai a minha despedida, que bem demonstra as gratas recordações que levo de vós, que jamais se pagarão da lembrança deste peregrino, que aspira ansiosamente a vossa salvação e ao bem da igreja (MARTINS, 2001, p.39).

Esta prédica representa uma bela imagem de despedida aos habitantes de Belo Monte, também chamado “Canudos”, arraial no sertão da Bahia. A imagem, afirma Bachelard (2008), “tem dupla realidade: uma realidade psíquica e uma realidade física. É pela imagem que o ser imaginante e o ser imaginado estão próximos” (BACHELARD *apud* FERREIRA, 2008, p.97). É pela imagem que se desvela a Sertania: abraço entre o sertão terra e o sertão alma.

Após a comemoração dos vencedores, ressoa por todo o Brasil: faltou diálogo. “Só faltou uma conversa”, repetem no sertão. Assim termina Belo Monte, a “troia de taipa”. A comparação entre Canudos e Troia, “apesar da distância dos séculos, é aceitável, levando-se em conta a capacidade de uma cidade resistir tenazmente ao cerco de um inimigo mais poderoso (MONIZ, 1987, p.141).

REFERÊNCIAS

BENÍCIO, Manoel. **O rei dos jagunços**: crônica histórica e de costumes sertanejos sobre os acontecimentos de canudos. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

CUNHA, Euclides da. **Canudos**: diário de uma expedição: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. Os sertões. Vol. II. São Paulo: Três, 1973.

FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. **Dicionário de imagens, símbolos, termos e conceitos bachelardianos**. Londrina: EDUEL, 2008

LEVINE, Robert M. **O sertão prometido**: o massacre de Canudos no nordeste brasileiro. Trad. Monica Dantas. São Paulo: EDUSP, 1995.

MARTINS, Paulo Emílio Matos. **A reinvenção do sertão**: a estratégia organizacional de canudos. Rio de Janeiro: EDFGV, 2001.

MONIZ, Edmund. **Canudos**: a luta pela terra. São Paulo: Centro Editorial Latino-Americano, 1987.

VILLA, Marco Antonio. **Canudos**: o povo da terra. São Paulo: Ática, 1995.

REPRESENTAÇÃO E IMAGINÁRIO SOCIAL: UM OLHAR SOBRE O MÉTODO

Horácio Accioly Júnior

Luís Carlos Schneider

O debate sobre a metodologia correta a ser utilizada nas pesquisas do imaginário social, através das Representações Sociais, vem se desenvolvendo desde a criação da teoria por Serge Moscovici (1969), com propostas de aproximações qualitativas e/ou quantitativas, numa verdadeira guerra de paradigmas. Por um lado, TASHAKKORI & TEDDLIE (1998), assim como LINCOLN e GUBA (1985), enfatizam a incompatibilidade epistemológica existente entre esses paradigmas. Em contraposição, métodos qualitativos e quantitativos são frequentemente utilizados em um mesmo projeto de pesquisa e, em muitos casos, tal integração resulta em descobertas inesperadas e interessantes sobre a representação social investigada.

Assim, é possível encontrar-se na literatura uma quantidade expressiva de trabalhos em que ocorre a integração de métodos qualitativos e quantitativos, como por exemplo os de ACCIOLY 2000; BRYMAN 1988; BRANNEN 1992; CRESSWELL 1994; ERZBERGER 1998; ERZBERGER & PREIN 1997; DENZIN 1978; 1998; FIELDING & FIELDING 1986; KELLE & ERZBERGER 1999; e TASHAKKORI & TEDDLIE 1998.

Nesses trabalhos, observam-se propostas metodológicas, com variações que vão desde formas mais abstratas e gerais até diretrizes práticas, em que se combinam métodos e modelos em um mesmo desenho de pesquisa.

No âmbito das discussões, vários autores colocam-se contra a tese da incompatibilidade, sob vários argumentos. Nelas fica patente que métodos qualitativos e quantitativos não devem ser considerados sob um ponto de vista exclusivamente epistemológico e que tais posicionamentos frequentemente concordam com diferentes métodos tradicionais, como o "pós-positivismo" e o "construtivismo". É possível, por exemplo, aceitar a teoria da observação empírica, apesar das inúmeras críticas quanto à possibilidade de se vir a cair num "empirismo ingênuo". Com os devidos cuidados, um investigador pode aproximar-se de seu objeto de estudo de forma empírica, sem qualquer pré-concepção teórica. Além disso, argumenta-se que métodos qualitativos e quantitativos são frequentemente utilizados na pesquisa empírica, momento em que ambas as

metodologias se fundem, conduzindo a resultados geralmente bem aceitos, possibilitando, assim, a criação de novas propostas metodológicas (TASHAKKORI & TEDDLIE 1998, p.11).

Por conseguinte, muitos investigadores e um número crescente de metodologistas adotam uma perspectiva pragmática nessa guerra de paradigmas que pode ser descrita resumidamente como: "Aproveitar tudo de cada paradigma ou metodologia que pareça adequado ao seu objeto de pesquisa e deixar todo o resto de lado".

Porém, há que se ressaltar que qualquer consideração metodológica na estruturação de seja qual for a teoria científica deve levar em conta, primeiramente, a natureza do fenômeno investigado e, posteriormente, fazer a pergunta: "Qual método é adequado para descrever, explicar ou entender este fenômeno?".

Sendo assim, considera-se que apenas os conceitos metodológicos, por si sós, não podem responder a perguntas tais como: "Qual método deve ser usado para a investigação desta ou daquela representação social?", ou "Métodos qualitativos e quantitativos devem ser integrados nesta conjunção?"

Em vez de se procurar basear as discussões acerca de uma metodologia adequada para as representações sociais, com todos os componentes do imaginário social, em um abstrato e complexo nivelamento metodológico e epistemológico, pode ser mais útil buscar unir considerações significativas para um e para outro, examinando-se a utilidade de conceitos metodológicos, com a ajuda de exemplos de prática de pesquisa, sempre ressaltando-se os pressupostos da teoria, os objetivos do pesquisador e as finalidades da pesquisa. Em outras palavras, o pesquisador tem seus motivos – de diversas ordens – para a sua pesquisa e elege um referencial teórico para fundamentar tanto sua busca como seus achados. A ferramenta e os meios pelos quais vai construir sua pesquisa em busca das respostas para suas questões é que é o método.

Sem dúvida, o método empregado é o fundamento para que o rigor e a ética científica sejam preservados. Assim, enquanto o referencial teórico é a forma de se olhar para o objeto de pesquisa – o ângulo de visão ou ponto de vista -, o método vem a ser as ferramentas ou lentes de olhar. Por esta razão, um está intrinsecamente relacionado ao outro, como também aos objetivos e finalidades da pesquisa.

Ver sob o ponto de vista de determinada teoria e esclarecer por meio de determinadas ferramentas são formas de agir que estabelecem uma dialética

aparentemente irreconciliável, visto que sempre restará a dúvida em relação à possibilidade de se ter olhado com outros olhos e de se ter utilizado outras ferramentas para ver.

Na discussão acerca da verdade como consequência e correspondência entre fatos e teorias, quando passamos da experiência de ver para a explicação racional dessa experiência, que é o pensamento de ver; enfim, quando passamos da percepção ao juízo, estamos diante da vulnerabilidade da ideia de fato ou fenômeno. “Além da cisão entre os olhos (do corpo) e o olho do espírito (da mente), há também a cisão entre olhar e linguagem” Chauí (2000 p. 45). É disso que se trata quando nos referimos a quebrar paradigmas, conciliar teorias e métodos na construção de nossos objetos de pesquisa.

O que é, então, para o pesquisador, o ato de ver, esclarecer, descrever e demonstrar pela linguagem aquilo que foi visto?

A saga do herói Ulisses, em seu périplo narrado na *Odisseia*, de Homero, expressa a aventura do enfrentamento da vida e do mundo, pelo homem, possibilitando uma analogia com a “saga do pesquisador”: O herói que abandona seu lar e seu mundo conhecido e parte na longa viagem rumo ao desconhecido. Simbólica e metaforicamente está diante de sereias, cíclopes, feiticeiras e tentações lançadas por deuses que dominam a natureza e os labirintos da mente humana. O homem é dominado pela natureza e submete-se a ela. Ao herói cabe a tarefa do enfrentamento da luta, desfazendo, à custa de seu próprio martírio, a fantasia, a imaginação e o conto fantástico que envolve a dominação do homem pela natureza.

O astuto Ulisses emancipou-se com o sofrimento. Nos perigos mortais que teve de arrostar, foi dando têmpera à unidade de sua própria vida e à identidade pessoal. Se, por um lado, o herói esclarece o desconhecido ao percorrer os caminhos do mistério, traçando a trilha que leva ao esclarecimento, por outro, ao se apoderar do desconhecido, racionaliza-o e organiza-o, tirando assim da dimensão mítica o fantástico, a fantasia e a imaginação e colocando no desconhecido uma dimensão dominada pela razão. O que antes era um monstro ou um deus poderoso, agora nada mais é do que um fenômeno conhecido, racionalizado e dominado (SCHNEIDER, 2003).

Ver e esclarecer seriam, então, reconhecer a percepção como coincidência entre sujeito e objeto, tais como estes seriam em si mesmos, como propõe a Filosofia do Realismo? Ou como capacidade cognitiva do sujeito que pensa o objeto, organiza-o ,

sintetiza-o e domina-o por operações subjetivas, como propõe o Idealismo? Ou, ainda, como propõe o Empirismo: encontrar explicações nas qualidades externas, numa síntese passiva que descreve as sensações que estimulam nossos sentidos? Ou, por fim, como propõe o Intelectualismo, pela reflexão, objetivar a sensação e, pelo intelecto, analisar, percorrer e organizar?

Se a verdade é a correspondência com os fatos, então, uma vez encontrada uma teoria que lhe corresponda, teremos o seu estabelecimento. E, quanto ao não-visto, ao não-dito, ao escondido ou subjacente nos labirintos do contexto da mente e da cultura?

Verdade, teoria e fatos se mesclam num emaranhado complexo em que a única certeza possível é a circularidade, a recursividade, a imprevisibilidade e a falibilidade dos modelos explicativos e que, conforme Edgar Morin, “um mundo absolutamente determinado, assim como um mundo absolutamente aleatório, são pobres e mutilados: o primeiro é incapaz de evoluir e o segundo é incapaz de nascer” (MORIN, 1995, p. 76)

O estudo de argumentos particulares em linguagem natural e do contexto onde eles ocorrem, ou seja, numa análise prática dos argumentos em que os aspectos de validade, invalidade, verdade ou não verdade estão no conteúdo semântico dos argumentos e conclusões, requer uma análise e um cuidado mais aprofundados no que se refere aos pressupostos nos quais se fundamenta o estudo do conteúdo semântico.

O estudo da maneira como as pessoas compreendem e expressam as causas dos fenômenos, em linguagem natural e fundamentada em crenças, sejam estas científicas ou do senso comum, necessita de pressupostos que esclareçam que tipos de informações são utilizados e se tais informações não estão organizadas apenas em atribuições causais. Quais os fatores motivacionais que provocam a compreensão de que tal fenômeno é causado por tal ou tais eventos? Qual o processo cognitivo que provoca e sustenta a análise dessa relação causal? Qual o “olhar” de quem vê, analisa e explica o fenômeno – se um filósofo, um cientista ou uma pessoa comum – e quais as atribuições de valor, sentido e significado do conteúdo semântico?

Com as indagações e reflexões até aqui feitas, a questão que surge é a do “como” adentramos na discussão específica do reinado do método, enfrentando o desafio de que este não existe de forma autônoma: “Ele só se dá vinculado à concepção do objeto e da forma de concebê-lo que se adota”(ARRUDA, 2000, p. 18).

Além disso, de acordo com Heider (1958, p. 8), apesar da sua importância inegável, a preocupação com o método muitas vezes tem se restringido a medir os fenômenos, em vez de propriamente esclarecê-los, ressaltando que a insistência na medida não basta para esclarecer. Segundo, ainda, Arruda (2000), a metodologia é apenas um caminho que auxilia o pesquisador a lidar com as dualidades, impelindo-o a superar velhas dicotomias e induzindo-o a compreender a complexidade e os limites das possibilidades investigativas.

O objeto e o método das Representações Sociais e do Imaginário Social circulam, se movimentam e se fazem visíveis e cognoscíveis na linguagem. O objetivo das Representações Sociais é o entendimento do “dizer da linguagem”, considerando o caráter dialético e complexo do sentido, do significado que se lhe atribui, sua construção e seu papel nos processos de coesão e adesão social. Por meio do Imaginário Social e suas representações, queremos identificar e apreender uma visão de mundo que, conforme Chauí,

“Este laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo grego eidô exprime: ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber... para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Aquele que diz: eidô (eu vejo), o que vê? Vê e sabe o eidós: forma das coisas exteriores e interiores, forma própria de uma coisa (o que ela é em si mesma, essência), a idéia. Quem vê o eidós, conhece e sabe a idéia, tem conhecimento – eidotés – e por isso é sábio vidente – eidulis. Quem viu, pode querer fabricar substitutos do visto e, na qualidade de eidolópios, pode fabricar as formas aparentes das coisas – eidolon (ídolo, simulacro, imagem, retrato)”. (CHAUI, 2000 P 35)

Em outras palavras, no dizer da linguagem, queremos ver o espetáculo que se descortina, pelos nossos olhos (do espírito), na nossa mente. “A emanar de uma perspectiva epistemológica, método seria, de certa forma, a visão dos limites de uma proposta”. (ARRUDA, 2000, p. 19). Limites estes que, embora possam conter em si a verdade, são sempre intenções de busca da verdade, conforme os olhos de ver e a visão do espetáculo do dizer da linguagem.

Na perspectiva do método, Moscovici nos aponta para “uma outra epistemologia que não tenta ‘reduzir’, mas procura uma ‘comunalidade’, ou uma unidade entre disciplinas separadas, no estudo de certos fenômenos” (MOSCOVICI, 2003, p. 386).

Se a linguagem não tem a propriedade da univocidade, isto é, não é entendida uniformemente por todos os indivíduos, é porque tem um sentido e uma aplicação contextual e só assim pode ser apreendida e entendida. Deste modo, apesar de haver sentido partilhado na linguagem, há sempre possibilidades de diferentes atores entenderem diferentemente as proposições e ações sociais. É exatamente isso que possibilita as diferenças no desempenho dos papéis, o que, em sentido mais amplo, significa contribuir para as mudanças sociais. Além disso, devemos considerar o sistema estruturado e estruturante de valores que orientam e balizam o comportamento dos indivíduos.

No que diz respeito ao desejo, pode-se dizer que toda sociedade hierarquiza os desejos, estabelece regras e condições para sua satisfação, gerando disputa e frustração.

É nesse emaranhado que temos que situar nossas preocupações com as questões que envolvem a metodologia em busca do imaginário social e seu objeto de estudo.

Certamente estamos rompendo fronteiras, quebrando paradigmas e caminhando entre tensões, negociações, desejos, vontade de saber, pressupostos conceituais, posturas filosóficas e ideologias. A saga do pesquisador parece de fato ser tal como a de Ulisses: a mitologia da saga desse herói nos remete ao aspecto sociológico contido na epopeia, que é função do próprio mito, qual seja: dar suporte, validação e legitimação a determinada ordem social, assumindo, também, ao realizar isto, um papel pedagógico que ensina e mostra os caminhos para se viver a vida em quaisquer circunstâncias.

Ao considerarmos estes aspectos, podemos entender a relação que se estabelece entre a desmistificação do mito promovida por Ulisses e a violência que isto determina, pois está quebrando toda uma ordem social e um conhecimento estabelecido, gerando uma nova ordem que estabelece essa mesma violência caracterizada pela dominação e exploração. É a dialética do esclarecimento que se opera no ato de conhecer e tornar conhecido.

REFERÊNCIAS

- ERZBERGER, CHRISTIAN e PREIN, GERALD Triangulation: validity and empirically based hypothesis construction. **Quality & Quantity**, 31(2), 141-154. 1997.
- DENZIN NORMAN K. **The research act. A theoretical introduction to sociological methods (2nd edition)**. New York: McGraw Hill; 1978
- [FIELDING, NIGEL G.](#) e FIELDING, JANE L. **Linking data** (Qualitative research methods, Vol.4.). London; 1986.
- HEIDER, FRITZ. **The psychology of interpersonal relations**. New York: John Wiley & Sons, 1958.
- [KELLE, UDO](#) e ERZBERGER, CHRISTIAN. Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. **Koelner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**; 1999, 509-531
- LENT, ROBERTO. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2001.
- LINCOLN, YVONNA S. e GUBA, EGON G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, Ca.; 1985
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. **O método 2: a vida da vida**. Trad. Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001
- MOSCOVICI, SERGE. **Representações sociais investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SCHNEIDER, Luiz Carlos. **Ulisses ou mito e esclarecimento**. SND. Texto produzido para o curso de especialização em metafísica da UFRN, 2003.
- TASHAKKORI, ABBAS e TEDDLIE, CHARLES . **Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches** (Applied Social Research Methods Series, Vol.46). London; 1998.
- THOMPSON, JOHN B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do grupo de estudos sobre ideologia,

comunicação e representações sociais da pós graduação do instituto de psicologia da PUCRS. Petrópolis:Vozes, 2000.

WAGNER, WOLFGANG. História, memória e senso comum – representações sociais e a interdisciplinaridade. In MOREIRA, Antonia Silva Paredes; JESUINO, Jorge Correia. (Orgs). **Representações sociais teoria e prática**. Editora Universitária. João Pessoa, 2003.

WEBB, ELIZABETH; CAMPBELL, DONALD; SCHWARTZ, ROBERT e SECHREST, LEE **Unobtrusive measures: non-reactive research in the social sciences**. Chicago: Rand McNally; 1966

IMAGINÁRIO E CONSCIÊNCIA DO CORPO FÍSICO: IMAGEM E CORPO NA ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA DE JEAN-PAUL SARTRE.

Francisco Ramos Neves

I. Introdução

Aqui investigamos o conceito de imagem como elemento singular que em sua coletividade simboliza os aspectos constitutivos do imaginário em suas diversas manifestações: social, política, pictórica, poética e corporal. Nossa abordagem enfatizará a problemática filosófica da imagem e sua relação com o corpo físico e a consciência a partir do pensamento de Jean-Paul Sartre.

Para fundamentarmos uma concepção acerca do que seja o imaginário, uma investigação sobre a imagem e a consciência imaginante se fazem necessárias. Na experiência desejante da consciência, a imagem se forma em sua relação com o objeto transcendente. O imaginário forma-se como o universo da irrealidade de desejos, símbolos, rituais míticos, sonhos e ficções, movido pela liberdade de uma consciência imaginante para sua possível efetivação na realidade.

II. Imagem e Imaginário

O conceito etimológico de imagem vem do latim *imago* e designa representação visual de um objeto. Em seus diversos usos, o conceito de imagem tanto caracteriza reflexo de algo em nossa mente, representação simbólica ou metafórica de um objeto, imagem artística expressa em pintura ou desenho, quanto a ideia que nossa consciência faz de algo distante. Até mesmo podemos falar em imagens televisivas e cinematográficas ou imagem fotográfica.

Interessa-nos aqui o conceito fenomenológico de imagem, como aparece na ontologia sartreana.

A finalidade de Sartre, ao longo de suas investigações sobre a imagem nas grandes correntes da Filosofia e também da Psicologia, é trilhar um percurso filosófico para demonstrar uma nova teoria da imagem. Em Sartre, por

forte influência do pensamento fenomenológico de Husserl, a imagem adquire um estatuto fundado em uma psicologia fenomenológica.

Nesta concepção de uma ontologia fundamental da imagem, o método utilizado para atingir a compreensão da imagem é o da *epokhé* (ἐποχή), redução eidética¹, que é o processo de suspender, colocar entre parênteses, a atitude natural, em busca do sentido fenomenológico da verdade sobre a imagem, como aparece (fenômeno) à luz da consciência.

Segundo Sartre, para uma diferente investigação sobre a imagem, na contraposição às grandes correntes da metafísica tradicional, “deve-se procurar constituir uma eidética da imagem, isto é, fixar e descrever a essência dessa estrutura psicológica tal qual aparece à intuição reflexiva.”²

Sartre, no diálogo com a tradição das grandes correntes metafísicas, realiza uma investigação crítica e contesta as teses da imagem enquanto coisa-em-si e enquanto objeto inerte no interior da consciência desvinculado do mundo (psicologismo).

Na definição do conceito de imagem em sua obra sobre a “imaginação”, Sartre parte da seguinte reflexão abaixo.

Olho esta folha branca posta sobre minha mesa; percebo sua forma, sua cor, sua posição. Essas diferentes qualidades têm características comuns: em primeiro lugar, elas se dão a meu olhar como existências, que apenas posso constatar e cujo ser não depende de forma alguma do meu capricho.³

Para definição do conceito de imagem como objeto da consciência em uma inter-relação, Sartre recorre à metáfora visual acima, que caracteriza a existência física em presença e sua supressão *radicalizadora*, como advento da imagem. Esta não é um conteúdo inerte no interior da consciência nem uma realidade imaterial dela dissociada. A realidade visual da coisa percebida é

¹ SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. A respeito ver. p. 105

² Idem. p. 107

³ SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. p. 5

uma exterioridade que não depende da consciência, designa uma presença física, que, ao ser eliminada enquanto corpo físico atual, revive em imagem, como ausência existencial na consciência imaginante. “A imagem deixa de ser um conteúdo psíquico; ela não se acha *na* consciência a título de elemento constituinte; mas, na consciência de uma coisa em imagem.”⁴

A folha descrita acima e demais objetos da realidade sensível “são para mim, não são eu”, não são manifestações dependentes de minha consciência que se presentificam no mundo; são presenças inertes captadas por minha consciência. Essas existências estão no mundo livres da determinação da espontaneidade de qualquer consciência. Esse objeto presente com a inércia de seu conteúdo sensível tem uma existência em si, e tal condição salvaguarda sua autonomia e o faz independente de minha consciência. O que difere de minha consciência, que em sua pura espontaneidade jamais poderá ser uma coisa inerte no seu em si, pois ela tem seu modo de ser, é um ser para si. “Existir, para ela, é ter consciência de sua existência.”⁵

Porém, como surge a imagem para a consciência? Para Sartre, a imagem surge pela intenção da consciência imaginante logo após a ausência do objeto observado, que aparece como o não-ser da presença. Para este entendimento, Sartre enfatiza o seguinte aspecto: “Mas eis que, agora, desvio a cabeça. Não vejo mais a folha de papel. Agora vejo o papel cinzento na parede. A folha não está mais presente, não está mais aí.”⁶ Ela não se aniquilou dada a sua inércia, mas deixou de ser presença para mim. A sua ausência enquanto corpo físico não a elimina de minha consciência, ela se revela a mim enquanto imagem. A imagem que formo em minha consciência tem a mesma identidade de essência com a folha de papel que minha consciência captava como presença física existente. “A folha, em minha consciência, fora do mundo sensível, 'não existe de fato, existe em imagem.' ”⁷

Para Sartre podemos estabelecer a distinção entre existência como coisa e existência como imagem. É preciso uma educação da consciência para

⁴ Idem. p. 109

⁵ Idem. p. 05

⁶ Id Ibdem p. 05

⁷ Idem p. 06

a difícil tarefa de apreensão da existência em imagem sem confundi-la com os diversos modos de existência física. “A folha em imagem e a folha em realidade são uma única e mesma folha em dois planos diferentes de existência.”⁸ Confundir a imagem de um objeto com um outro objeto coisificado é recair em uma metafísica ingênua da imagem. “Essa metafísica consiste em fazer da imagem uma cópia da coisa, existindo ela mesma como uma coisa.”⁹

A imagem enquanto coisa permaneceria inerte para (e em) minha consciência e teria uma existência em si, aparecendo e desaparecendo a seu próprio critério sem o crivo do para si de minha consciência. Esta metafísica ingênua da imagem, segundo Sartre, é construída costumeiramente onde se atribui à imagem autonomia e um poder demiúrgico sobre minha própria consciência. Ingenuamente, nesta coisificação da imagem, se apreende, em vez de uma só folha de papel em dois planos diferentes de existência, duas folhas, rigorosamente semelhantes, existindo no mesmo plano.

Recorremos ao pensamento de Jean-Paul Sartre pelo fato de a proposta da ontologia fenomenológica abordar, com seriedade e respeito, a importância do corpo na compreensão da imagem. Nessa ontologia, o corpo presentifica o não-ser da imagem, tornando-a possível como realidade outra. “Trata-se do deslocamento do para-si (consciência) em direção ao em-si (o outro). Esse deslocamento se verifica sobretudo em função do desejo do para-si (porque é nada), de se tornar pleno do em-si.”¹⁰

Na ontologia em foco, a consciência livre situa a imagem, como seu objeto exterior, em uma situação de transcendente, como o não-ser, o nada. A imagem enquanto objeto da consciência é movida por um desejo de realidade que desencadeia sua ação de realização do nada em algo existente. “A imaginação, portanto, é liberdade, o homem é livre porque imagina. A consciência imaginante é ato livre, criador e não está ligada à vontade porque está vinculada ao desejo.”¹¹

⁸ Idem. p. 07

⁹ Idem. p. 07

¹⁰ ARRUDA, Francimar Duarte. A Questão do Imaginário: a contribuição de Sartre. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, pp. 79-85, jan./mar. 1994. p.81

¹¹ Idem. p.81

A vinculação da consciência imaginante à possibilidade de realização do imaginário caracteriza a imagem como momento de um ato mágico. Na ontologia fenomenológica sartreana, a vida imaginária da consciência do seu universo irreal pode, pelo desejo, transformar-se em ação presentificadora do objeto desejado. “Todo ato mágico é um ato destinado a de uma certa maneira produzir um encantamento; ele é como que um encanto destinado a fazer aparecer um objeto do desejo.”¹²

Podemos estabelecer projetos existenciais futuros a partir dessa compreensão e tais projetos só são possíveis se a imagem desse *ainda-não-ser* em minha consciência existir. Ou seja, “essa relação dinâmica que o imaginário exerce, de maneira mágica”¹³ é o móbil que desencadeia no corpo a ação rumo ao vir-a-ser outro.

III. A educação física do corpo e sua relação com o imaginário.

A imagem do corpo quebrando limites é um outro corpo em uma outra realidade que se torna possível pela consciência imaginante. O desejo movimenta as ações do corpo para atingir suas metas e até mesmo superá-las, fazendo da imagem como não-ser a um ser outro para si. A educação física do corpo aprimorada pela consciência de um corpo outro é capaz de superar limites. O corpo natural completa-se com as imagens que a consciência tem de si e um outro corpo toma seu lugar como imaginado. A imaginação da meta desejada movimenta o corpo para atingi-la e tornar-se outro corpo como imaginado. A imagem-meta é objeto da consciência desejante e situa-se como exterioridade que se dirige a esta pela intencionalidade. A educação corporal pelos exercícios expõe fenomenologicamente a intenção da consciência na manifestação do seu desejo de ser outro.

Desta forma, a consciência imaginante movimenta-se intencionalmente em direção a outro corpo físico, com outro espaço e tempo, tornando possível a realização do não-ser da imagem-meta em ação.

¹² Id. *Ibidem*. p. 81

¹³ *Idem*, p. 84.

Agir é modificar a figura do mundo, é dispor meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda série e, para finalizar, produza um resultado previsto (...) convém observar, antes de tudo, que uma ação é por princípio intencional. (...) A adequação do resultado à intenção é aqui suficiente para que possamos falar de ação.¹⁴

O corpo imaginado e os desafios imaginados no esporte não são realidades perceptíveis materialmente. Fazem parte do nada, pois constituem o objeto-imaginado possível para a consciência imaginante, que, movida pelo desejo de enfrentar tais desafios, supera limites e quebra fronteiras, transitando do não-ser ao ser da realidade.

Os recordes são quebrados constantemente e questiona-se qual será o limite fronteiro entre a realidade do máximo possível e o imaginado além disto. As novas técnicas, os exercícios físicos e os recursos à biotecnologia, sem levar em conta os artifícios ilícitos, para o imaginário do esporte ético, como o *doping* e a estimulação físico-química do corpo, não bastam para a imagem-meta ser atingida. A consciência intencionalmente se dirige ao corpo físico formando a imagem para si dos desafios que testam seus limites. A motivação de poder realizar as metas que estabelece para o corpo no esporte e nos desafios a serem quebrados constitui o móbil da consciência que a direciona para a realização do seu desejo imaginado, retirando da condição do nada o ainda não existente para o ser existente. Não há ato sem motivo(móbil), nem fenômeno sem causa que o produza. O móbil da consciência imaginante nega a impossibilidade inerte do ainda-não-ser. “O móbil só pode ser compreendido pelo fim, ou seja, pelo não-existente; portanto, o móbil é, em si mesmo, uma negatividade.”¹⁵

A inatingível radicalidade da aventura para o corpo não existe na imaginação. A ilimitada e irreal aventura para a consciência igualmente não existe no imaginário perceptivo do corpo. A consciência da aventura dos esportes não existe isolada da matéria corporal do esporte. A intenção da

¹⁴ SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio de Ontologia Fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997. p.536

¹⁵ Idem. p. 540

imagem em síntese com a intenção da percepção fundamenta os limites e fronteiras que se quebram nessa interação: imagem-meta e meta imaginada.

A consciência imaginante é livre do próprio objeto para significá-lo imagetivamente. Há uma intenção mental que caracteriza a imagem enquanto realidade presentificada do ausente. Nesse ato noético,¹⁶ podemos distinguir duas consciências imaginantes, duas “Erlebnisse intencionais”, percepção e imagem, que se diferem por suas intenções. Segundo Sartre, a distinção entre a intenção da percepção e a intenção da imagem reside na essência de sua estrutura formativa. A intenção da imagem dirige-se aos objetos da consciência como imagem mental. E a intenção da percepção se dirige aos objetos da realidade percebida. A intenção da percepção nutre e preenche o vazio da imagem intencional, mesmo que esta possa existir sem referência a um objeto real e sensível.

O ato noético que marca a superação de limites e a conquista de vitórias que só existiam em imagem, como um nada para a realidade presente, é produto da consciência intencionalmente desejante. O ato noético só existe preconizado pela consciência intencional. Sartre explica isto citando a concepção de um algo novo, como a cidade de Constantinopla, cidade cristã em contraposição à cidade pagã de Roma.¹⁷ Esse algo novo é um possível desejado e não realizado. Um puro estado de coisas ideal como puro nada presente, ruptura com um presente que não me motiva por si mesmo para conceber um ser outro como puro possível, presentificado como certo nada, que ao nadificá-lo faz presente o ausente imaginado.

Em referência a Husserl, Sartre faz uma distinção entre intenção imaginante da consciência e uma *hylê* (corporeidade física) que a intenção tem como finalidade *animar*, atribuir significação imagética. A *hylê*, mesmo continuando subjetiva, é, ao mesmo tempo, “objeto da imagem, destacado do

¹⁶ Com a perda de sentido da distinção consciência-mundo, a partir de Husserl, Sartre afirma que *noésis* é a realidade psíquica concreta intencional, e o sentido que vem habitar a *noésis* representa o *noema*. “Por exemplo, ‘árvore-em-flor-percebida’ é o noema da percepção que tenho neste momento.”(114). A árvore real pode deixar de existir, mas o sentido(noema) desta árvore em minha consciência não deixa de ser o que é. O noema tem uma existência ideal.

¹⁷ Idem. p. 537

puro 'conteúdo', situa-se fora da consciência como alguma coisa radicalmente diferente.”¹⁸

Podemos mesmo falar em uma consciência noética que anima o corpo conduzindo-o aos seus desafios e, livremente, ao seu 'bel-prazer', a animar a *hylê*, a matéria impressional, como percepção ou imagem qualquer. “O 'Centauró imaginado', é também o noema de uma consciência noética plena, realizável visto que a imagem é consciência de algo. Desta forma o corpo imaginado é consciência corporal e intencionalidade que o move nas conquistas e superações desejadas.

é evidente que a consciência só pode existir seu corpo como consciência. Assim, portanto, meu corpo é uma estrutura consciente de minha consciência (...) não há, no plano da consciência irrefletida, consciência do corpo (...) a consciência nada mais é do que corpo; o resto é nada e silêncio.¹⁹

Na quebra de limites, recordes e invencibilidades, o corpo quebra o silêncio da passividade e se integra com a imagem, vencendo os desafios que na realidade pareciam inquebrantáveis. A liberdade como possibilidade do vir-a-ser outro diferente representa a condição da facticidade do ser do homem.

Nessa liberdade, todo imaginário se forma e a consciência imaginante move o corpo com suas possibilidades para a realização da imagem-meta objeto de sua intencionalidade.

Logo, aquilo que chamamos liberdade não pode se diferenciar do **ser** da 'realidade humana'. O homem não é **primeiro** para ser livre **depois**: não há diferença entre o ser do homem e seu 'ser - livre'(...) precisamos focar a liberdade em conexão com o problema do nada e na medida estrita que condiciona sua aparição.²⁰

¹⁸ SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. p. 109

¹⁹ SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio de Ontologia Fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 1997. p.416

²⁰ Idem. p.68

IV. Conclusão

Na concepção da imagem em Sartre, a noção de intencionalidade é fundamental para sua compreensão. De acordo com a ontologia fenomenológica sartreana da imagem, toda consciência é consciência de alguma coisa; não há consciência isolada do mundo. Ela tende ao mundo.

O objeto da consciência, embora transcendente, portanto fundamentalmente fora da consciência, interage com esta no momento da percepção. Na experiência da consciência com o mundo, há uma intenção, como as “Erlebnisse intencionais”. Nessa experiência-vivida intencional, a consciência de alguma coisa determina sua relação intencional com essa mesma coisa, visto que a intencionalidade é a estrutura essencial de toda consciência. A consciência é consciência daquilo de que se tem consciência.

Em relação à imagem, na ótica da ontologia fenomenológica, podemos entendê-la também como intencional, uma vez que toda imagem é imagem de alguma coisa.

Na formação do imaginário, convém ressaltarmos, há uma intenção imaginante, em que a imagem não se reduz a um objeto ou imagem-coisa, muito menos a um mero conteúdo interno (psíquico) da consciência. A imagem se constitui enquanto ato espontâneo da consciência na sua relação com o objeto imaginado.

A consciência imaginante, em sua intencionalidade com relação ao objeto da realidade, produz a imagem mágica ou fictícia que é representada espontaneamente. A criatividade e a imaginação animam representativamente o objeto da realidade material. A imagem torna-se estrutura intencional despojada da condição de mero conteúdo inerte da consciência para se efetivar em uma relação de síntese como um objeto transcendente.

Nesta concepção, o corpo é a consciência de si movido pela imagem intencional para si. O corpo físico na sua educação estética e formativa move-se rumo às possibilidades diversas, realizando os desejos e superando limites.

A imagem do corpo físico quebrando limites e enfrentando os esportes mais radicais é a consciência imagética transformada em ato. Em uma prova

ontológica na fenomenologia sartreana da imagem, a meta desejada e ausente presentifica-se intencionalmente pela consciência desta.

Toda consciência é consciência de alguma coisa(...) ser consciência de alguma coisa é estar diante de uma presença concreta e plena que não é a consciência. Sem dúvida, pode-se ter consciência de uma ausência. Mas esta ausência aparece necessariamente sobre um fundo de presença.²¹

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Francimar Duarte. A Questão do Imaginário: a contribuição de Sartre. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, pp. 79-85, jan./mar. 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

_____. **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 1997

²¹ Idem. p. 33

O HERÓI NÃO FOI CONVIDADO: JERNs, EDUCAÇÃO FÍSICA E IMAGINÁRIO.

Helder Cavalcanti Câmara

Bertulino José de Souza

I. Como se convida um herói – um preâmbulo

A palavra *herói* foi cunhada na tentativa de restituir a imagem mitológica dos afazeres impossíveis, somente potencializados nos deuses. Tal representação da experiência humana implica uma compreensão que conjuga desejos com limitações, muitas delas expressas num olhar de admiração, veneração, respeito e, até, subserviência – uma vez que não é para todos.

Conforme Chauí (2003), o mito de Prometeu acorrentado revela parte dessa estrutura perceptiva. Prometeu, ao conceder aos seres humanos uma centelha de fogo, acaba por desafiar o poder dos deuses que o punem de forma exemplar, acorrentando-o no topo de um penhasco e deixando seu fígado exposto para ser comido por um abutre.

O herói é isto: um pouco Prometeu e um pouco abutre. Prometeu por acreditar e ser investido da condição redentora de salvador. No ambiente esportivo, por exemplo, ele salva a equipe da derrota; a nação das suas deficiências sociais, econômicas, políticas e culturais; seus familiares da triste invisibilidade social, atualmente conhecida como exclusão e, por fim, a si mesmo. Mas isso tudo tem um preço e com ele, o abutre nasce. Seu nascimento acaba parasitando o que de bom existe na proposta do herói.

Nesse desvario de salvamento, ao mesmo tempo que conquista valores socialmente aceitáveis, adquire novas ideias movidas pelo desejo de vitória, pela sede do pódio e por aquilo que chamamos de “Síndrome da Vitrine”, ou seja, o próprio papel do abutre – ele parasita e se alimenta da percepção alheia, não daquilo que realmente é.

Com essa imagem, temos aqui a construção de um conceito bastante caro - diga-se de passagem: o imaginário. É ele que nos dá sustentação para pensar como a realidade do herói penetra na corrente sanguínea de diferentes

sujeitos: alunos, atletas, professores, treinadores, dirigentes e público em geral, transformando percepções e naturalizando aquilo que definitivamente é natural.

As referências, embora fortes, procuram tratar da essência das imagens que incutimos nas crianças, para que estas se imaginem convidadas a participar do projeto de salvamento social, que nada mais é que a incorporação do esporte como conteúdo que poderá retirá-las da atual situação e catapultá-las para posições mais sofisticadas na hierarquia de poder.

A infusão mitológica penetra na corrente sanguínea de crianças e seus familiares e os condiciona a aceitar o inaceitável – treinamento precoce, excessos de exercícios, subversão de valores familiares, entre outros. O que os preocupa e os move é a condição heroica de salvamento. A submissão permitirá a mudança de vida – de cenário - e isto basta.

Despreza-se com esse tipo de procedimento toda uma formação e problematização da Educação Física como área de conhecimento e de possibilidades sociais, para relegá-la a um mecanismo tido como superado: o de reprodutora e repetidora de movimentos...

A crítica que pretendemos fazer é pontual e refere-se aos usos que são disseminados na Educação Física no Rio Grande do Norte, através da experiência com os JERNs¹ – Jogos Estudantis do Rio Grande do Norte. Não o fazemos com o intuito de desmerecer tais jogos mas de requisitarmos sua (re)visitação para que pensemos o que de fato ele representa.

Pretendemos suscitar com isso, um diálogo a respeito dos conteúdos característicos da Educação Física enquanto área de conhecimento, para podermos pensar, particularmente, o que temos feito com a Educação Física Escolar enquanto projeto de sociedade e de cidadania. Para tanto, nos apoiamos nos JERNs como espelho das supostas necessidades sociais da cultura escolar no Rio Grande do Norte.

Essas necessidades infelizmente tomam por base o excesso nas práticas corporais como o único caminho para a superação social, pois os

¹ O que conhecemos hoje como Jogos Escolares do Rio Grande do Norte - JERNs começou em 1970 simplesmente como “Jogos Estudantis”, inspirados numa competição anterior – os antigos Jogos Ginásio-Colegiais, realizados nas décadas de 1950 e 1960.

resultados apontam que este é o caminho. No entanto, a historiografia da Educação Física, situada a partir de Vítor Andrade Melo (1999) e Castellani Filho (1982), também discutida e ampliada pelo Coletivo de Autores (1992) e Moreira (2006), nos dá suporte para fazer referência a uma discussão que, alimentada pelos usos e abusos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que estes se tornaram uma cartilha para professores, terminou por transformar em lei exatamente aquilo que mais criticava: a repetição e a reprodução irrefletida do movimento.

O que discutimos é o convite formulado aos alunos para participarem de tal certame esportivo, convite este que tem sido mal interpretado por professores, dirigentes e principalmente pela massa de alunos de Educação Física, visto dar a entender que estão no caminho adequado, criando, assim, uma dificuldade básica até para a diferenciação do que é próprio do aluno e característica do ambiente escolar e aquilo que compete historicamente ao atleta. Os valores são confundidos e, como resposta a tal confusão, chegam a ser simplesmente esquecidos. Afinal, dizem: *“Quem se preocupa com isto não deseja esclarecimento mas sim confundir nossas cabeças”*.

O cenário pode ser facilmente observado nas diferentes localidades do Rio Grande do Norte, antes, durante e após os *Jerns*. Esses jogos, que foram idealizados como um projeto socialmente admirável e com uma filosofia delicada, terminaram por ser contaminados por uma mentalidade mediocre cultuada por professores, alunos e dirigentes. Em larga escala passaram a assumir apenas à visibilidade e o nome de suas escolas, o que resultou em só interessar a eles a vitória. Com isso, a beleza e plasticidade do “fair play” foram ignorados e a busca pelo resultado prevaleceu, afinal, algo mais contundente se desenhava, a necessidade de cuidar da permanência em seus empregos, no caso de professores e dirigentes e de bolsas de estudo para os alunos, embora nem todos reduzissem essa maratona esportiva aos seus interesses. Há relatos extremamente respeitosos de participantes que discordam e não procedem como estes que narramos.

Quanto aos alunos, estes foram levados a acreditar que os JERNs seriam sua oportunidade de sair da invisibilidade social – o esporte lhes proporcionaria isto e, para tanto, muito dos valores que lhes havia sido

ensinado poderia ser corrompido, por exemplo: uso da trapaça, o ganhar a qualquer preço, a deslealdade, a crítica ao adversário e ao que estivesse em posição inferior etc.

Sobre os dirigentes, muitos fazem parte de um corporativismo cada vez mais em evidência. Vários são colocados pelas mãos do partidarismo e suas ações e pensamentos ainda são produtos de outro século. Decididamente, eles não acreditam que as atitudes possam ser diferentes, até as imagens que carregam consigo mesmos são legitimadoras de um posicionamento que parece afirmar: “*Manda quem pode e obedece quem tem juízo*”, máxima vulgar que corre a boca pequena e legitima um autoritarismo imbecilizado.

Com o objetivo de proceder a uma reflexão crítica, passamos a dialogar com as possibilidades de tratar o convite com prudência e com a explicitação do que ele implica. Não negamos a importância da construção do herói, afinal é do imagético que retiramos boa parte nossas energias, mas discutimos fortemente as condições pelas quais esse imagético é socialmente instalado – e para isto elegemos a Educação Física Escolar como o espaço de intervenção.

II. JERNs/Educação Física/Imaginário

A Educação Física escolar, ao longo de muitos anos, tem utilizado o esporte como conteúdo de suas práticas. Essa utilização, ou a forma adotada, tem sido alvo de muitas críticas. Uma das principais é que a prática esportiva em si é uma ferramenta de reprodução das estruturas vigentes na sociedade, neste caso, a capitalista.

Seguindo este raciocínio, pode-se afirmar que a hierarquia, a separação de papéis (funções), o individualismo e a classificação são elementos apreendidos com a prática esportiva, aprendizagem esta necessária à prática vida social pregada pelo capitalismo. Naturaliza-se no esporte o que deve ser natural na vida.

Num outro extremo, há aqueles² que, mesmo não desconsiderando os elementos apresentados, admitem o esporte como espaço de contradição,

² Alguns autores vêem no esporte possibilidades educativas desde que seja dado um tratamento pedagógico diferenciado. Dentre eles, podemos citar: PAES, R. R. *Educação física escolar: o esporte*

pois, dependendo da forma como venha a ser tratado, pode, em vez de reproduzir, ser espaço para apropriação da cultura, para compreensão das estruturas sociais, conseqüentemente, espaço para aprendizagem.

Para Paes (2001, p. 18), “o esporte é aquilo que fizemos dele”, portanto o conteúdo *esporte* pode ser abordado de forma diferente.

Segundo o autor (*op. cit.*, p. 119-120)

O esporte ensinado na escola como um conteúdo das aulas de Educação Física não deve ser confundido com uma atividade prática esportivizada. A diferença básica entre as duas situações é que a primeira apresenta um conteúdo com tratamento pedagógico, considerando que, para trabalharmos o esporte, no ensino fundamental, é preciso levarmos em conta as necessidades e possibilidade dos alunos. No caso da segunda situação, a prática esportivizada apresenta-se como uma atividade inócua, sem nenhuma preocupação com a formação do aluno.

Vale salientarmos que não é objetivo deste trabalho discutir esses aspectos, mas visualizar o esporte como conteúdo utilizado de forma significativa nas práticas da Educação Física, praticada na escola.

Dessa forma, pretendemos apresentar, de forma sucinta, como o esporte vem sendo tratado e discutir elementos que possam justificar essa prática.

Dessa maneira, iniciamos a discussão citando os trabalhos de CÂMARA (2003) e LIMA (2008), os quais procuram caracterizar a prática de ensino de Educação Física nas cidades de Pontes e Lacerda-MT, Mossoró-RN e Pau dos Ferros-RN, respectivamente.

Foi constatado, nessas cidades, que o esporte era o conteúdo mais abordado na prática docente dessa disciplina, ressaltando-se que o tratamento dado ao referido conteúdo, de forma significativa, revela influência da abordagem esportivista, a qual, inclusive, direciona as suas ações.

LIMA (*op. cit.*) verificou que a ação docente em Educação Física nas escolas estaduais do município de Pau dos Ferros era realizada em dois momentos: o primeiro, realizado no horário em que o aluno está matriculado, em que todos os alunos participavam. Essa aula era denominada pelos professores de “aula teórica”. Já o segundo era realizado em horário diferente do que o aluno estuda regularmente. Nessas aulas, era trabalhada a prática esportiva e, na maior parte das vezes, com o objetivo de preparar equipes para participar dos Jogos Escolares do Rio Grande do Norte – JERNs.

Mesmo sem nos aprofundarmos nessa discussão, uma problemática é suscitada: até que ponto as aulas de Educação Física devem ter como objetivo a preparação para jogos escolares?

Essa realidade não é uma exceção. A Educação Física, atualmente, tem sido utilizada com o objetivo de formação e preparação de equipes para participação em jogos escolares, sejam em nível municipal, regional ou estadual.

Vale salientar que não estamos questionando absolutamente a participação em eventos dessa natureza. O que nos intriga, principalmente, é a prática de uma atividade curricular destinada, em princípio, para todos os alunos por um grupo reduzido, o dos mais habilidosos. Nem parece que a Educação Física é disciplina obrigatória dos currículos escolares. Essa obrigatoriedade, contudo, é extremamente relativizada, pois tal disciplina faz quem pode, quem quer, quem tem condições. Os outros... simplesmente são aprovados, sendo-lhes sonogado o direito de vivenciar e aprender através da apropriação da cultura corporal.

Daólio (1995) enfatiza que a Educação Física vem passando por uma séria crise e que necessita ser repensada. O autor afirma que essa crise se confirma quando observamos

a “fuga” de alunos das aulas, fuga esta que se dá sempre por meio de atestados médicos ou de trabalhos falsos. Percebemos esta crise quando ouvimos muitas pessoas relatando verdadeiros traumas causados nas aulas de Educação Física; pessoas que foram vítimas de chacotas, subjugações e preconceitos, simplesmente por não serem habilidosas, e que acabaram sendo excluídas das aulas. (*op. cit.*, p. 134)

As consequências de tais “fugas” e “traumas” podem ser percebidas quando

podemos observar uma falta de conhecimento e autonomia corporais na população, que se traduz pela ausência de hábito e jeito para realizar atividades físicas, além de uma falta de conhecimento que permita assistir atividades esportivas ou de dança. (*op. cit.*, 134)

Nesse sentido, não seria incoerente relacionar a crise apontada por Daólio com a excessiva ênfase na prática do esporte na escola, conteúdo este voltado para a formação e preparação de equipes para a participação em jogos escolares.

Dos indícios explicitados, ampliamos a discussão sobre o problema, pois parte significativa das pessoas envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem não percebe tais aspectos. Na verdade, alguns profissionais de Educação Física encontram ou dizem encontrar nos jogos a justificativa para suas ações.

Podemos concluir que esse tipo de atuação profissional na escola está enfocando principalmente a formação e preparação de equipes para participar de jogos.

É necessário destacar que esse “participar” vem acompanhado de um “tentar vencer”. Vencer seria o ápice do reconhecimento, da valorização profissional. Os jogos escolares seriam, então, uma forma de propiciar esse reconhecimento. Para muitos, talvez a única.

Aliás, tal reconhecimento, advindo da vitória, encontra-se no imaginário social. “Bom professor” é aquele que consegue resultados em competições. Mais que isso, mantém seu emprego e é admirado pela comunidade escolar e pelos seus pares.

Essa ânsia de vencer é tamanha que os professores que atuam como “técnicos” mudam sua relação com os alunos-atletas. Esta passa a ser a de um treinador para com o atleta e não a de um professor com o seu aluno. Observemos a inversão das propostas educacionais aqui contidas.

Essa forma de pensar, coletiva, imaginária, não está presente somente no docente de Educação Física. Diretores e pais, por exemplo, agem em busca de um auto-reconhecimento. No caso daqueles, quando “suas” escolas conseguem bons resultados em jogos; e, no caso dos pais dos alunos, quando seus filhos são reconhecidos como “bons”, “habilidosos”, “vitoriosos”.

Vale salientar que, segundo Maroun (2007, p. 221)

A relação que se institui entre o indivíduo e o mundo não é direta, e sim mediada por processos de pensamento. O indivíduo não lida diretamente com as *coisas* e sim com os significados atribuídos às *coisas*, o que se desenrola através da cultura, portanto, é formador do simbolismo e este, o simbolismo, pode ser entendido como o resultado ou a extensão concreta e “real” do imaginário.

Dessa maneira, podemos dizer que tais formas de ser e de agir são resultados de um aspecto particular de ser e de pensar coletivos, portanto, do imaginário social. Para Maroun (*op. cit.*, p. 223), esse imaginário pode ser descrito como os “sentidos, símbolos e significados que emergem de um dado contexto histórico-sócio-cultural e são compartilhados por uma sociedade ou grupo, influenciando decisivamente as relações sociais.”

Como o contexto no qual nos encontramos privilegia e valoriza as relações capitalistas, tendemos a agir a partir delas.

Talvez por isso Maroun (*op.cit.*, p. 223) afirme que

Atualmente parece que a educação física e seu objeto de estudo ainda não têm vida própria. Ambos continuam seguindo modelos impostos pela mídia e pela sociedade, transformando pessoas naquilo que querem que se transformem, sem qualquer tipo de reflexão ou de transgressão.

A Educação Física, moldada a partir dessas influências, acarreta outra consequência apontada por Daólio (1995): a perda de espaço profissional. Segundo este autor, é possível perceber, em algumas escolas

particulares de 1º e 2º Graus, ocorre a substituição das aulas de Educação Física por outras disciplinas consideradas mais relevantes. (*op. cit.*)

Câmara (2003) discute esta questão e aponta para a redução do número de aulas dessa disciplina nas escolas estaduais do município de Pontes e Lacerda-MT.

Dessas considerações, um ponto precisa ser destacado: parte significativa dos profissionais de Educação Física não consegue perceber esse problema. Sua ação docente está cristalizada. Naturalizou-se. Normalizou-se. Ou seja, segue um padrão cultural, portanto coletivo, “idealizado” e “pretendido” pela classe dominante.

Necessário se torna que os profissionais de Educação Física ampliem sua visão de mundo e percebam que nada é natural. Tudo é construído, inclusive nossa forma de ser e estar no mundo, nossa subjetividade. Com ela começamos a perceber e incorporar valores com sentidos totalmente diversos e com a Educação Física isso não é diferente, o contexto do imaginário nos permite melhor observar isso.

Maroun (2007, p. 224) indica o imaginário social como um dos inúmeros caminhos para a abordagem dos problemas atinentes à Educação Física. Trata-se de um caminho que possibilita reflexão e explicita significados e sentidos que permeiam as práticas da cultura corporal, inclusive o esporte.

A mudança faz-se necessária para que a Educação Física possa vir a ser ministrada tal como foi inicialmente preconizada. É fundamental que não tenha como fim a participação em competições esportivas, pois se assim o fizer, estará fadada a desaparecer enquanto possibilidade educacional.

Considerações Finais:

Creemos que heróis precisam ser esculpidos. A admiração por eles é parte da compreensão pessoal da própria realidade e representa um olhar no futuro, no amanhã.

Esta forma poética de conceber tais seres, os heróis, termina por nos aproximar daquilo que realmente somos pois indica um fio de esperança e com ele, exercitamos uma certa alteridade.

Pensar na formação de um herói implica em conceber e se responsabilizar pelo que dele será derivado, é assim que idealizamos o acesso e os projetos que envolvem escolares que participam dos JERNs. Acreditamos que mais que sua efetiva integração nestes jogos, professores de Educação Física e dirigentes precisam ter a clareza de que é um projeto e como tal, tem significados muito maiores que o evento em si. São fragmentos de uma experiência que repercutirá por muito tempo e quando falamos de experiência nos referimos à qualidade da intervenção que, proporcionalmente, representará, todo o conjunto de relações do aluno cidadão. Ou seja, se ele aprender a respeitar e valorizar seus adversários, terá melhores condições para compreender a intrincada teia das relações sociais.

Parte desta forma de entender o processo de formação de alunos tendo por base os JERNs e com eles a Educação Física Escolar exercitada nas escolas do Rio Grande do Norte, tem significados muito maiores. Percebe nossa ação educativa como uma formação cidadã.

Talvez precisemos adotar uma postura revolucionária e radical que invista naquilo em que acreditamos. Resistir tem sido uma das marcas mais intensas da população brasileira dos últimos anos e suas resistências tem mudado os rumos da nação, seja pela representação política ou pelo conhecimento dos fatos e nesse sentido, nos apoiamos na narrativa do jornalista Rogerio Torquato quando fala do cenário dos primeiros jogos “para a Natal de 1970, já era uma grande loucura...” mais ainda, a abertura destes jogos aconteceu ao som de **A Banda** de Chico Buarque, uma clara demonstração do espírito da época e da concepção que movia a criação dos jogos e a ação dos participantes.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, H. C. **Reflexão sobre a Prática dos Profissionais de Educação Física**. Cuiabá: UFMT, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15 ed. São Paulo: Papirus, 1988

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, J. Por uma Educação Física Plural. **Motriz**. Rio Claro, v. 1, n. 2, p.134-136, dez. 1995.

LIMA, P. R. de. **Educação Física Escolar: uma Análise da Prática Docente no Município de Pau dos Ferros-RN**. Pau dos Ferros: UERN, 2008.

MAROUN, K. e VIEIRA, V. Imaginário social e educação física: um olhar sobre a cultura corporal. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, V. 18, n. 2, p. 219-225, 2007.

MELO, Vitor Andrade. **História da Educação Física e do esporte no Brasil**. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey (Org). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2006

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: ULBRA, 2001

TORQUATO, Rogério. **JERNs**. Disponível: [http://:rtblau.wordpress.com/jerns](http://rtblau.wordpress.com/jerns)

O IMAGINÁRIO SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS NA SEXUALIDADE: O CAMPO DA PROSTITUIÇÃO.

Rasland Costa de Luna Freire

I. O Imaginário:

O Imaginário Humano representa uma capacidade natural que possuímos de inventar coisas, seja por inteiro, seja complementando uma realidade já existente¹. O Imaginário é, pois, a fonte de todas as criações, o responsável pelo funcionamento da faculdade humana do pensar.

Pela necessidade de vivermos em grupo, formamos o que chamamos de “sociedade”. Por isso, tal capacidade é compartilhada e compactuada, estabelecendo Representações². Estas serão responsáveis pela construção dos padrões que regerão os comportamentos socializados, creditados como normais, por serem responsáveis pela manutenção da coesão e do equilíbrio da coletividade.

No entanto, a normalidade imaginária dos padrões mascara uma alienação intrínseca a qualquer cultura, aquela que diz respeito a conceber essa normalidade como uma criação “natural”, “imutável”, “sagrada”, “divina”; uma segunda natureza³; daí a consequente dificuldade no que se refere às transformações culturais, aos questionamentos dos padrões de comportamento e às desconstruções de certas Representações Sociais, por não serem concebidas como um produto humano, sendo, portanto, imperfeitas, incompletas e mutáveis.

Quando trazemos tal discussão para a esfera da sexualidade humana, podemos destacar alguns exemplos como o Tabu do Incesto, da Virgindade, da Masturbação, o pré-conceito contra a Homossexualidade, os Rituais de Passagem e as proibições a determinadas práticas sexuais não-convencionais

¹ CASTORIADIS, Cornelius (1992).

² Trabalhamos, aqui, o conceito de *Representações Sociais* à luz de *Serge Moscovici* (JOVCHELOVITCH & GUARESCHI: 1994), que as define como *um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária no curso de comunicações interindividuais. São o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum.*

³ LARAIA, Roque Barros de (2003).

(como a Pedofilia, o Pansexualismo, a Zoofilia, dentre outros). O imaginário social acaba por estabelecer uma sinonímia entre o Anormal (que não se classifica dentro da norma, do padrão) e o Patológico (doentio), que, por sua vez, aumenta ainda mais a impossibilidade de questionamento e (ou) transgressão da ordem sociocultural.

II. O Simbólico:

É indissociável falar de Imaginário sem falar no Simbólico, visto que o veículo mais preciso de transmissão do Imaginário é o Símbolo. É através do Simbólico que o Imaginário passa do plano abstrato ao concreto; sendo assim, o modo de se exprimir o pensamento imaginário, sua constituição histórica, sua expressão da experiência do real. “Os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica”⁴.

O Imaginário e o Simbólico se expressam numa relação dialética, tendo em vista que este também precisa daquele para se constituir. Um clássico exemplo disso é a classificação, em nossa cultura ocidental, do uso das cores como um dos símbolos distintivos dos gêneros masculino e feminino, sendo o azul a cor masculina e o rosa a cor feminina. Por isso, torna-se tão trivial a situação em que os pais, esperando pelo nascimento de uma menina, tratam imediatamente de lhe trocar o enxoval, caso sejam surpreendidos com a chegada de um menino, para que este não corra o risco de ser confundido com uma garota e, mais do que isso, de incorporar as características e qualidades femininas com o uso de roupas de “cor inadequada”. Desta feita, somente o Imaginário Social seria capaz de estabelecer tais relações. Ademais, um Símbolo não é nunca, nem absolutamente, escolhido de maneira aleatória; daí a participação crucial do Imaginário⁵.

Assim sendo, nenhuma sociedade humana se constituiria como tal sem o uso contínuo desse elemento. Destarte, são as Representações os veículos

⁴ CASTORIADIS: Opus cit.

⁵ CASTORIADIS: Opus Cit.

pelos quais o Imaginário e o Simbólico se expressam. É através das Representações que ocorre a “amarração” no sujeito daquilo que é exterior, mas que se torna parte deste.

Podemos então dizer que o símbolo tem um efeito de ordenamento social, um instrumento de síntese do pensamento imaginário, cuja expressão de culto orienta em torno de si uma prática agregadora de todas as representações coletivas ali contidas. Por outro lado, esse efeito é possibilitado, em muitas circunstâncias, pela cumplicidade daqueles que por ele são dominados, mas que por qualquer conveniência que ali se estabeleça, excluem a probabilidade de questionamento ou reflexão sobre tal circunstância.

III. A sexualidade e o campo da prostituição:

Vimos, até aqui, que, para manter um ordenamento de sua estrutura, a sociedade promove a cultura (produção humana coletiva) ao nível de coisa *sagrada, irremediável, pré-determinada*, que subjuga a todos como uma orientação necessária à convivência mínima de todos que dela compartilham. Devemos então ressaltar a importância imprescindível da Linguagem como o primeiro instrumento fundante desse domínio do coletivo sobre o indivíduo⁶.

Por assim dizer, é através da linguagem que as coisas tomam sentido e exercem relações de poder, por todo o seio social, visto ter um caráter arbitrário, no qual palavras (que, por si, são vazias de sentido) ganham significações determinadas por aqueles que as criam. Portanto, a palavra *Normal*, por exemplo, exerce o “poder” de determinar comportamentos, desejos e sentimentos em que se limita a capacidade subjetiva e plural do ser humano ao que ela circunscreve. Desta forma, comportar-se de maneira “anormal” é comportar-se fora da representação social do que vem a ser o “normal” (dentro dos padrões usuais e referendados pela sociedade) e tal comportamento desregrado deverá cumprir o “script” a ele reservado pelos órgãos de controle social criados sob a determinação de ajustamento (repreensões, penas e castigos) dos comportamentos desviantes.

⁶ Ibid.

Portanto, fica claro que as relações de dominação se dão em primeira instância no plano das ideias, que, divulgadas de maneira mascarada⁷, tornam os indivíduos presas fáceis, pois são atravessados por um discurso permeado de informações burlescas, já que o seu sentido verdadeiro é introjectado sem que estes o percebam, daí a dificuldade em combatê-lo. A tal mascaramento da realidade Marx chamou de *Ideologia*⁸.

A partir desta explanação, podemos ampliar nossas considerações sobre os “tentáculos” da ideologia, que, além de se expressar ativamente sob a tutela da linguagem e dos seus reflexos, irá ampliar suas possibilidades de dominação, atuando significativamente através de uma socialização dos corpos (posturas, gestos, discursos, hábitos, etc.), sedimentando-se internamente em nós através de toda a nossa dimensão corporal, fazendo-se sentir visivelmente e como coisa viva em nós e, por isso, contida em nós como uma marca daquilo que nos compõe e do qual nos parece indissociável.

É esse domínio exercido sobre o nosso corpo o elemento trágico da nossa condição humana⁹, visto que se pauta pela renúncia à felicidade (impulsos e desejos). Por este motivo, podemos argumentar que *o mal-estar na cultura* se dá pela dominação que ela exerce sobre o indivíduo social, sua castração, como meio de delimitar o exercício de seu prazer, pois o controle individual representa a premissa básica para o controle do corpo social.

Neste aspecto, a cultura se proporá a resolver a problemática que se apresenta quanto à compensação de sua renúncia, possibilitando “outras conquistas” que permitam uma possível transferência de realizações e desejos sentidos por ele, por outros produzidos por ela¹⁰.

A partir disto, os indivíduos devem corresponder aos anseios dos padrões sociosexuais de sua cultura, aos caracteres de gênero que são moldados, disciplinados e orientados para uma *opção sexual*; caso contrário, serão taxados como desviantes. Daí o motivo por que práticas sexuais como a prostituição e o homossexualismo vão carregar um tipo de estigma social.

⁷ Marx, Karl; Engels, Friedrich: 1976.

⁸ Ibid.

⁹ Freud, Sigmund: 1986.

¹⁰ Ibid.

Analisando a questão, *Mead (1971)* ressalta que a sociedade cria formas determinadas de comportamentos sexuais, reprimindo seus contrários. Formas que seriam *naturais* ao ser humano. Deste modo, a sociedade explica o cultural como algo que faz parte do *natural*, um modelo de comportamento preestabelecido pela natureza, a que o homem não pode contestar¹¹.

Por este motivo, como forma de segregar as condutas desviantes em espaços disciplinados, criam-se os guetos; ambientes particularmente restritos àqueles que buscam liberar seus desejos *antissociais*. No caso da prostituição, surgem as zonas de meretrício, que funcionam como válvula de escape a uma conduta, se não aceitável legitimamente, pelo menos tolerada¹².

As práticas de prazer são refletidas através das mesmas categorias que o campo das rivalidades e das hierarquias sociais...E pode-se compreender, a partir daí, que há, no comportamento sexual, um papel que é intrinsecamente honroso e que é valorizado de pleno direito: é o que consiste em ser ativo, em dominar, em penetrar e em exercer, assim, a sua superioridade¹³.

O capítulo que apresentamos adiante foi extraído de nossa dissertação de Mestrado, cuja pesquisa desenvolvemos numa casa de prostituição, localizada no Bairro da Ribeira, na Cidade de Natal, por nome de “Boate Arpège”, em que busquei investigar o Imaginário Social que permeia tal universo, através das Representações Sociais do Cliente da Prostituta.

IV. A relação de dominação simbólica entre cliente/prostituta¹⁴:

Como vimos acima, o jogo de *dominação simbólica* dentro do Campo¹⁵ da Prostituição (que por sua parte se compreende como um Sub-Campo¹⁶ de

¹¹ FREIRE, Rasland Costa de Luna: 1998.

¹² Idem.

¹³ FOUCAULT, Michel: 1984.

¹⁴ FREIRE: Opus cit.

¹⁵ Campo é tomado como espaço social estruturado por valores e princípios peculiares, no qual se travam lutas concorrenciais entre os agentes, em função da posição por eles ocupada. Os indivíduos lutam pelo monopólio do capital específico de seu Campo, na busca de melhorar suas posições na hierarquia social.

um Campo maior, o da Sexualidade), é muito mais complexo do que possa parecer, pois a luta pela *hegemonia do poder*, nesse Campo, dá-se de forma ambígua.

O poder funciona como uma máquina social, que não está situado em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação¹⁷.

De um lado, o cliente, aquele que tem o dinheiro e “consequentemente o poder” para comprar e *comer* a prostituta, visto que, por se tratar de um trabalho socialmente marginalizado e consequentemente mal remunerado, tende a confirmar não apenas uma relação de dominação sexual dos homens, mas também econômica:

...o homem sempre quer ser machão. Olha é uma coisa de temperamento, você agora tá comigo aqui, que é uma pessoa calma, mas se você chegar em outro ambiente, e você gostar de uma pessoa e você se sentir superior em relação àquela pessoa que está ao seu redor, você vai querer ser machão, vai querer ganhar aquela prostituta...É, ele ter dinheiro, faz se sentir superior, ele ter condições pra se “esbaldar”, é aquela coisa, né? Se achar o máximo. Na “mola” de tudo tá o dinheiro, o dinheiro é a “mola” de tudo (ENTREVISTADO N°1).

Do outro lado, a prostituta, mulher que rompe os laços do processo sociocultural de formação familiar, libertando-se da imagem de *esposa-mãe*, passiva ao domínio privado do *dono da casa*:

Na minha mente assim, já que elas levam essa fase de prostituta é porque ela acha que ela não quer ser

O espaço de jogo, que é o Campo, proporciona a possibilidade de ganhos e perdas, de acordo com o investimento de cada jogador/ator social. (BOURDIEU, Pierre: 1994).

¹⁶ Cada Campo possui objetos específicos de lutas, assim como interesses peculiares, que são atípicos, em relação aos interesses próprios dos demais Campos. Cada Campo Social divide-se em Sub-Campos. Estes são espaços físicos e político-ideológicos, cujas características específicas se enquadram em seu Campo. O Sub-Campo é um Campo que se constitui dentro de outro Campo mais globalizante (Ibid).

¹⁷ Foucault: 1995.

“halmilhada” a um dono de uma casa. Porque sempre tem uma mulher que é “halmilhada” ao dono de uma casa (ENTREVISTADO Nº9).

Contra-pondo-se à figura *idealizada* da mulher *honest*a, impõe ao homem a obrigação de remunerá-la por alguns momentos de prazer, que só *ela* pode lhe dar: *Apesar de quê, as que têm aqui são pagas, mas satisfaz mais as pessoas, porque realmente a gente paga pra ter um bom desempenho, né?* (ENTREVISTADO Nº11).

Revertendo o papel de domínio, nos limites das regras de dominação, ela dita as suas regras do *jogo*. Usando de seus artifícios (*macetes*), assume o controle da situação e desafia o parceiro a dar-lhe o prazer desejado: *É, ela sugere fazer aquilo. Tem vez que você leva o nome de “mole” por causa disso. Não é que você queira fazer, é porque elas querem fazer* (ENTREVISTADO Nº6); e que ele não deve recusar-se, ou estará se opondo ao *modelo ideal* de virilidade masculina, criado pelo próprio homem.

Por assim ser, a mulher passa a exercer o poder de confirmar ou negar a identidade sexual do homem-cliente (virilidade), aprovando ou não o seu desempenho sexual:

...minha 1ª experiência, tremia que nem “vara verde”, terrível, até uma mulher, ainda me lembro, disse ‘você parece que é inexperiente’, aí eu disse ‘eu sou’. Ela praticamente foi quem fez tudo, né? Aí depois eu fui me acostumando, lógico né? (ENTREVISTADO Nº13);

Sob esse aspecto, o *poder em jogo* não fica delimitado à posse do capital econômico, ao mesmo tempo em que torna as relações de troca, dentro do *campo*, mais humanizadas, visto que não é mais o dinheiro o mediador da relação e sim o fazer sexual (o *prazer*)¹⁸. Neste sentido, não é só o homem-cliente quem dá as cartas, por ter em sua posse o capital econômico, mas também a mulher-prostituta, por determinar o quanto e por quanto tempo ele poderá desfrutar de seu fazer sexual:

¹⁸ Ibid.

O prazer é você que cria, ela "t'alí" pra você usufruir dela, ela, o corpo dela é uma troca né? Você sente prazer, ao mesmo tempo ela recebe o dinheiro, o lucro daquilo. É uma troca, né? (ENTREVISTADO Nº4).

Porém, esse jogo de dominação bilateral é dificilmente abordado, visto que tende a legitimar uma situação de inferioridade do homem perante a mulher, desmitificando o arquétipo do sexo forte. A divulgação do 1º modelo, exposto anteriormente, faz-se necessária para a manutenção da dicotomia do papel homossexual feminino, segregando a mulher num espaço social restrito, do qual o homem é o dominante e do qual não é interessante a sua homogeneidade.

Neste contexto, o homem precisa confinar a mulher-prostituta no espaço marginalizado da zona de prostituição, espaço de incredibilidade social, necessário à limitação do seu poder sobre ele, visto ser, através dela, que ele recebe seu *diploma* de virilidade, necessário para a manutenção de seu *poder* no espaço público masculino e *dominação simbólica* sobre a mulher:

Não, pela parte do homem ser dominado por uma mulher é "rim". Porque eu tenho uma "mente" comigo assim, que não é pra existir porque se a pessoa nasceu com a palavra de um homem, então ele tem que ser homem até morrer, não, uma mulher querer dominar aquele homem (ENTREVISTADO Nº9).

As afirmações acima contidas revelam uma faceta pouco difundida nos estudos sobre prostituição, ou seja, aquela que diz respeito ao caráter duplo das relações de dominação e que também são simbólicas, dentro do espaço marginalizado da casa de prostituição, desmistificando a concepção de ser o universo da prostituição de exclusivo domínio do homem-cliente.

V. Conclusão

Podemos concluir que o Imaginário Social se caracteriza como principal condutor das representações, princípios e ideais que conduzem o meio social, padronizando ações, valores, gostos e gestos, como meio de ordenar um todo caótico que forma a constituição humana e social.

Nessa construção de ordenamento social, criamos a cultura que, permeada por discursos de dominação (ideológicos), restringe e cerceia nossos impulsos e desejos, como forma de garantia de uma convivência harmoniosa, necessária à constituição e manutenção da civilização humana.

Construímos Símbolos que marcam e concretizam tal imaginário, dentro de uma linguagem permeada historicamente por regras, valores e condutas, que mitificam, sacralizam e naturalizam uma instituição cultural.

Porém, o principal espaço de dominação simbólica e ordenação sociocultural é o Corpo e conseqüentemente a Sexualidade Humana. Fonte de todos os desejos, prazeres, medos, dores e toda sorte de sensações e sentimentos proveniente de nossa constituição humana, é no corpo onde ocorre a “amarração” da cultura (normas, leis, proibições, tabus, etc.).

Aprendemos desde cedo como devemos usar nosso corpo, como se deve constituir nossa sexualidade, como se circunscrevem os papéis de gênero e quais práticas são possíveis, permissíveis e proibidas. Sendo na sexualidade o meio mais eficaz de “ancorar” as premissas culturais, é também nela que se dão os principais delitos e rupturas desses padrões, como é possível verificar no campo da Prostituição.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: DIFEL, 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- DORAIS, Michel. **O erotismo masculino**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- FREIRE, Rasland Costa de Luna. **Prostituta e prostituição: as representações do cliente**. João Pessoa: UFPB – Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 1998.
- FRUED, Sigmund. **Mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições graal, 1984.
- **História da sexualidade II : O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições graal, 1984.
-**História da sexualidade III : O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições graal, 1985.
- **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. graal, 1995.
- JOVCHELOVITCH, Sandra & GUARESCHI, Pedrinho (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: 1994, Ed. Vozes, 1994.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MEAD, Margaret. **“Sexo e temperamento”**, Cap.VI. *Macho e fêmea*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1971.
- VÁSQUEZ, Celinda Lílian Letelier. **Gênero: A tomada de consciência de uma categoria**. Cadernos de Ciências Sociais. João Pessoa: MCS/UFPB, 1996.

UMA MÚSICA PARA A DANÇA DO TEMPO: O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO E A PRODUTIVIDADE

Clécida Maria Bezerra Bessa

Início do baile

A cultura de um povo envolve um conjunto complexo que articula as informações, a moral, os costumes, a ciência, as crenças, a arte, o direito, bem como todas as outras competências que o homem adquire enquanto componente de um grupo social.

Sendo a cultura constituída por padrões, valores, configurações de ações, expressões e interações de um povo, cujos sentidos só serão percebidos num processo linguístico, através de códigos comuns, a linguagem apresenta princípios que distinguem o homem dos demais seres vivos, justamente pelo caráter subjetivo, simbólico e social que é característico dos seres humanos.

Porém, somos seres incompletos. Apesar de considerarmos válidas as palavras de Foulcaut (1997) quando dizia: “Somos seres de linguagem e não com linguagem”, o que torna o ‘homem’ um ser detentor de uma organização social consistente, o que lhe dá poder de decisão diante ‘das outras vidas’, temos um ciclo de vida absolutamente dependente da influência do ‘outro’. Nascermos pelas mãos de outros, o mundo que nos é apresentado é o mundo do ‘outro’, a linguagem que internalizamos é a do ‘outro’, a cultura que nos cerca foi estigmatizada pelo ‘outro’. Enfim, somos fruto social do ‘outro’ e destinados a assumir a representação do ‘outro’ na vida de ‘outros’.

Assim sendo, a linguagem, centrada na essência da função simbólica, constitui-se como arcabouço do sistema cultural, definindo a interação entre as distintas estruturas, que, compreendidas, aprendidas e compartilhadas por certo grupo social, lhe atribuirão especificidade, diferenciando-os de todos os outros.

Nesse contexto, partilhamos com Ernst Cassirer (1994) que o homem se apresenta como um animal simbólico e que toda a experiência será interiorizada mediante as significações que a cultura oferece .

Vivemos em um mundo complexo, global, no qual tudo está interligado, de modo que as dimensões financeiras, culturais, políticas, científicas, ambientais, dentre outras, são interdependentes. Qualquer tomada de decisão em algum desses setores implica em reflexão e efeitos colaterais que cada um pode provocar nos demais âmbitos.

O contorno demográfico dos países industrializados, assim como em processo de industrialização, vem passando por intensas alterações em consequência da qualidade de vida gerada pela urbanização e industrialização.

Como decorrência do progresso socioeconômico, houve uma decadência das taxas de mortalidade, expandindo, assim, a longevidade.

Nesse contexto, fomos afetados por ações de ponderação no compasso do desenvolvimento populacional, em decorrência da redução nos níveis de fecundidade. Todas essas alterações têm instigado reflexões acerca do envelhecimento significativo das populações em todo o mundo.

Pensando nas ideias acerca da velhice e da produtividade, estamos propondo uma discussão em torno da questão: Qual tem sido o papel destinado aos idosos neste mundo de tanta complexidade que nos cerca?

I. Passos para a dança do tempo: do medo ao conforto

O tempo escorre por entre os nossos dedos e a cada instante sentimos que estamos envelhecendo. De acordo com Beauvoir (1990), o processo de envelhecimento começa no útero e finda no túmulo. Esse processo de amadurecimento provoca transformações biológicas, fisiológicas, psicológicas e sociais.

De acordo com Morin, a velhice e a morte são heranças genéticas da espécie humana, é tanto que são consideradas “[...] coisas normais e naturais porque uma e outra são universais e não sofrem qualquer exceção entre os mortais” (1997, P. 320). Mas até que ponto a sociedade nos preparou para

enfrentarmos esse processo com naturalidade, sem receios e com maturidade, para encararmos a passagem do tempo e das atribulações da vida numa interação permanente do efêmero com o infundável?

Nicolas Poussin (1663) nos convida a refletir sobre essas múltiplas interpretações com o quadro intitulado “Uma dança para a música do tempo”.



Poussin emprega elementos simbólicos da Mitologia Grega e Romana neste arranjo imagético, sugerindo observações de símbolos que simulam o tempo e sua constante passagem. Na tela, há imagens que suscitam considerações sobre estabilidade e fugacidade.

Percebemos a existência de uma oposição entre a árvore ao fundo e o busto de pedra de Jano (deus protetor do princípio e do fim, chamado ao término de uma ação e ao começo de uma seguinte. É um deus bifronte, de dupla face, que mira o olhar em duas direções avessas, num mesmo momento: a face juvenil aponta para o amanhã; já a face envelhecida mira o passado).

O pintor retrata na parte superior da tela o deus das artes, da formosura, da cura e da profecia: Apolo, que, incumbido de dirigir pelo céu o carro do Sol, protege em suas mãos um círculo, que simula a imortalidade. Ele vem antecedido pela sua consanguínea Aurora, responsável por abduzir as nuvens escuras da noite e conectar os portais do alvorecer. O carro do Sol é escoltado pelas donzelas das horas, as quais representam as estações do ano, bailam

em círculo espelhando a dança das figuras alegóricas pintadas, em primeiro plano, na parte inferior da tela.

Poussin nos oferece uma conexão imaginária que retrata tanto o medo do fim como o desejo pela permanência.

II. Movimentos da melodia do tempo: A roda do tempo e a utilidade/produktividade

Diversas representações foram estabelecidas acerca da velhice, as quais foram se edificando em concordância com o contexto sociocultural-ideológico de cada sociedade. A multiplicidade imaginária da velhice nos autoriza afirmar que as condições simbólicas que comportam a existência dos grupos sociais foram categóricas na percepção da velhice.

Assim sendo, buscaremos traçar um sucinto cenário histórico-social sobre as figuras estabelecidas e os conceitos de produtividade e de utilidade, entre velhice e trabalho, que permita meditar sobre como se aciona essa relação na contemporaneidade.

De acordo com Santos (2001), em relação à Civilização Oriental, merece destaque a condição privilegiada do idoso, verificada na China, desde a Antiguidade até os dias atuais. Dois personagens foram fundamentais para que essa percepção surgisse e perdurasse até os nossos dias: Lao-Tsé e Confúcio.

Lao-Tsé, ou Lao-Tzy (604-531 a.C.), percebe a velhice como um momento supremo, de alcance espiritual elevado, comentando que, ao completar 60 anos de idade, o ser humano atinge o momento de libertar-se de seu corpo através do êxtase de se tornar um santo. Já para Confúcio (551-479 a.C.), a autoridade da velhice é explicada pela posse da sabedoria.

A filosofia de Confúcio, que não deve ser considerada religião, tem em vista uma organização nacionalista da sociedade, fundamentando-se no princípio da simpatia geral, que deve ser alcançado através da educação, e uma contemporização do ser humano à família, da família ao Estado, considerando-o a “Grande Família”.

Beauvoir (1990, p.114) nos mostra que, no Ocidente, a primeira escritura referente à velhice foi localizada no Egito, no ano 2.500 a.C., época em que a formosura física, o vigor e o culto ao corpo eram exaltados. Nessa escritura, o filósofo Ptah-Hotep alegou que a velhice é a pior desgraça que pode acontecer a um homem.

Beauvoir (1990, p.123) também descreve algumas percepções de personagens importantes da Grécia Antiga, entre eles Minermo, Anacreonte e Titon, os quais exaltavam os encantos da juventude e abominavam a velhice.

A mesma autora nos mostra que, por outro lado, existiam aqueles que apresentavam diferentes imagens sobre a velhice, como Homero e Sólon, que agregavam a velhice à sabedoria.

Nas confabulações de Sócrates para Platão, localizamos um interesse pelos problemas dos idosos. Na *República*, de Platão (1985), são historiadadas passagens em que Sócrates faz menções ao envelhecimento e pronuncia que, para os humanos sensatos e bem preparados, a velhice não se estabelece como peso.

Para Hoffmann-Horochovski (2007), é com o declínio do Feudalismo, a ascensão da Burguesia, o discurso liberal e a “revolução” científica que as mudanças nos hábitos e costumes, o aumento na expectativa de vida, devido principalmente aos progressos na área médica, são fundamentais para a imagem construída em torno da velhice.

A autora nos demonstra que, enquanto o burguês, mesmo que não mais jovem, tinha *status*, o velho pobre era desvalorizado, tendo incorporado, no decorrer de sua vida, o discurso dominante de que o trabalho dignifica o homem e que garante a sobrevivência, o respeito do grupo social e a construção de sua identidade. Mas, ao se tornar improdutivo materialmente, se vê desprovido de qualquer dignidade, é abandonado à própria sorte.

No limiar do século XX, o Estado passa a se responsabilizar pela manutenção do idoso, institucionalizando aposentadorias e pensões e, logo, deliberando o período da velhice.

Atualmente, somos bombardeados com uma propagação de estudos a respeito da velhice e das políticas que apontam para a segurança da

consideração e compostura para com os velhos. O Estatuto do Idoso é um exemplo de resultado desses estudos, os quais permitiram um redimensionamento dos discursos acerca da velhice, com o intuito de outorgar ao velho a probabilidade de se sentir útil, disjunto da ideia de estar ou não produzindo materialmente.

Moragas (1997) destaca a concepção de velhice como etapa vital como uma visão benéfica dos idosos, nos últimos tempos, pois se baseia no reconhecimento de que o transcurso do tempo produz efeitos no indivíduo, o qual entra numa etapa diferente das vividas anteriormente.

De acordo com este ponto de vista, a velhice constitui-se num período semelhante ao das outras etapas vitais, como pode ser a infância ou a adolescência, mais estudadas por cientistas naturais e sociais. Possui certas limitações que, com o passar do tempo, vão se agravando, porém pode ter potenciais singulares, tais como serenidade, experiência, amadurecimento, perspectiva de vida pessoal e social, que podem compensar, caso sejam desenvolvidos adequadamente, as limitações desta etapa da vida.

Em face ao exposto, gostaríamos de conjecturar que as políticas públicas instituem uma articulação entre a política e a economia. Neste sentido, a atuação do Estado se modifica de acordo com cada conjuntura particular de cada problema específico, sobretudo dentro de um quadro de desenvolvimento de forças produtivas e de relações de forças entre capital e trabalho.

Para Camarano (1999), os idosos consomem mais do que produzem, sendo, por isso, considerados um sobrepeso pelo sistema econômico, para o qual convém voltar suas atenções para a idade ativa que produz mais do que consome e é responsável pela construção da riqueza de uma dada sociedade.

Assim, o Estado Brasileiro se preocupa primeiramente em conservar a dinâmica da economia, de maneira a garantir a acumulação do capital e sua força política adjacente à população.

Por essa razão, existe uma dada marginalização da população idosa na perspectiva do serviço público e, conseqüentemente, em muitas instituições do campo privado. Ainda que o empenho concretizado pelo governo nos últimos anos, no sentido de criar políticas públicas e de integração social para os

idosos, seja palpável, ainda tem se apresentado insuficiente para resolver as dificuldades enfrentadas pelos idosos na nossa sociedade, nos dias atuais.

III. Pausas para outras danças do tempo

Vivemos o momento da era planetária, em que uma reforma de pensamento é essencial, reforma esta que tem como finalidade compartilhada a busca de uma compreensão dos problemas globais e de uma conscientização dos imperativos políticos, sociais e éticos, conforme nos sugere Morin (2005). De acordo com este autor, carecemos de uma política de humanidade, que abarca necessariamente a articulação de uma ética da compreensão mundial e da solidariedade mundial com o objetivo maior de civilizar a Terra.

Para tanto, uma reforma ética deve estar conectada a uma reforma educativa da vida, que não acontece de forma solitária, pois a condição de ser humano implica um compromisso com a vida, capaz de usar a racionalidade em favor dos outros e do Planeta.

Nesse contexto, pensar na condição do idoso e sua relação com a concepção de produtividade implica pensar na velhice como uma etapa vital do ser humano, uma etapa de maturidade e de respeito à vida, implica também questionar crenças que nos são impostas para rejeitar uma etapa da vida que nos parece trazer a reta final da existência.

Compreender a velhice com respeito às suas singularidades alude à aceitação dos ritmos variados da dança do tempo e da passagem das horas, aceitação esta que nos oferece oportunidades para criar, experimentar e vivenciar passos de danças da existência terrena.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, E. **Memória e sociedade** – lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAMARANO, A. **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Edusp, 1999.

_____. **O velho na propaganda**. Cad. Pagu, Campinas, n.21, 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 15/10/2008.

CASSIRER, E. **Ensaio Sobre o Homem**: uma introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

HOFFMANN-HOROCHOVSKI, M. T. **O trabalho na/da velhice**. SBS - XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Recife, 2007. Disponível em www.sbsociologia.com.br/congresso. Acesso em 15/10/2008.

MORAGAS, R. **Gerontologia Social**: envelhecimento e qualidade de vida. São Paulo: Paulinas, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre/RS: Sulina, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001. _____ . **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NERI, A. **Envelhecer num país de jovens – significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

POUSSIN, N. **Uma dança para a música do tempo**. Disponível em <http://www.ricci-arte.biz/pt/Nicolas-Poussin.htm>

SANTOS, S. S. C. **Envelhecimento**: visão filosófica de personagens da antiguidade oriental e ocidental. Ver. RENE. Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 9-14, jan. / jul. / 2001.

O IMAGINÁRIO E A SAÚDE

Daniela Mendes da Veiga Pessoa

“Aliás, é sobre os limites e os transbordamentos de sentido que o imaginário investe e multiplica as astúcias” (Cemin, 2001)

“Imaginário”, palavra derivada do latim *imaginarius*, é definido como um conjunto de representações, crenças, sentimentos e desejos, através dos quais um indivíduo, ou coletividade, vê a realidade e a si mesmo (Japiassu, 2006).

Ao relacionarmos este conceito com a concepção de saúde, precisamos perceber que, como objeto de estudo, tal conceito precisa ser construído, pois se representa conceitual e operacionalmente de forma diferente para diferentes grupos sociais.

As maneiras como o conceito de saúde e doença são explicadas pelas pessoas e como estas lidam com esse processo estão imbricadas com o contexto histórico e no imaginário de cada sociedade, sofrendo modificações ao longo de cada época.

A percepção de saúde de cada indivíduo está relacionada com sua percepção de vida, que, por sua vez, se dá em contextos contraditórios, marcados por diferenças culturais, sociais, econômicas e individuais, permitindo, assim, a coexistência de concepções distintas em vários momentos e em diferentes sociedades.

I. A Saúde e a Doença na História do Ocidente

Cada época tem concepções diferentes e peculiares de explicação do processo “saúde-doença”. Como afirma Souza (2004), as concepções de , reproduzem no tecido sociocultural. Por isto, faremos a seguir um breve histórico, a fim de termos a compreender a relação do homem com a saúde e a doença e seus modelos explicativos.

Desde a Antiguidade que o homem primitivo atribuía seu estado de doença ou saúde a pensamentos mágicos, religiosos e sobrenaturais. As grandes civilizações antigas - assírios, caldeus, egípcios e hebreus - acreditavam que a doença tinha causa externa ao corpo, ditada pela natureza (através das estações do ano, que eram controladas pelos deuses, os quais sopravam o vento frio por ira) ou ditada por espíritos sobrenaturais - demônios e espíritos malignos -, que tinham participação direta nos estados de adoecimento dessas populações. Para restabelecer o estado de saúde, as pessoas recorriam aos xamãs e feiticeiros, que simbolizavam o poder de cura através da utilização de plantas.

Na Cultura Clássica Greco-Romana (sec. IV a VI a. C), são descartados os elementos mágicos envolvidos no processo “saúde-doença”, tendo sido, nessa época, que se fundaram as bases da Medicina Ocidental.

Os gregos tinham uma explicação racional para as doenças, destacando-se Hipócrates, Pai da Medicina Científica, que desenvolveu a prática clínica baseada na observação da natureza e na importância do ambiente na causalidade das doenças. Os romanos também compartilhavam dessa concepção, sendo traduzidos os cuidados com a saúde, na construção de obras de drenagem e esgotos para evitar os miasmas¹ vindos dos pântanos.

Com o advento do Cristianismo, houve um redirecionamento nos modos de se conceberem as causas das doenças. Nessa época, a doença era simbolizada como castigo divino, sendo os pecados responsáveis pelos males físicos e a terapêutica baseada em milagres obtidos através de súplicas, mortificação e arrependimento dos pecados. Na Idade Média, “época de pestilências”, as doenças dos pagãos eram consideradas possessão do diabo e feitiçaria. Para os cristãos, a doença tinha a finalidade de purificação e perdão dos pecados (Andrade *et al*, 2001).

A Idade Moderna, que se estende até meados do Século XIX, foi caracterizada como um período de transição do Feudalismo para o Capitalismo e de crescimento da Sociedade Burguesa.

¹ Miasmas (gr. *miasma*): emancipação proveniente de substâncias animais e vegetais em decomposição (Larousse, 2001).

Na época marcada pelo Renascimento, houve uma eclosão de manifestações artísticas, filosóficas e científicas, assim como o surgimento de um movimento de oposição aos senhores feudais, reis e ao dogmatismo religioso. Destacou-se também essa época pelo avanço da ciência experimental, caracterizada pela observação e explicações racionais para os fenômenos da natureza. Foi uma época de avanço da clínica e dos conceitos de causalidade das doenças, pois as pesquisas científicas interessavam-se pela sua localização nos organismos como também cuidados aos sinais e sintomas clínicos. Imaginava-se que a causalidade das doenças epidêmicas fosse explicada pela Teoria Miasmática, a qual assegurava que condições sanitárias ruins criavam um estado atmosférico local causador de doenças infecciosas e surtos epidêmicos.

Já no final do século XVIII, no contexto da urbanização crescente dos países europeus e da Revolução Industrial, a concepção de doença era vista como resultante das condições de trabalho das populações (Causação Social).

Com o desenvolvimento das Ciências Sociais, foi elaborada na França a Teoria “Medicina Social” (1848), que destacava a influência da pobreza, da ocupação, da nutrição e da habitação na causação das doenças. Ao mesmo tempo, muitas medidas foram propostas: o amplo programa de reforma da saúde transformou-se em programa de medidas sanitárias e de legislação trabalhista (Souza, 2004).

Mas, foi na segunda metade do século XIX, com as descobertas bacteriológicas de Pasteur e Koch, juntamente com o aparecimento do microscópio, que a crença na causação social foi solapada, uma vez que a explicação para a produção de doenças tinha como principal causador um agente etiológico que deveria ser descoberto e combatido por meios de vacinas ou produtos químicos. Estava formulada a Teoria Unicausal das Doenças, da qual a área da saúde e suas instituições formadoras recebem grande influência até à atualidade. Este modelo tornou-se insuficiente para a explicação do processo “saúde-doença” no início do século XX, em que se observou o retorno das concepções multicausais.

A esse tempo, destacou-se a Teoria Ecológica de Doenças Infecciosas, que demonstrava a interação do agente causador e o hospedeiro em um determinado ambiente composto por elementos físicos, biológicos e sociais.

Souza (1997) afirma que, dentro desse modelo, importantes avanços em relação às doenças infecciosas foram registrados, como a identificação de vetores de doenças parasitárias.

Nesse sentido, Gutierrez e Oberdiek (2001) destacam que o modelo ecológico de Leavell e Clark é um conceito mais bem acabado da multicausalidade, à medida que estuda as intervenções médicas a partir do desenvolvimento da História Natural da Doenças, com ênfase nas enfermidades infecciosas. Apesar de sua importante contribuição desde as Ciências Sociais à Epidemiologia, os autores fazem uma ressalva e este modelo, pois, segundo eles, “reduz o social ou o biologizam”.

Em 1960, a partir de estudos problematizadores da situação de saúde na América Latina, surgiram críticas ao modelo de Leavell e Clark, por a relação entre agente, hospedeiro e meio ambiente ter sido colocada num plano atemporal e o homem naturalizado ter passado a ser classificado segundo critérios naturais, tais como: raça, sexo e idade; de maneira que os agentes etiológicos foram reduzidos à sua condição estritamente biológica, tendo sido negada sua historicidade. Houve, então, uma retomada dos estudos na relação saúde-meio social.

Em 1970, houve uma recuperação do caráter histórico do processo “saúde-doença”, a partir de estudos que relacionavam condições de saúde do proletariado e sua relação com o desemprego.

No Mundo Contemporâneo, complexo e em constantes mudanças econômicas, culturais, sociais e do perfil epidemiológico das populações, ficou cada vez mais difícil tentar enquadrar o dinamismo das condições de saúde e doença através de modelos explicativos deterministas.

Assim, a partir de 1990 até os dias atuais, vêm surgindo novas representações de saúde, tal como destacou Souza (2004), ao citar a visão holística de Fritjov Capra, segundo a qual a saúde é compreendida como

fenômeno multidimensional, envolvendo aspectos físicos, psicológicos e sociais, todos interdependentes.

A própria Organização Mundial da Saúde, em 1946, definiu a saúde não apenas como a ausência de doença, mas como a situação de **perfeito bem-estar físico, mental e social**. No Brasil, esta definição foi alvo de críticas, principalmente por estudiosos da Saúde Coletiva. As críticas baseiam-se, primeiramente, no caráter de “perfeição de bem-estar”, pois remete a um estado de inércia, enquanto saúde não é estado estático e sim dinâmico na vida das sociedades. Além do mais, este conceito promove a ideia de separação entre o físico, o mental e o social, além de retirar a possibilidade de pessoas doentes poderem adquirir graus de autonomia para tocar a vida.

Dessa forma, a Lei Orgânica da Saúde, de 1990, amplia o conceito quando destaca a Saúde como resultante das condições de alimentação, educação, trabalho, lazer, renda, meio ambiente, emprego, acesso à posse de terras e aos serviços de saúde.

Nesse breve histórico da relação dos homens com a saúde, das doenças e seus modelos explicativos, faz-se necessária uma reflexão sobre as influências de tais modelos nas práticas atuais, já que alguns destes, aqui apresentados, norteiam fortemente o paradigma de saúde.

II. A saúde, o paradigma científico e a perspectiva dos sujeitos

Ao discutirmos sobre paradigma, consideraremos seu significado como sendo um conjunto de elementos culturais, conhecimentos e códigos teóricos, técnicos ou metodológicos correspondentes aos contextos socioeconômico, político e tecnológico vigentes. Sendo assim, as respostas dadas pela sociedade aos problemas de saúde dependem do conceito de saúde vigente, que é instituído pelo paradigma vigente (SANTOS e WESTSPHAL, 1999).

Assim, a partir dos séculos XVI e XVII, a noção de um universo orgânico vivo e espiritual foi substituída pelo modelo cartesiano ou mecanicista. Esse paradigma fundamentou o dualismo entre corpo e mente, o que levou a que a

criatura humana fosse concebida, diagnosticada e tratada em suas partes, como se cada parte do corpo não possuísse inter-relação com as dimensões psíquicas e sociais.

Dessa forma, as representações de saúde e doença passaram a ter um caráter reducionista, fundamentadas apenas em concepções impostas pela medicina oficial (Siqueira, 2006). Nesse contexto, observa-se, hoje, que as preocupações médicas dizem respeito primordialmente aos aspectos individuais do funcionamento fisiológico de uma pessoa. Tal tipo de prática promove algo negativo, do ponto de vista do sujeito, à medida que a experiência leiga é separada do campo médico através da clínica, que reorienta e redefine as percepções sobre saúde e doença, mantendo o indivíduo dentro das formulações mais ortodoxas de caráter alopático.

Para aprofundar essas reflexões, Marzano-Parizoli (2004) afirma que a doença é também uma experiência subjetiva de cada indivíduo doente com seu corpo, pois é através dessa experiência que o corpo manifesta sofrimento. Nesse sentido, a dor pode adquirir valor e pode dar a possibilidade de um conhecimento da vida e de seu significado que uma pessoa *asséptica e imunizada* não poderia adquirir.

Estas afirmações ganham relevância, ao pensarmos sobre a organização de um serviço de atenção à saúde, pois é fundamental que se considere a representação que a população faz do processo de cura e o peso que ela atribui, nesse processo, aos membros da equipe de saúde. Dessa maneira, torna-se indiscutível a necessidade de relacionarmos a compreensão de saúde e doença com percepções de atitudes, conhecimento, crenças, conjunto de representações, sentimentos, desejos e imaginário popular, uma vez que esses conceitos são experiências vivenciadas pelas pessoas.

Nesta perspectiva, a experimentação do modo de adoecer é peculiar a cada um, pois pessoas podem ter a mesma doença e vivenciá-la de forma completamente diversa. Tal diferença está associada às características de personalidade dos sujeitos, como percepções e interações sociais mais amplas, como crises interpessoais, relações com o trabalho, as formas de apoio social (da família e dos amigos) e a dimensão temporal na percepção dos sintomas (Nunes, 2000).

Neste sentido, ao tratarmos de “doença”, poderíamos justapor o seu conceito ao de “sofrimento”, “enfermidade”, “aflição” ou “perturbação”. Dessa forma, provocaríamos uma ampliação do nosso olhar acerca das construções desse conceito.

Assim, as teorias da doença, sejam de ordem religiosa ou científica, que envolvem etiologia, diagnóstico, prognóstico, tratamento e cura, são partes do repertório cultural das sociedades e variam no tempo e no espaço em harmonia com a variação cultural.

Para Adam Philippe e Claudine Herzlich (2001), em todas as sociedades, as doenças são interpretadas de maneira específica e estão presentes no imaginário coletivo, servindo a própria noção de doença também de suporte à expressão de crenças e valores mais amplos. Na concepção dos autores, a interpretação coletiva da doença efetua-se sempre em termos que envolvem a sociedade, suas regras e a visão que dela temos.

III. Considerações Finais

É importante enfatizar a complexidade das concepções e representações de saúde de cada momento histórico da humanidade, assim como o paradigma científico atual, como condicionantes que exercem influência no dinamismo das ciências da saúde, em seu imaginário, nos aspectos espirituais, míticos e nas descobertas científicas em diferentes contextos socioculturais. Tais perspectivas simbolizam continuidades e rupturas na valorização da vida.

Diante do exposto, ratificamos a importância de voltarmos a atenção para as estratégias populares, no enfrentamento de seus problemas de saúde, sejam elas baseadas no saber biomédico dominante ou de outros valores sociais diferentes da ordem médica, a fim de que possam prevalecer esforços de integração de conhecimento e enriquecimento mútuos.

O processo saúde-doença como objeto de conhecimento é realizado também em sujeitos que se produzem e são produzidos na dimensão do viver. Como buscamos conhecer e intervir nesse processo? Talvez através da investigação das formas de compreendê-lo, estabelecendo uma relação, não

de domínio do sujeito como objeto, mas de construção do conhecimento em uma relação dialógica, que tem como objetivo a articulação dos saberes.

REFERÊNCIAS

Philippe A, Herzlich C. Tradução de Laureano Pelegrin. Saúde, doença e suas interpretações culturais e sociais. In: Sociologia da doença e da medicina. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

CEMIN A B. Entre o cristal e a fumaça: afinal o que é imaginário?. Labirinto. Ano I , n. 1, abr-jun, 2001

GUTIERREZ, PR, OBERDIEK HI. Concepções sobre saúde e doença. In: ANDRADE SM., SOARES D A, CORDONI JÚNIOR L. Bases da Saúde Coletiva. Londrina: UEL, 2001.

JAPIASSU H, MARCONDES D. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAROUSSE. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 2001.

Marzano-Parizoli, Maria Michela. Tradução de Lúcia M Endlich Orth. Corpo, enfermidade e Medicina. In: Pensar o corpo. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

PENA-VEJA A, ALMEIDA C R S, PETRAGLIA (Orgs). Os Complexos Imaginários: projeção – identificação - transferência . In: Edgar Morin: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2003.

NUNES E D. A doença como processo Social. In: CANESQUI A M (Org.) Ciências Sociais e Saúde Para o Ensino Médico. São Paulo: Hucitec, 2000.

QUEIROZ, M. de S. & CANESQUI, A.M. Antropologia da medicina: uma revisão teórica. Rev. Saúde públ., S. Paulo, 20:152-64, 1986.

SILVEIRA C H. As representações sociais, o imaginário e as possibilidades de mudança no setor saúde. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 26, FCBS 03, p. 69-78, Curitiba, jan. 2002

SIQUEIRA K M, BARBOSA M A, BRASIL V V, OIVEIRA L M C, ANDRAUS L MS. Crenças Populares Referentes à Saúde: apropriação de saberes sócio-culturais. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006; 15(1): 68-73.

SOUZA, E C F. O homem, as doenças e seus modelos explicativos: breve percurso na história. In: FERREIRA A. *Saúde Bucal Coletiva: conhecer para atuar*. Nata, RN: EDUFRN, 2004.

SOUZA E C F, OLIVEIRA A G R C. O processo saúde-doença. In: Cmos. UFRN. *Odontologia Preventiva e Social: textos selecionados*. Natal:EDUFRN, 1997.

DE NARCISO A ÉDIPO: O IMAGINÁRIO, O SIMBÓLICO E O REAL NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Roberta Luna

Este trabalho tem como referencial teórico a Psicanálise fundada por Freud e, sobretudo, o aprofundamento teórico desta teoria, que foi retomada por Lacan.

Nesse campo, o Imaginário, o Simbólico e o Real são considerados registros de organização psíquica na constituição do sujeito.

É, portanto, acerca da estruturação psíquica, isto é, da constituição do sujeito, que este trabalho vai tratar, para dar conta dos objetivos do presente Colóquio, trazendo uma contribuição de como a Psicanálise teoriza o Imaginário.

Para a Psicanálise Lacaniana, o Imaginário é a sede do *eu* e da alienação ao Outro. O Simbólico, por sua vez, dá esteio à entrada do sujeito na cultura, por efeito do processo de alienação e separação, que produz um ser humano capaz de se reconhecer e ser reconhecido por seu nome próprio, como sujeito de desejo, em que algo lhe falta, o que é impossível de nomear. Essa dimensão do impossível é o real. Como tais registros constituem a estrutura do psiquismo, um não exclui o outro, ao contrário, eles se articulam.

Freud, ao teorizar sobre a estruturação psíquica, recorreu diversas vezes à Mitologia, para dar conta de seus constructos teóricos. Lacan (1956-57) fala da função e da estrutura do mito como ficção que mantém uma relação singular com a verdade. Assim, podemos destacar dois mitos utilizados por ele e por Freud como metáfora para a construção de uma teoria sobre o sujeito: Narciso e Édipo.

De acordo com a Mitologia, sabemos que Narciso preferia viver só, por não encontrar alguém merecedor do seu amor. Um certo dia, ao ver a sua imagem refletida no lago, apaixona-se por si mesmo e, ao tentar alcançá-la, morre afogado. No mito do Édipo, este, sem saber, mata o pai e casa-se com

sua mãe e, ao final, quando descobre a verdade sobre si mesmo, fura os próprios olhos e vive cego para o resto da vida.

Freud, ao referir-se ao mito do Narciso, elabora a relação primordial do sujeito com os objetos. Segundo ele: “Originalmente o EU é investido de libido e de que uma parte dessa libido é depois repassada aos objetos, contudo, essencialmente, a libido permanece retida no eu” (FREUD, 1914, p.99).

Esse primeiro investimento da libido no *eu* é o que Freud denominou de “narcisismo primário”. Para ele, nesse momento primordial que corresponde ao narcisismo primário, dá-se o nascimento do *eu*, cuja referência é o próprio corpo. Um corpo inicialmente anárquico, onde as excitações são sentidas pela criança de modos diversos, advindas de diferentes partes daquele, fontes dessas excitações, as quais Freud denominou de “zonas erógenas”.

A passagem desse estágio anárquico, o qual Freud nomeou de “autoerotismo”, para a imagem de um corpo unificado se faz a partir de uma nova ação psíquica. Freud supõe que “tem algo além de ser acrescentado ao autoerotismo, uma nova ação psíquica para que se constitua o narcisismo” (FREUD, 1914, p. 99).

Interessado na concepção freudiana da formação do *eu*, Lacan vai apresentar uma releitura desse momento inicial do ser no mundo. Ele ressaltará o quão desamparado subjetivamente é o filhote humano. Tal momento de extrema prematuridade revela a existência predominante do real, o qual corresponde ao estágio anárquico nomeado por Freud.

Com relação à nova operação psíquica, Lacan (1953-54) vai nomeá-la de “estágio do espelho”. Nesse estágio, o *infans* antecipa a totalidade da imagem do corpo, até então percebido como despedaçado, dada a descoordenação de sua motricidade.

O estágio do espelho é a teorização lacaniana que trata das relações do sujeito com o *Outro primordial* e o *outro semelhante*. Aquele difere deste.

Esse *Outro primordial* é o campo do simbólico, do tesouro dos significantes, do campo da linguagem, das significações, do desejo, da falta. O *outro semelhante*, por sua vez, é quem garante o atendimento às necessidades de sobrevivência do bebê, porém precisa estar referido,

marcado pelo *Outro primordial*, isto é, pelo *Grande Outro*, o que significa que a criança fica assujeitada nesse tempo primordial aos efeitos do campo simbólico encarnado pela mãe. Trata-se de uma operação de alienação à linguagem, donde o sujeito, de início, é feito e é efeito.

Dito com outras palavras, o *outro* é quem cuida das necessidades básicas, e o *Outro* é quem olha e deseja a criança. Ambos os lugares são ocupados frequentemente pela mãe, que cumpre essa dupla função.

Desse modo, se, por um lado, o ser humano tem a sua sobrevivência garantida através da satisfação das suas necessidades básicas pelo *outro semelhante*, da relação intersubjetiva, por outro, para se constituir como sujeito desejante, a mãe tem que estar atravessada pelo desejo.

Lacan (1956-57) vai dizer que a criança relaciona-se, no plano simbólico, não com a mãe em si, mas com o desejo materno.

No estágio do espelho, a relação do *infans* com a sua imagem funda-se numa hiância primordial: a de que a unidade do *eu* apreendida numa imagem matriz se contrapõe aos sinais de incoordenação motora dos primeiros meses.

Esse descompasso coloca a criança numa irreduzível separação, a qual configurará suas relações com a realidade, num ponto de discordância jamais restituído, o que prefigurará todas as relações posteriores num registro imaginário.

“A fase do espelho é um drama cujo impulso interno se precipita da insuficiência à antecipação – e que, para o sujeito apanhado no logro da identificação espacial, trama os fantasmas (*fantasias*) que se sucedem de uma imagem fragmentada do corpo a uma forma que chamaríamos ortopédica da sua totalidade, - e à armação enfim assumida de uma identidade alienante, que, com a sua estrutura rígida, vai marcar todo o seu desenvolvimento mental... (Lacan. 1966,p.100)

Aqui é importante ressaltar que Lacan, longe de pensar num percurso evolucionista na constituição do sujeito, fala de tempos lógicos, que permitem pensar-se numa organização estrutural em que o sujeito vai se constituindo em uma relação dialética com o *outro*.

Assim, palco das futuras identificações e ficções construídas pelo sujeito, o estágio do espelho antecipa a dialética das relações sociais, sendo condição de estrutura para que no *a posteriori* o sujeito se inscreva na dimensão civilizatória. Lacan afirma (1966,p.96) que se deve “...reconhecer, na captação espacial que manifesta o estágio do espelho, o efeito, no homem, anterior mesmo a essa dialética {a dialética social}, de uma insuficiência orgânica de sua realidade natural...”.

Para este autor, em sua construção teórica, o imaginário é a sede do eu. Nele se operam os efeitos da alienação, o engodo e a ilusão de ser o que não é, o que corresponde a uma primeira identificação com uma ficção produzida pelo olhar materno.

Desse modo, a mãe oferta à criança a tradução da sua mímica corporal, traduzindo-a em mensagem onde ela diz que ele está com fome, que está com raiva, entre outros significados. Todos esses emblemas linguísticos banham a criança de significação e vai funcionando como um espelho, visto ir sendo esculpido e esboçado o sujeito em seu contorno imaginário. Essa imagem refletida pela mãe, a criança toma para si, sendo-lhe suficiente. Ela e sua mãe formam uma imagem totalizadora, completa. Ela é aquilo que a mãe anuncia que ela seja. É a isso que Freud teoriza como “eu ideal”. Lacan, por sua vez, situa o assujeitamento da criança ao campo simbólico materno, isto é, ao *Outro* materno.

Dessa maneira, aquilo que o *Outro* enuncia marca a criança, de modo que ela passa a ocupar o lugar de *eu ideal*, aquele falado, com o qual ela se identifica.

Na posição de *eu ideal*, a criança fica submetida ao desejo materno, o que a faz assujeitada à sua lei, permanecendo, assim, identificada ao objeto que falta à mãe, a que a criança vem colar, para que a ela (à mãe) nada falte.

É preciso, no entanto, que a criança saia dessa posição, pois aí ela está identificada ao *outro* materno, especular e semelhante. Faz-se necessário que deslize dessa posição ao encontro do *Outro*, da linguagem, para poder falar.

O que está em jogo nesse momento primordial não é a presença física da mãe, mas a sua falta. Trata-se da falta no campo do *Outro*, a qual se articula ao desejo.

O desejo materno, enquanto algo que se realiza por deslizamento, se descolará da criança em direção ao pai. Portanto, ao se relacionar com o desejo da mãe, a criança não se encontrará como sendo tudo para ela.

Em relação a esse momento lógico na constituição do sujeito, será preciso nos ater ao outro mito já referido neste trabalho: o Édipo. A partir dele, Freud tematiza o complexo de Édipo, para dar conta de uma teoria das relações que se organizam entre a criança e seus pais.

Neste sentido, o Édipo é ponto nodal da teoria, pois é ele que responde à questão: O que seria um filho, ou seja, uma criança, para seus pais?

Freud retira do mito duas articulações essenciais: 1. A relação da criança com seus pais, na qual a criança, mesmo sem saber, nutre sentimentos incestuosos com o progenitor do sexo oposto e sentimentos ambivalentes de amor e ódio, em relação ao progenitor do mesmo sexo. O que fica patente aqui é um não-saber. Trata-se da dimensão do enigma; 2. A relação da criança com a lei que proíbe o incesto e o parricídio.

Falar de lei em Psicanálise nos remete à referência que Freud faz à história bíblica de Moisés. Este, depois de retirar o povo egípcio da escravidão, o leva à terra prometida, onde, tributário de uma liberdade infinita, o povo passa a viver sem lei, cada um fazendo a sua própria lei. É o momento do caos. Assim, Moisés sobe a montanha e retorna com a Tábua da Lei, e, em "*nome do Pai*", organiza e estrutura o povo. Desse modo, o povo é submetido a uma lei, a do Pai (o Deus de Moisés) e, em nome dele, Moisés enquanto representante, interdita o desejo feito lei em cada um. Portanto, falar de lei em Psicanálise é falar de pai, é falar de interdição.

Com relação ao Complexo de Édipo, o maior mérito de Lacan foi retomar o assunto a partir da teoria dos significantes e, com isso, conseguir desenvolver uma teoria do sujeito.

Nesse sentido, Lacan, no seu retorno a Freud, afirma no Seminário "As Formações do Inconsciente" que "o pai é uma metáfora". Ele procurou traduzir o Édipo em termos psicolinguísticos quando, então, esse processo foi representado através de equações cujas resoluções demonstrarão que inconsciente, desejo e simbólico são sinônimos. É assim que o Édipo, em termos linguísticos, é analisado: à luz da Metáfora Paterna, ou Nome-do-Pai.

Desse modo, a releitura que Lacan faz dos textos de Freud permite situar a questão do Édipo para além de uma relação de amor e rivalidade com os pais, esquecida por alguns psicanalistas pós-freudianos.

Lacan, na sua teoria, vai dar uma dimensão narcisista maior ao Édipo, situando o falo como significante da falta. Nesse sentido, no momento da estruturação psíquica que corresponde ao estágio do espelho, a criança ocupa a posição de falo imaginário da mãe, à medida que este ocupa o lugar de objeto que falta à mãe, compondo assim uma célula narcísica.

No segundo tempo do Édipo, a condição de ser tudo para a mãe começa a ser desestabilizada. A criança não tem mais certeza de que é o falo da mãe. Isto se deve ao fato da entrada do pai nessa relação, a qual convoca a mãe a olhar para além da criança. Assim, o falo é o significante que amarra as relações na estrutura edípica e determina a posição de cada elemento nessa estrutura.

É importante ressaltar que, na Psicanálise Freud/Lacanianiana, o conceito de estrutura tem uma certa particularidade, pois diz respeito a: "uma idéia de um conjunto em que seus elementos existem simultaneamente formando um todo, mas um todo onde haverá sempre um elemento a menos 'ao menos um'" (Souza, 1985,p.67).

O terceiro momento do Édipo é o que consiste no processo metafórico, que se constitui em substituir um significante por outro (a mãe pelo pai). O pai opera sobre a relação mãe-filho, estilhaçando a célula narcísica, barrando o desejo daquela de ter o filho como único objeto de desejo. Assim, Lacan (1957-58,p.152) afirma: "Aqui chamamos de lei aquilo que se articula propriamente no

nível do significante, ou seja, o texto da lei...Trata-se do Nome-do-Pai, isto é, o pai simbólico.(...) É o significante que dá esteio à lei, que promulga a lei..."

A entrada do pai nessa relação na qual a criança se constituía como único objeto de desejo materno, permanecendo fixada na relação especular com a mãe, permite uma reordenação de lugares, onde a criança interroga: *O que eu sou no desejo do Outro?* Isso ocorre no nível de um corte.

Esse momento do corte, da separação e da perda do objeto primordial trata-se de uma incursão subjetiva, a qual levou a criança ao encontro do *Outro* da lei, o que a fez sujeito de desejo. Esse encontro, cuja divisão atesta a separação do *Outro primordial*, permite a ascensão de um sujeito que fala mas não diz tudo, à medida que "a presença do desejo em si é a presença de algo que falta na fala" (Soller, 1997, p. 63).

Desse modo, vemos que a constituição do *sujeito* não depende de uma ordem sucessiva, desenvolvimentista, de maturação biológica, mas de uma estrutura de lugares, na qual a posição da criança estará marcada pela dialética de sua relação com o *Outro*, isto é, com o desejo (a falta) e com a lei.

É preciso, porém, uma anterioridade psíquica para que o sujeito possa se enlaçar na cultura e tomar posição na dialética social, em sua articulação subjetiva, pelos vieses imaginário, simbólico e real, os quais lhe outorgam a condição de sujeito de palavra, por meio de duas operações constituintes do sujeito: alienação e separação. É naquela que encontramos um *eu* e, nesta, o sujeito.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **À Guisa de Introdução ao Narcisismo (1914)**. In: Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

LACAN, Jacques. **O Seminário, Livro 1: Os Escritos Técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **O Seminário, Livro 4: A Relação de Objeto (1956-57)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **Os Escritos (1966)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário, Livro 5: As Formações do Inconsciente (1957-58)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

SOLER, Colette. O Sujeito e o Outro II. In: FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS M. (org.). **Para Ler o Seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SOUZA, A. A. A Metáfora Paterna. In: CHECCHINATO, D. (org.). **A Clínica da Psicose**. Campinas: Papyrus, 1985, p.67-101.

GASTON BACHELARD: CIÊNCIA E POESIA NO EMBATE HOMEM-MUNDO

Ana Laudelina Ferreira Gomes

Os eixos da poesia e da ciência são em primeiro lugar inversos. Tudo o que a filosofia pode esperar é tornar poesia e ciência complementares, uni-las como contrários bem feitos (Gaston Bachelard).¹

Introdução

O texto que apresentamos aqui é muito mais a construção de uma problemática, no sentido bachelardiano; “[...] que se fundamente, antes de se tornar rigorosa, numa dúvida específica, numa dúvida especificada pelo objeto a conhecer” (BACHELARD, 1977)². Não se constitui, portanto, o resultado de uma investigação sistemática já completada, devendo ser entendido antes como um estudo provisório, em aberto, que tem por intuito provocar reflexão.

Na epistemologia bachelardiana, o real e o racional estão imbricados fazendo da ciência uma fenomenotecnia. Em sua filosofia poética, porém, real e racional estão desarticulados.

O racionalismo aplicado da ciência bachelardiana não é, como ele diz, um racionalismo “de todos os tempos e de todos os lugares”, não pretende se colocar como um *a priori* que possa “valer para todas as experiências” e que, por isso mesmo, não se configura como “um racionalismo em retirada da experiência”, “racionalismo fixista” (BACHELARD, 1977, p.101)³. O que já foi assinalado por várias outras falas que nos antecederam ontem, como a da

¹ Trecho do livro *La psychanalyse du Feu* publicado pela primeira vez em 1938, “[...] obra que pode ser considerada de transição entre as vertentes epistemológica e poética de seu pensamento, ainda preocupado com uma psicanálise do espírito objetivo, concluindo que na base de nossas *filas*, que levam a convicções subjetivas, está a imaginação criadora, entendida como força da produção psíquica. É quando chega ao entendimento que psiquicamente, somos criados por nosso devaneio e que **a imaginação criadora é o suporte da razão para estabelecer o trânsito entre o sensível e o inteligível**. É quando a imagem, tomada como obstáculo ao conhecimento objetivo na vertente epistemológica, tem sua positividade reconhecida no discurso artístico e literário da vertente poética” (GOMES, 2003, p.11).

² Do livro *Le Racionalisme appliqué*, publicado originalmente em 1949.

³ Da mesma obra anterior.

Profa. Teresa Castelão-Lawless, da Profa. Elyana Barbosa, da Profa Soraia Freaza Lobo e de Conceição Sousa Costa.

Assim diz Bachelard a respeito do assunto:

A perspectiva teórica *situa* o fato instrumental onde ele deve estar. Se o fato é bem assimilado pela teoria, não mais se hesita sobre o lugar que ele *deve receber* num pensamento. Não mais se trata do fato heteróclito, de fato bruto. Trata-se agora de um *fato de cultura*. Há um *estatuto racionalista*. [... assim,] é por suas aplicações que o racionalismo conquista seus valores objetivos. Não se trata, portanto, de se apoiar num racionalismo formal, abstrato, universal, para julgar o pensamento científico. É preciso atingir um racionalismo concreto, solidário com experiências sempre especiais e rigorosas. É preciso também que este racionalismo seja suficientemente aberto para adquirir da experiência determinações novas. (BACHELARD, 1977, p.107; 109)⁴

Portanto, na ciência tal como pensada por Bachelard, a associação entre razão e experiência é fundamental. O pensamento científico é do tipo de pensamento que não recomeça, uma vez que sofre retificação constante, está sempre sendo ampliado, completado. Diz Bachelard:

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, uma ampliação dos quadros do conhecimento. Ele julga seu passado histórico condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas falhas históricas. Cientificamente, pensamos o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro; pensamos a experiência como retificação da ilusão vulgar primeira. (BACHELARD, 1977, p.112).⁵

Assim, “ o *imediat*o deve ceder o passo ao *construído*”. Então, podemos ver que o real não está associado a um realismo ingênuo fundado no mimetismo das primeiras impressões e intuições que se baseiam na observação direta da experiência. É um real trabalhado pela razão, que lhe dá

⁴ Idem anterior.

⁵ Idem anterior.

os contornos. É um real construído pelo cientista e, em face da intersubjetividade necessária para validá-la, um real construído pela cidade científica e suas regras de operação.

Em poesia, o real e o racional estão desarticulados: a imagem poética eclode no jorro do pensamento, onde tempos antitéticos se contraem. O tempo horizontal, contínuo e encadeado (tempo da história, da memória e da experiência) se contrai com o tempo vertical, instantâneo e descontínuo (este, tempo do devaneio poético, da novidade, das possibilidades de vir a ser) (BACHELARD, 1994).

Há duas obras em que Bachelard trata especificamente disso: em *A intuição do instante*, onde ele coloca o instante como elemento temporal primordial e se contrapõe à noção de duração de Bérçson; e no ensaio *Instante poético, instante metafísico*, que se encontra no livro *O direito de sonhar*.

Jean Jacques Wunenburger (na entrevista que me concedeu para publicação na Revista “Cronos”, de nosso Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN - Natal), opõe a noção de instante à de duração, através da noção de ritmo. O ritmo reescreveria as variações numa figura coerente e instável, sendo que a obra de Bachelard destacaria a estrutura vibratória na qual a diferença e a unidade encontrariam sua unidade.⁶ Diz Wunenburger: “a questão do tempo foi subdividida durante muito tempo em instante e duração (o que faz ainda Bérçson). Bachelard propõe reler completamente a questão do tempo, a partir do tempo não somente vivido, mas a partir do tempo orgânico e principalmente de um tempo rítmico” (WUNENBURGER, 2003).

O ritmo para Bachelard seria uma realidade da vida e da natureza. “Não é unicamente o ritmo do homem e do corpo vivo. [...] é uma realidade cosmológica que nós temos, uma experiência própria como humanos, mas que existe por toda parte. Há então uma unidade do ritmo” onde o homem está integrado à natureza e não subtraído a ela. (WUNENBURGER, 2003, p.110).

⁶ A conferência de Wunenburger, a propósito da qual fizemos a entrevista, pode ser encontrada no livro organizado por Marly Bulcão a partir das apresentações do Colóquio Gaston Bachelard de 2003 na UERJ, que, com a intermediação da Profa. Elyana Barbosa, foi editado pela Universidade de Feira de Santana – Bahia (WUNENBURGER, 2005).

Por isso, “é necessário relativizar a noção de instante e de não fazer deste um absoluto. É o ritmo que é primevo, não o instante. O instante é um conceito útil para tentar reabilitar a descontinuidade”. Wunenburger não acha que se possa dizer que, para Bachelard, “o início é o instante”, muito embora Bachelard tenha dito isso literalmente em *A intuição do instante* (de 1932).

Mas, segundo Wunenburger, o instante marca um ritmo e isto é que é mais importante para se pensar na unidade temporal básica, não mais o instante, mas o ritmo. O instante sendo uma “pulsção, que não existe por si só, mas somente em relação a uma repetição, a uma variação que vai definir o ritmo”.

Assim, podemos pensar que o tempo horizontal encadeado da vida prosaica, ao se contrair em antítese com este tempo instantâneo e epifânico da poesia, cria uma imagem poética que, em termos temporais, corresponde a um ritmo. Este produz ao mesmo tempo, como diz Wunenburger, permanência e diferença. Ou seja, continuidade e descontinuidade. Repetição e novidade.

Pensando a partir desta noção de ritmo, podemos pensar que tanto a ciência como fenomenotecnica quanto a poesia como metafísica instantânea estão ambas sob os signos da repetição e da novidade, da continuidade e da descontinuidade. Na ciência, pela via do racionalismo aplicado (onde, segundo Bachelard, racionalismo e empirismo se dialetizam).⁷ Na poesia, esta associação repetição-novidade se dá por duas vias: : 1) na abordagem da imaginação dos elementos⁸, por uma dinâmica própria da imaginação material criadora (imaginação material dinâmica), que cria a partir dos arquétipos da natureza (a água, o fogo, a terra e o ar); 2) na abordagem da fenomenologia da imaginação (que podemos encontrar vestígios desde *Lautréamont* (BACHELARD, 1989) , de 1939, ou seja, 7 anos posterior ao livro *A intuição do instante*, e depois, mais detidamente, elucidado a partir de *A poética do espaço* (BACHELARD, 1996), de 1957, passando pelo *A poética do devaneio* (BACHELARD, 1988), até chegar em *A chama de uma vela* (BACHELARD,

⁷ Ver artigo de Elyana Barbosa na “Cronos” (BARBOSA, 2003).

⁸ Que inclui os livros dedicado à imaginação da água, da terra e do ar (Consultar BACHELARD, 1990a, 1990b, 1991, 1990c)

1989b) , e no póstumo *Fragments de uma poética do fogo* (BACHELARD, 1990d).

Nesta segunda via da relação repetição-novidade, Bachelard estaria numa abordagem do que Wunenburger chama de “desimaginação”, ou, para o próprio Bachelard, na via de uma imaginação sem imagens (WUNENBURGER, 2003).

Na primeira via da poética - a da imaginação dos elementos -, Bachelard ainda está, todavia, tentando oferecer uma objetividade ao aparecimento das imagens, buscando essa objetividade na associação de tais imagens com os arquétipos da natureza.

Na segunda via poética, Bachelard se liberta dessa necessidade do cientista e dá vazão completamente ao mergulho fenomenológico, cujo fundamento, parece-nos, está no que Wunenburger chama de “desimaginação” e Bachelard chama de “imaginação sem imagens”.

Na fala de Wunenburger: “[...] quando Bachelard fala sempre que a imaginação não é representação das imagens, mas a transformação dessas, eu digo que esta transformação deve passar por essa espécie de evanescência da imagem, de desaparecimento da imagem” (WUNENBURGER, 2003, p.111)

Nessa segunda via, a repetição se torna muito menos visível, como quando trabalhamos com a imaginação dos elementos, porque justamente não se tem o “gancho” dos elementos da natureza para se pensar a produção das imagens. Essa “desimaginação” está mais ligada à deformação do real, ao surreal.

Assim, podemos pensar que, enquanto na epistemologia bachelardiana, a repetição-novidade (ritmo) em ciência é engendrada pela razão, em sua função de agressividade e turbulência sobre o conhecimento já acumulado e sobre o desconhecido, na filosofia poética bachelardiana, a repetição-novidade é engendrada pela imaginação, entendida como faculdade de deformação do real, ou, como quer Wunenburger (2003), como inversão do real. Deformação esta que se dá tanto pelos elementos da natureza, em seus diversos ritmos (exemplo: a água parada, a água cristalina, a água profunda etc..), na sua primeira fase, quanto pela liberdade completa de associações. Mas, nos dois

casos, a repetição-novidade é possível pelo embate homem-mundo, fundado numa cosmologia onde natureza-cultura não estão cindidas mas associadas, onde o homem da razão e o homem da imaginação estão intimamente ligados.

Nos termos de Edgar Morin (1992), encontraríamos aí o homem bio-antropossocial, caminhando tanto pelo itinerário lógico-racional (intelectual) quanto pelo itinerário mítico-simbólico (onírico).

Com base nas transformações da ciência contemporânea, operadas pela Física Quântica e pela Teoria da Relatividade de Einstein, Bachelard pôde, ao longo de toda a sua obra (tanto epistemológica quanto poética) pensar a ciência e a poesia, a partir do embate homem-mundo, num determinado ritmo. Através desse embate, em ambas as vias, desfaz-se as dualidades filosóficas clássicas de sujeito-objeto e de corpo-espírito (WUNENBURGER,2003). Afinal o ritmo é dado por uma relação simultânea entre sujeito-objeto/sujeito (pois depende do referencial do observador) – e nas Ciências Humanas mais ainda, pois o “objeto” é um sujeito que fala, como diz o sociólogo Pierre Bourdieu (em parte tributário da epistemologia bachelardiana.

Do mesmo modo, corpo-espírito são uma unidade quando pensamos o ritmo na acepção que lhe dá Wunenburger: “ [um processo não totalmente racional] uma espécie de vida própria de uma estrutura que pode ser material, intelectual, linguística etc .” (2003, p.111)

Na epifania da imagem poética bachelardiana, sonhador e leitor se dialogizam duplamente. Pela repercussão, a imagem intercomunica-os em suas singularidades; pela ressonância, eles partilham sua autoria.

Já na fenomenotecnia do racionalismo aplicado da ciência bachelardiana, o ponto de vista cria o objeto e a técnica realiza o fenômeno.

Apesar dos obstáculos epistemológicos, o erro não é falha de percurso, mas tem conotação positiva, pois é motor do conhecimento, da aprendizagem. Afastando-se progressivamente dele, se vai construindo a “verdade”, não sendo esta nunca definitiva, sempre processual e feita da discussão, não da apatia. Assim diz Gaston Bachelard: “O conhecimento novo é sempre a reforma de uma ilusão”.

A razão bachelardiana não reduz o racional ao lógico, é uma razão em constante reorganização. Por isso, a ciência é prospectiva, antecipatória, inventiva. Enquanto na ciência bachelardiana o discurso produz o objeto segundo a posição do observador, na poesia bachelardiana, a imagem ressoa em múltiplos sentidos (é polissêmica) e ritmos (é polifônica).

Nas duas situações (ciência e poesia), trata-se de uma relação de conhecimento entre sujeitos em que o conhecimento se produz a partir de uma concepção espaço-temporal descontínuista.

Tanto em ciência quanto em poesia o conhecimento inclui a posição do observador (um ritmo, em um corpo em movimento, uma energia psíquica em mutação), posição que é espacial (o exterior e o íntimo) e temporal (o horizontal/encadeado e contínuo, e o vertical/ não encadeado e descontínuo).

Assim, a filosofia de Bachelard faz comunicar as duas bordas de seu pensamento, faz dialogar ciência e poesia.

Como diz J.J. Wunenburger (2003; 2005), Bachelard não colocaria em oposição o científico e o poético, mas participaria do grande paradigma complexo, da auto-organização e da transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. (1971) Trechos escolhidos por Dominique Lecourt. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

-----. Instante poético, instante metafísico. In: BACHELARD, Gaston **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 183-189.

-----. **La intuición del instante**. Buenos Aires: Siglo Veinte, [19--].

-----. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. (1942). Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.

-----. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaios sobre as imagens da intimidade. (1948). Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.

-----. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. (1947). Tradução Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

-----. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. (1943). Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990c.

-----. **Lautréamont**. (1939). Tradução de Maria Isabel Braga. Lisboa: Litoral Edições, 1989.

-----. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.

-----. **A poética do espaço**. (1957). Tradução Antônio de Pádua Danesi São Paulo: Martins Fontes, 1996.

-----. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

-----. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Organização e Notas Suzanne Bachelard. Tradução Norma Telles. São Paulo: Brasiliense, 1990d.

BARBOSA, Elyana. Gaston Bachelard e o racionalismo aplicado. **CRONOS**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, vol.4, número ½, jan./dez. 2003. p.33-38.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Editorial. **CRONOS**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, vol.4, número ½, jan./dez. 2003.

MORIN, Edgar. **O método IV**: sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Europa-América, 1992.

WUNEBURGER, Jean Jacques. Ritmicidade, corpo imaginante e fenomenologia da imaginação em Gaston Bachelard. Entrevista de Ana Laudelina Ferreira Gomes e Celeste Ciccaroni. **CRONOS**. Revista do

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, vol.4, número ½, jan./dez. 2003. p.107-112.

-----. Imaginário e racionalidade: uma teoria da criatividade geral. Tradução e Constança Marcondes César. In: BULCÃO, Marly (Org.). **Bachelard: razão e imaginação**. Feira de Santana-BA: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia/Universidade Estadual de Feira de Santana-BA-Brasil, 2005. p.39-53.

AS RUAS AREJADAS DO VERBO IMPURO

Raimundo Leontino Leite Gondim Filho

*“Meu único modo de ser é a in
sinuosidade e a in
sinuação.
Não é possível pensar
a verdade
exceto como veneno.”*

(Sebastião Uchoa Leite)

Das palavras

Quando as quero, do jeito que as quero, escrevo-as, domando-as e sendo por elas domado: leão com o chicote de domador entre os dentes, fera que não se deixa domar, palavras que a noite açoita sem escrúpulos, que o dia sorve sem malícias e que a tarde, bem, a tarde, tudo cai na normalidade das coisas da tarde, ainda assim, nunca é tarde para se querer aquilo que as estações estão sempre sonogando às próximas penitências da carne, e toda carne é palavra lavrada em submersa vontade da alma, essa espécie de corpo desossado pelas horas pretéritas que o futuro, em insana fúria, soterrou. Palavras, quantas andam por aí, de boca em boca, de mão em mão, de folha em folha, árvore esculpida em brancas páginas de longas quimeras. Quantas ainda quero, se mal elas chegam, já pensam em partir, dominá-las, quem ousaria, se na amplitude do desejo arrebatam as comportas de tudo quanto se pode agüentar: palavras, sei, convicto, que as quero em cada momento do dia, seja tarde seja noite, são sempre palavras desejadas, como verbo, elemento ancestral do muito querer.

Do verbo

E assim continua a insinuante vírgula dos descaminhos portentosos de um ponto travesso que, descuidadamente, atravessa a vereda apaixonada das reticências, tal um amor descontínuo, imagem de estrábicas tataranas todas perfiladas em Riobaldo, ser curvado no rio afogueado da hora mais longa de todas as esperas, o verbo Diadorim, que de semente em semente sente a chegada das eternas primaveras do delírio. Perigoso, sim, conjugar é sempre muito perigoso, ainda mais, quando as inclinações soam múltiplas, e são *ar de ir* a verdades ora em *er* ora em *or* de primeiras, segundas e terceiras águas. O verbo na encruzilhada do paraíso. Quem bate na porta do purgatório esbarra e sobrevive aos infinitos infernos do silêncio, grandes verbos são aventuras de férteis silêncios: uma hora em *ar* outra hora em *ir*, o ser que beira-rio e lambe estrelas cadenciadas pelo ritmo dos olhos amojados de ternura. Na arcaizante flor do verbo, campos gerais incendeiam cantigas de outras paragens. Cada verbo, dito ou silenciado, é imagem travestida em volúpia, olhar de Riobaldo trespassando o corpo de Diadorim – rio de sonhos na tempestade ausente da cópula: o verbo que de alma faz-se corpo em combustão.

Do corpo

Ainda que alma, corpo. Ruas que alargam palavras, palavras que alongam verbos, verbos que dinamitam segredos: do sótão ao porão, tudo finda em começos. Outros modos de dizer a mesma coisa. Quando o tempo é insuficiente para traduzir a espera, subtrai-se de si mesmo, outras possibilidades de recambiar credos. O corpo é a órbita sentenciosa da alma. De sua tumultuária expressão, nascem os estilhaços bastardos da metáfora: tudo no tempo do corpo são pequenos nada. Riso farto dos excessos, enchimento de fendas que na dissonância do espaço-tempo procura fundar os signos da maquinaria romantizada do eu-desaforado: aconchego estridente de vastas aliterações, tísicas metonímias, encharcados oxímoros tudo isso transliterado nas sinédoques e catacreses que parem simulacros de verdades. Um corpo, na lindeza de suas mentiras, é sempre uma tentativa de

intervenção. Vale pelo vôo, nunca pelo planejamento do vôo: Ícaro com os seus sonhos descalços, com o seu olhar exausto de tanta terra – perante os esboços, nem sempre vale a pena tentar. Pedir indulgência, esmagalhar as intimidades, esplender em excessos, até alcançar, quem sabe, a cerração dos amores que, não satisfeitos, depõem suas armas nos fiapos triviais de alheios desejos. Um corpo, solto no tempo, é insubsistente, foge para bem ou para mal, das questões percutidas em mera acomodação de imagens – essa explosão de fantasmas.

Do olhar

Libertar-se da ordem e de suas inseparáveis extravagâncias. Como dói a certeza das coisas incertas; como machuca a validade das coisas inválidas; como entedia a urgência do que não nos interessa; como fere (corpo-alma, verbo-palavra) a utilidade do que é inútil; como mente a lógica fundante das questões periféricas; como são porosas as pessoas que se dizem essenciais; como reluzem aqueles que, ocios por dentro, desfilam suas mediocridades a torto e a direito; como são insignificantes os amores que se bastam a si mesmos; como são vazios os credos que dinamitam a solidão alheia; como é desértica a fé que se reduz ao tilintar das moedas; como é vã a pressa dos impacientes e a indulgência dos lerdos. Libertar-se dos cataclismos da ordem com suas flechas certeiras e suas extravagantes desculpas – mire, veja, repare, é tudo para o seu bem. Cruz credo! Arreneque a bondade exasperante dos certinhos, a orientação miraculosa das bem-intencionadas criaturas plantonistas de alguma ordem. Poder a quem serve, servo servil de olhar medroso. Como é doloroso o poder que se locupleta em infinitas trapaças e, de soslaio, medra penosas condições ao povo; como é ridícula (coitada das cartas) a imprestabilidade do público a serviço do privado: a cumplicidade dos néscios e a boçalidade dos poderosos fazem a festa aqui e alhures, o resto que se dane ou se preferir entre noutra história. Da ordem e pela desordem do olhar, o caos delineia, em timbre impróprio, o seu caminho em linha torta, feito verso, poesia que se entrega sem pudores a um *continuum* poético de reiteradas reentrâncias, a despeito da mera ordem do dizer, segue.

Da poesia

Como me doem as estorinhas bem delineadas, sofregamente comportadas, plenas de heróis, anti-heróis, de heroínas e vilãs; de vilas, vilarejos, de urbanidades, sertões; de palácios, palafitas; de sofrimentos, sofreguidões; de universos, regiões; de belezas, feiúras, de esplendor, horrores; de explicativas, conexões; de hipóteses, sem sínteses; de mensagens e morais; de anacrônicos, lúdicos causos; de cores, rosas-do-mundo; de sorrisos, bobices sociais; de travessas travessuras, que importa; de cronologias, limites; de ambientes, vãos; de psicologias, mistérios; de segredos, por desvendar; de tramas, tramóias, de becos, barcos, velas, epifanias; de triângulos, traidoras tentações; de nome, insinuações; de males, bens, de bons e maus, um bocado de coisas; de inconfessáveis, confissões; de destinos, carta; de remetentes, receptáculos; de meios e fins; de vera voraz, semelhança; de negativa, aflição, ambígua. Doem essas prosas prosaicas contadas e descontadas em cada canto distraído dos outros, que de tudo falam quando nada dizem; essas aventuras aprumadas que buscam desentortar o mundo – felizmente, vasto em seu hiperbólico delírio. Mas, como doem as histórias, sempre as mesmas, dos que vencem mesmo quando a vitória é o troféu obsoleto da vileza. De algum modo ou de todas as maneiras, importa, para que valha a pena, poetizar o texto efabulado entre rimas, repetições, aliteraões, neologismos, exacerbando a trama fabular com hipérbatos, altissonâncias, pontuações e eufonias; este texto-rio desemboca no mar da poesia feito verbo-corpo repertoriado no olhar das palavras que formam a materialidade sígnica do que advém com os pecados, as virtudes, os desejos, as paixões, o amor, a esperança, o medo, a morte e a vida. Driblar a chatura das frases iguais e fugir do lugar comum, alcançar, porventura, a virgindade dos vocábulos e instalar-se na poesia, pois, poesia é sem porquê. Evoé.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONJUNTO PICTOGRÁFICO DE FRIDA KAHLO

Jarileide Cipriano da Silva

[...] é preciso sonhar muito – sonhar tomando consciência de que a vida é um sonho, de que aquilo que sonhamos para além do que já vivemos é verdadeiro, está vivo, está aí, presente com toda verdade diante de nossos olhos.

Gaston Bachelard

Falar de Frida é como relembrar a própria complexidade da vida mergulhada em seu horizonte de transcendente finitude. Seu ser surge diante de nossos olhos com um “Q” enigmático de uma imagem atemporal a concentrar em seu interior o infinito toque da vida. Uma constelação explosiva de vibrantes luzes a acenderem como um novo ponto no Universo e ao mesmo tempo uma poeira cósmica abraçando em seu interior, como parte constitutiva de si, a presença das primeiras partículas geradoras da vida. Seu olhar nos convida a uma viagem nas entranhas da vida e vísceras do seu complemento: a morte, continuidade da vida. É um descortinar as faces da natureza humana: uma ave, pomba sem pés para caminhar, mas que toca a terra com suas asas a sobrevoar o sentir o esplendor do existir em prazer, dor, alegria, sofrimento, loucura, paixão, cumplicidade e amor. Simplesmente como ninguém, nos oferece em dádiva o seu ser escancarado e desejoso de orgasmos vivazes, que celebram a vida. São janelas abertas a abrigar e deixar-se penetrar pela luz que desfaz as trevas. Resgata-nos do subsolo da utopia e faz-nos flutuar imersos na superfície das sólidas ilusões. Chama-nos para conhecer um sonho sem fim, capaz de nos transcender para além dos tempos. Desenha com pinceladas de paixão os traços de um rosto que não é só seu, mas de toda humanidade e nos faz relembrar a nossa condição humana. Duplica-se e resolve não apenas a sua luta contra a morte e a afirmação da vida, sobretudo por meio das imagens e dos auto-retratos, mas também, constrói uma forma de “resolução” da tensão vida-morte.

Seu conjunto pictográfico é um labirinto de sentidos que abraça os nossos seres. Vemos em todas as direções caminhos diversos que podem nos levar à condição humana, ao encantamento do mundo, ao simbolizar o mundo que nos cerca. Cada penetrar ocorre mediante o desvendar, desvelar as cortinas que obscureciam os sentidos. Somos convidados a experimentar cores, cheiros, gostos, melodias e toques que percorrem nosso íntimo à medida que faz desabrochar nossas ilusões. Não há censura ao oferecer a completude do vôo de nossas mentes desejosas desse sentir profundo. A cada nova pincelada desenha-se diante de nossos sentidos um convite a transcendência do existir e seguimos no vôo das emoções.

Difícil foi transformar esse horizonte de caminhos em grupos classificatórios para melhor compreendê-lo. Como olhar para cada caminho que se abria frente a cada quadro da artista sem diminuí-lo, limitá-lo, castrá-lo? Como organizá-lo em caminhos com campos enraizados sem fixá-los a uma determinada moldura que impediria o vôo da imaginação? Como deixá-lo falar sem limitar seu discurso e convite à reflexão? Como lançar sobre ele um olhar que não o congelasse em seu(s) sentido(s)?

A tentativa de solucionar momentaneamente esses problemas/dificuldades foi encontrada na observação das temáticas que se apresentam mais recorrentes em suas telas e desenhos que expressam mais explicitamente a ideia de morte.

Em seguida, deveria indicar algumas pinturas que traziam pinceladas mais fortes sobre cada uma dessas temáticas.

Depois de um longo trabalho de garimpagem começaram a aparecer pequeninas pedras diferenciadas do mesmo minério. Certificamo-nos de que ali estava uma pequena amostragem da mina e aquele pedaço podia compreender parte do todo, mesmo que junto aos outros não resultasse no todo.

Os temas classificatórios permitiram-me escolher 12 imagens das 174 obras do seu conjunto pictográfico que melhor permitiam ver a noção do duplo, a duplicação da vida, a transcendência do existir. Como reagrupar esse

conjunto de 174 obras? Que blocos temáticos poderiam permitir o(s) rearranjo(s) do que observamos, lemos e organizamos em sua obra?

Organizamos a produção de Frida em sete blocos temáticos que assim se distribuem em função da *expressiva vitalidade e decomposição da flora; expressiva presença de pequenos animais de estimação; da afirmação de elementos da cultura mexicana; do resgate de personagens importantes de sua vida, tanto quanto de representantes da etnia mexicana; da presença da harmonia entre o ser humano e o universo; da denúncia política; e da sua poderosa sexualidade e fertilidade.*

Organização de conjuntos temáticos:

Naturezas-mortas-vivas (14)

Arte popular (09)

Personagens culturais, do mundo, etnias (44)

Personagens emblemáticas e imagens importantes na sua vida (62)

Fraternidade universal (ecologia) (15)

Obras de denúncia política (05)

Sexualidade e fertilidade (25)

Observamos que, nos sete conjuntos temáticos, está presente um total de noventa e quatro registros de Auto-Retratos. Como responder à questão “Por que Frida Kahlo se pintou tanto?”

Em carta a Carlos Chavéz, escrita no ano de 1939, Frida anuncia os motivos que a levam a pintar e, em particular, porque ela própria se materializa na tela.

[...] Em todos esses anos, sempre trabalhei com o impulso espontâneo de sentimentos. Nunca segui nenhuma escola nem a influência de ninguém; nunca esperei nada de meu trabalho, a não ser a satisfação que podia extrair dele, pelo próprio fato de que pintar é dizer o que eu não conseguiria dizer de outra maneira. Na pintura, encontrei um meio de expressão pessoal, sem que nenhum preconceito me forçasse a fazê-la. Durante dez anos meu trabalho consistiu em eliminar tudo o que provinha das motivações líricas internas que me impeliam a pintar.

Uma vez que meus temas foram minhas sensações, meus estados de espírito e as reações profundas que a vida tem causado dentro de mim, muitas vezes materializei tudo isso em retratos de mim mesma, que eram a coisa mais sincera e real que eu podia fazer para expressar o que sentia a meu respeito e a respeito do que eu tinha diante de mim. [...] (KAHLO *apud* ZAMORA, Martha, 1997, p.105-6).

Em Frida, podemos ver que a vida humana é construída pela transgressão, na qual o sangue, as lágrimas e a dor relembram que é a condição básica do homem. Sem medo, ela abraçou seus demônios e fez reviver a loba que uivava em seu interior. Trouxe para a tela o seu corpo escarnado, ardendo na chama do amor, da vida e do existir. Mergulha no subsolo, no lodaçal de seus sentidos e ressurgue fazendo emergir a síntese das antíteses (do sou e não sou ao mesmo tempo), do juntar as dicotomias, conciliações, aproximações dos opostos que somos todos nós.

Como um pássaro ferido, sem poder voar livremente, cambaleia em sua dor. É capaz de pairar em imagens e dizer que quer sobreviver, quer a vida. O meio encontrado para (re)viver é a pintura, sua montanha solitária. A tela permitiu-lhe falar sem rodeios o que jamais poderia ser dito de outra forma: a imagem de seu ser mergulhado na melancolia de estar largada por seu Diego; e o desejo de livrar-se da marca do acidente.

Ouvimos o cantarolar dos pássaros diante do desabrochar das flores em uma manhã de primavera. Seu canto anuncia a sorte no amor. Podemos sentir a suavidade da brisa tocando o rosto de Frida, que se faz sol ao florescer de tantas vidas. As cores explodem em luzes e ganham brilho ao serem tocadas pela serenidade em seus olhos. Como uma espécie de deus-sol, Frida emerge plena de vida a fitar a si mesma diante do espelho. Sua imagem refletida nos diz que está viva e contempla a imensa caridade do belo.

Frida é parte desse jardim e dá a si mesma o que era dado às flores dos jardins do Oriente, para que desabrochassem mais belas. Nesses jardins, para que florescessem mais depressa, mais calmamente, com clara confiança em sua beleza, tinha-se cuidado e amor para colocar, diante de uma haste vigorosa que levasse a promessa de uma jovem flor, duas lâmpadas e um

espelho. A flor podia então se mirar durante a noite. Tinha assim, infundavelmente, o gozo de seu próprio esplendor.

Frida considerava seu corpo desintegração, mas também uma explosão de vida, uma flor da vida desabrochando o seu sentir: a dor e os espinhos em seu caule. Mas, apesar de tudo, nunca deixou de ser bela, viva, alegre. O perfume exalado por ela podia ser o sofrer. Mas era em seu duplo, em sua imagem grafada nas telas, nos auto-retratos que ele estava presente, exposto sem censura, dó ou piedade.

De forma sincronizada com tudo o que a rodeia, fita o infinito, congela a dor, o sofrimento, e, ao mesmo tempo, conscientemente, o seu sentir e viver. O seu tempo é simultaneamente presente, passado e futuro. Seu sofrimento é fecundo e permite-lhe o devaneio vigiado por seu olhar. Não descreve sonhos, apenas expressa, traz à tona a sua realidade, o seu viver. E com ele o amor à vida, a ironia, o bocejo de fragilidade e o vigor do ser Frida.

Produz algo que é indizível e inexplicável, exceto por si mesmo. Alude à realidade, recria ao mesmo tempo em que nos convida a imaginá-la, a revivê-la. A própria Frida transmuta-se e converte-se, por sua vez, em imagem.

Vemos a própria artista, desgarrada desde o nascer, reconciliar-se consigo mesma, quando se faz imagem, quando se faz outro. Essa experiência é a revelação da condição humana, desse transcender sem cessar, no qual reside precisamente a liberdade e a dependência essencial do ser humano.

Frida nos convida a repetir e a reviver sua aventura que, de certa forma, é a de todos nós.

REFERÊNCIAS:

BACHELARD, Gaston. *O direito de Sonhar*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

JAMIS, Rauda. *Frida Kahlo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KAHLO, Frida. *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo*. Compilação de Martha Zamora; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

_____. O Diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo. Rio de Janeiro; José Olympio, 1994.

KETTENMAN, Andrea. *Frida Kahlo: 1907-1954: dor e paixão*. Köln: Benedikt Yaschen, 1994.

ZAMORA, Martha. *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

O ANALFABETISMO NA VELHICE COMO UM PROBLEMA SOCIAL INVISÍVEL

Marcos Augusto de Castro Peres

I. Velhice e Educação: Paradoxos

Soa até estranho pensar na relação entre Velhice e Educação, numa sociedade que tem a Infância e a Juventude como fases tradicionalmente destinadas à vivência escolar.

Conforme mostrou Philippe Ariès (1981), o surgimento da Sociedade Moderna Industrial e a universalização da Educação Escolar foram os principais determinantes da delimitação da Infância como fase etária diferenciada da vida adulta, posto que na Idade Média a criança era vista como um “adulto em miniatura”. A educação pedagógica adotada nessa sociedade tinha a finalidade primeira de formar e disciplinar o futuro trabalhador da indústria. Principalmente por isso a educação escolar adotou os métodos pedagógicos, destinados à educação nas primeiras fases da vida.

Por outro lado, o adulto mais velho e o idoso foram excluídos desse projeto educacional, pois não interessavam mais ao processo produtivo. Não precisariam ser formados para uma futura vida profissional, uma vez que, ou já estavam inseridos no mundo do trabalho, ou dele já haviam saído, como era o caso dos idosos aposentados. A esses sujeitos, não seria destinada uma educação adequada às suas particularidades. Afinal, para que investir na educação dos que já passaram pela vida produtiva ou que estavam em vias de sair dela? Isso seria um desperdício do ponto de vista do Capitalismo, pois esses indivíduos não poderiam mais contribuir para a produção da riqueza (RAMOS, 2001).

Essa situação explica, em grande medida, a ausência de um projeto educacional destinado especificamente aos mais velhos.

As principais leis da educação no Brasil, como a LDB (Lei 9.394/96), citam, no máximo, a educação de jovens e adultos como uma ação

educacional destinada à população “fora da idade escolar”. Contudo, não apontam para a diversidade existente entre os indivíduos que podem integrar a categoria de adultos.

Há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos, e um “adulto” (ou seria idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB. Além disso, essa lei nem sequer cita a velhice; ignorando-a totalmente. Poder-se-ia supor que ela faz parte da categoria de adultos, mas não diferenciar a velhice da vida adulta, como fase que demanda atenção especial, bem como metodologias próprias de ensino. Seria assumir uma perspectiva no mínimo reducionista, análoga à consideração da infância como uma “vida adulta em miniatura”, que vigorou no período medieval, conforme mostra Áries (1981).

Contudo, se considerarmos o acesso à educação formal como a possibilidade de se vir a entrar em contato com a “cultura superior”, ou seja, com a ciência e a filosofia ocidentais, bem como com a linguagem escrita enquanto forma de expressão e comunicação, então constatamos que ser excluído da educação significa não dispor desses recursos de interação com o “mundo civilizado” da Sociedade Ocidental. E os analfabetos são, em essência, esses excluídos. E, entre estes, sabemos que a imensa maioria é composta, atualmente, por pessoas de idade mais avançada, ou seja, idosos e adultos mais velhos, especialmente as mulheres.

Tabela 1: Taxas de analfabetismo nos grupos de idade de 60 a 69 anos e de 70 anos ou mais, na região do Alto Oeste do Estado do Rio Grande do Norte

Município	Total	Não alfabetizadas	Taxa de Analfabetismo
Água Nova – RN	238	178	74,79%
Alexandria – RN	1.639	1.063	64,86%
Doutor Severiano – RN	634	445	70,19%
Encanto – RN	577	324	56,15%

Francisco Dantas – RN	321	193	60,12%
Itaú – RN	544	260	47,79%
José da Penha – RN	705	459	65,11%
Marcelino Vieira – RN	936	571	61,00%
Paraná – RN	343	250	72,89%
Pau dos Ferros – RN	2.452	1.250	50,98%
Portalegre – RN	788	434	55,08%
Rafael Fernandes – RN	446	239	53,59%
Riacho da Cruz – RN	332	134	40,36%
Riacho de Santana – RN	476	201	42,23%
S. Fco. do Oeste – RN	310	212	68,39%
São Miguel – RN	2.274	1.387	60,99%
Severiano Melo – RN	747	447	59,84%
Total	13.762	8.047	58,47%

Fonte: IBGE, Censo 2000.

II. O Analfabetismo e a Velhice: uma relação pouco visível

Diz a Constituição de 1988 que todos os cidadãos têm direito à educação pública e gratuita, independente de idade, sexo, cor, nacionalidade ou qualquer outra diferença. Contudo, sabemos que a realidade é bem diferente.

No que se refere aos idosos, o Censo de 2000 do IBGE mostra que 34,6% dos quem têm mais de 60 anos são analfabetos. Conforme mostra a Síntese dos Indicadores Sociais de 2007 do IBGE, no Brasil o analfabetismo atinge 14,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais e está concentrado nas camadas mais pobres, nas áreas rurais, especialmente do Nordeste, entre os mais idosos, de cor preta e parda. A precariedade do sistema educacional

público, que era ainda maior na época em que esses idosos estavam em “idade escolar” (infância?), sem dúvida dificultou o acesso à educação.

Na região em que está inserido o município de Pau dos Ferros, onde se localiza o *campus* da UERN/CAMEAM, verificamos um índice de analfabetismo entre idosos ainda maior do que a média nacional (de 34,6%).

De acordo com a Tabela 1, as taxas de analfabetismo entre idosos na região do Alto Oeste Potiguar, conforme o Censo 2000 do IBGE, atingem uma média total de 58,7%, chegando a 74,8% no município de Água Nova/RN e a 72,89% no município do Paraná/RN. Verifica-se, também, que a menor taxa é a do município de Riacho da Cruz/RN - 40,36% -, maior, portanto, do que a média nacional de 34,6%. Isso retrata a situação emergencial da região a ser atendida pela UERN/CAMEAM, no que se refere aos *déficits* de alfabetização que atingem os maiores de 60 anos, um problema social grave e muitas vezes invisível à nossa sociedade.

O analfabetismo impede qualquer acesso à vida cultural e a um conjunto de informações necessárias ao exercício da cidadania, o que, por isso mesmo, torna as ações de alfabetização emergenciais. Contudo, sabemos que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) - nem sequer cita a velhice como etapa da vida demandadora de uma maior atenção quanto aos programas educacionais, principalmente os de alfabetização. Aliás, essa lei da educação nem mesmo se refere ao analfabetismo como um problema social grave no Brasil e que acomete indivíduos de todas as faixas etárias.

O Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), por sua vez, apesar de reunir leis específicas referentes à velhice, não trata do problema do analfabetismo em nenhum dos itens referentes à educação, que integra o Capítulo V (artigos de 20 a 25). Ao contrário, ignora-o totalmente, conquanto incentive a criação de universidades da chamada “Terceira Idade”. Vejamos, por exemplo, o artigo 25 da citado Estatuto: *“O Poder Público apoiará e a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerando a natural redução da capacidade visual”*.

III. O Elitismo das Universidades da Terceira Idade

Mas qual a validade de se criar “universidades para idosos” num país que necessita urgentemente de políticas de Educação Fundamental para todas as faixas etárias? Por que o Estado, por um lado, incentiva a criação das UNATIs e, por outro, ignora a necessidade de se investir em políticas educacionais destinadas a todas as faixas de idade e que tenham como prioridade erradicar o analfabetismo, que acomete – também e principalmente – a população com mais de 60 anos? Bem, provavelmente para se livrar da responsabilidade de investir em políticas públicas de Educação Básica.

Na verdade, a criação de universidades para idosos, as chamadas “universidades da Terceira Idade” (UNATI) é bastante contraditória, haja vista a alta taxa de analfabetismo existente entre os maiores de 60 anos no Brasil (de quase 35%). As UNATIs geralmente destinam-se a um público de idosos de classe média e alta, não tendo a função de minimizar – e nem ao menos denunciar – o problema do analfabetismo que atinge grande parte dos idosos, principalmente os mais carentes.

É necessário lembrar, contudo, que há diversas formas de “analfabetismo”, que vão além da incapacidade de ler e escrever, como o funcional, o político, o científico e o desconhecimento acerca do cuidado com a saúde e com o corpo, dentre outras (PERES, 2007).

Sendo assim, as leis referentes à educação contidas no Estatuto do Idoso têm um caráter essencialmente paliativo, uma vez que priorizam aspectos elitistas e desprezam problemas sociais urgentes. Assim, a maioria dos idosos não é beneficiada pelas “conquistas” promovidas pelo Estatuto do Idoso na esfera da educação. O mesmo podemos dizer da LDB, que ignora completamente a velhice em seu Estatuto e não reserva atenção especial ao alto índice de analfabetismo que acomete a população dessa faixa de idade.

Se, para Foucault (1997), saber e poder estão relacionados, podemos afirmar que não ter acesso ao conhecimento escolar implica ser excluído também de todo um conjunto de relações sociais fundadas na cultura escrita, tais como a inserção no mercado de trabalho em funções que exigem uma maior qualificação formal, a possibilidade de ampliação do conhecimento e da

capacidade reflexiva através da leitura, dentre outras. Em síntese, podemos dizer que o analfabetismo impede, acima de tudo, a autonomia dos indivíduos.

Assim, é necessário e urgente que o Estado, a Universidade e a Sociedade atentem para essa situação de exclusão vivida por muitos idosos não-alfabetizados, que é cruel e desumana.

IV. Considerações Finais

Os altos índices de analfabetismo verificados entre a população idosa no Brasil são prova de que o nosso sistema educacional está bem longe de contribuir com qualquer forma de emancipação social humana. Ter autonomia é, essencialmente, ter poder sobre si. Para o analfabeto isso não é possível. Ademais, com um tipo de educação caracterizada por estruturas curriculares rígidas e técnicas disciplinadoras, e com uma pedagogia restrita à formação de mão-de-obra qualificada (e adestrada) para o mercado de trabalho, torna-se realmente impossível praticar o que Paulo Freire (2001) chama de “pedagogia da autonomia”, que significa educar para a liberdade e a emancipação.

Contudo, o que a nossa educação pedagógica faz com maestria é educar com a finalidade de oprimir, pois a opressão é coerente com o sistema capitalista. Paulo Freire sabia disso. Para ele, somente uma educação que fosse capaz de *romper* com a funcionalidade em relação ao Capitalismo poderia contribuir para a formação de indivíduos verdadeiramente livres e autônomos. Infelizmente, a nossa educação escolar só tem servido até hoje para *dificultar* a emancipação humana, adestrando e disciplinando os cidadãos (FREIRE, 2003).

A educação pedagógica tem nos ensinado a respeitar a ordem (injusta) da sociedade capitalista, a cumprir corretamente nossos deveres políticos e profissionais (para a manutenção da “normalidade” da vida cotidiana marcada pelo trabalho alienado) e a pensar de forma racional e tecnicista. Não podemos esquecer que a ciência iluminista (cartesiana e ideológica) teve um papel fundamental na inovação tecnológica e na reestruturação produtiva do capital, processos que possibilitaram a rápida expansão da produção industrial. Assim,

qualquer ação que vise a levar à emancipação real dos indivíduos deve necessariamente passar pelo sistema educacional, transformando-o.

A educação, como a principal criadora de subjetividade individual, precisa formar indivíduos autônomos, que saibam criticar, criar e transformar com liberdade. Sendo assim, não pode, em hipótese alguma, se restringir à Infância e à Juventude, excluindo outras fases da vida, como a Fase Adulta e a Velhice, realidade esta observada no atual modelo de educação pedagógica.

Por isso, uma educação realmente emancipadora deve ser *abrangente* (e não restrita e excludente) e *andragógica* (e não somente pedagógica), incluindo os idosos e adultos mais velhos nas ações educativas. Não só uma educação de jovens e adultos é necessária, mas principalmente uma educação que dê conta das diferenças e particularidades entre jovens, adultos e idosos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ESTATUTO DO IDOSO – **Lei n. 10.741, de 2003**.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IBGE. **Censo 2000**: Estatísticas sobre as taxas de analfabetismo entre idosos na região do Alto Oeste do Estado do Rio Grande do Norte.

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais do Ano de 2007**.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei n. 9394, de 1996**.

PERES, Marcos. **Velhice, trabalho e cidadania**: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP, 2007.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**
São Paulo: Cortez, 2001.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IMAGINÁRIO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CONCEITOS A CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS*

Messias Dieb

I. Introdução

O desenvolvimento cognitivo humano tem despertado a curiosidade de muitos estudiosos. Dentre estes, Piaget (1973), Vygotsky (2000) e Wallon (*apud* GALVÃO, 2000) foram os que mais se destacaram, especialmente, pela relevante contribuição que suas pesquisas deram à educação. Por este motivo, o professor, sobretudo o da Educação Infantil, tem sido levado a conhecer os postulados mais difundidos desses cientistas, com vistas ao efetivo embasamento teórico do trabalho junto às crianças.

Dos estudiosos citados acima, comentaremos somente as pesquisas que Vygotsky (2000) realizou acerca do desenvolvimento dos processos mentais superiores, característica exclusiva dos seres humanos.

O referido estudo aborda as principais fases do desenvolvimento do homem, estabelecendo uma íntima e concreta relação com o processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento humano, em seu aspecto cognitivo, envolve complexos processos mentais, dentre os quais, um dos mais estudados tem sido a formação de conceitos, que se inicia no período da Infância e alcança a configuração plena na Adolescência.

Com base nesses postulados, interessamo-nos por saber como um professor da Educação Infantil reage à pergunta de uma criança sobre o significado de uma determinada palavra, cuja resposta tenha que apresentar um novo conceito.

Por isso, o objetivo do presente artigo é discutir a atuação do professor da Educação Infantil no ensino de conceitos à criança, uma vez que

* Versão modificada de um trabalho apresentado no EPENN 2003, em Aracaju – SE.

trabalhamos com a suposição de que o ensino de conceitos se dá como uma prática de mero repasse de informações. Assim sendo, tal prática seria o resultado de representações e do imaginário que os professores da primeira etapa da Educação Básica constroem sobre sua profissão.

II. Referencial Teórico

II.1 – A Teoria das Representações Sociais e o Imaginário

A Teoria das Representações Sociais (RS) foi desenvolvida por Moscovici (1978) em 1961, a partir da noção de *representações coletivas* de Durkheim ([1895] 2001).

Conforme Moscovici, enquanto as *representações coletivas* são frutos da *coerção* sofrida pelo indivíduo como membro de uma determinada sociedade, as representações sociais são frutos de dois processos dos quais o indivíduo é partícipe constante de sua construção. Esses processos são a *objetivação* e a *ancoragem*. O primeiro dá materialidade a um objeto abstrato, transportando-o para uma realidade familiar, e o segundo dá-lhe um sentido, interpretando-o.

O desenvolvimento do conceito de RS tem como vertentes os estudos de Piaget sobre a representação da criança e os de Freud sobre as teorias sexuais da criança (ARRUDA, 1992; MOSCOVICI, 2001).

Tendo Piaget comprovado que a *cooperação*¹ é também responsável pela produção de representações, especialmente na Adolescência, e Freud relacionado as representações a uma *ideação coletiva difusa* que se manifesta em nosso comportamento, Moscovici, baseando-se nesses estudos, reformulou o conceito “durkheimiano” de representação, substituindo *coletiva* por *social*.

¹ Relação moral fundada no respeito mútuo, e que conduz a certa autonomia, sem que seja preciso, naturalmente, exagerar a parte desses fatores em relação à ação continuada dos precedentes (PIAGET e INHELDER, 2001).

Em sua definição, Moscovici relaciona as RS a um conjunto de conceitos, proposições e explicações construído nas comunicações interpessoais da vida cotidiana.

De acordo com a literatura, o conceito de RS tem sido discutido e ampliado. Podemos citar, por exemplo, Jodelet (2001), que propõe que a RS seja *uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (p. 22).

Verifica-se que esta definição trata a RS como produto e, ao mesmo tempo, processo elaborado, a partir de uma manifestação psicológica e social do real, como também observa Arruda (1992).

A mesma perspectiva encontra-se em Madeira (2002), segundo a qual estudar as representações sociais dá ao pesquisador a possibilidade de uma aproximação do objeto definido, considerando-o no dinamismo que o gera.

Nesse sentido, o imaginário, compreendido como a capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem sob a forma de representação, tal como sugere Castoriadis (1965), torna-se imprescindível para compreendermos a prática dos professores de Educação Infantil, no que concerne ao ensino de conceitos, uma vez que esse ensino se constitui de representações simbólicas do real. Assim sendo, esses dois elementos são tradutores da cultura na qual os professores constroem os significados para sua ação no meio social.

Portanto, por compreendermos que tanto as representações como o imaginário estão no nível do simbólico, defendemos que eles congregam, ao mesmo tempo, elementos de natureza psicológica e social e se constituem como formadores da teia de relações e de significações que ajudam os professores a orientar as suas práticas.

Nesta perspectiva, acreditamos que, ao focalizarmos as representações e o imaginário dos professores de Educação Infantil sobre sua

função, poderemos compreender o modo como eles ensinam conceitos às crianças.

II.II – Vygotsky e o Significado da Palavra

O psicólogo russo Lev Seminovitch Vygotsky (2000) estudou profundamente as relações entre o pensamento e a linguagem e descobriu que no ser humano, em um determinado momento, eles se cruzam, produzindo com essa união o que se chama de *pensamento verbal*, ou seja, o significado da palavra.

Nesse sentido, o significado da palavra, ou conceito, é apreendido pela criança ao longo de um processo², o qual não ocorre somente no ambiente escolar.

Os conceitos que a criança traz de casa são classificados de *conceitos cotidianos* e os que ela adquire por meio da educação escolar são chamados de *conceitos científicos*. Estes dois tipos de conceito mantêm uma íntima relação sistêmica no curso do aprendizado da criança, uma vez que os segundos são melhor desenvolvidos por conta da existência dos primeiros.

Contrariando o pensamento de Piaget (1986), o qual afirma que o desenvolvimento da criança acontece, independentemente de qualquer ensino a ela direcionado, Vygotsky (2000, p. 104) defende que a aprendizagem é uma força impulsionadora do desenvolvimento mental.

Visto o desenvolvimento dos conceitos *pressupor o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar*, o autor russo acredita que o ensino direto dos conceitos, além de impossível, é infrutífero.

² Para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos (VYGOTSKY, 2000, p. 68).

Do mesmo modo, Tolstói³, citado por Vygotsky (2000, p. 104), afirma que um conceito não pode ser simplesmente transmitido para o aluno via professor. Portanto, *um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio.*

Como se pode concluir, o ensino de conceitos a uma criança não deve ter um caráter de repasse de informações, pois esta seria uma atividade mecânica e sem nenhum resultado concreto.

Com base nesse referencial teórico, passaremos então a apresentar a metodologia de uma pesquisa que realizamos com 7 professores de um município cearense, tentando compreender como eles ensinam conceitos às crianças em idade pré-escolar. Após esta apresentação, mostraremos a análise dos dados que construímos junto aos professores pesquisados, a fim de conhecermos este aspecto de sua prática na Educação Infantil.

III. Metodologia

Nossa investigação se deu durante um curso de formação de duas semanas, no mês de dezembro de 2002. Estivemos com os professores para desenvolvermos uma observação participante, o que possibilitou, como bem observa Souza Filho (1995, p. 115), *estabelecer um primeiro contato com a realidade psicossocial* estudada. Ainda de acordo com este autor, a observação permite que o investigador compreenda qual o melhor instrumento metodológico a ser utilizado para a construção de dados, o qual, em nosso caso, foi uma entrevista realizada no final do curso. A razão pela qual escolhemos este instrumento deveu-se à profissão dos sujeitos. Sendo estes professores, julgamos ser a palavra *a sua melhor forma de expressão* e de *(re)produção de RS.*

³ TOLSTOI, L. **Pedagogicheskie stat'i** (Ensaio pedagógicos). Kushnerev, 1903.

Os sujeitos a quem este estudo se refere correspondem a sete (7) professoras da Educação Infantil de um determinado município cearense, as quais foram denominadas, por uma questão ética da pesquisa, de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Durante as entrevistas, gravadas e fielmente transcritas, foi solicitado que os sujeitos descrevessem, com detalhes, os procedimentos adotados por eles quando uma criança pergunta em sala de aula sobre o significado de alguma palavra. Os dados coletados nas entrevistas foram examinados através da análise de conteúdo de Bardin (1977)⁴, a qual nos proporcionou várias imagens sobre a atividade dos professores e os sentidos que a elas são atribuídos.

De posse dessas imagens, detectadas na exploração das entrevistas, passamos à sua interpretação como representações compartilhadas, que constituem o imaginário do conjunto dos professores investigados sobre sua profissão.

IV. Interpretação dos Dados Encontrados

Uma das imagens mais comuns entre os sujeitos é a do professor que busca se tornar criança para melhor poder ensinar. Nesse sentido, a comunicação entre o professor e a criança se torna mais fácil, segundo os sujeitos, devido ao fato de que, com esse procedimento, ele pode diminuir a distância entre o mundo dos adultos e o universo infantil. Verificamos, assim, que esta representação da profissão de educador infantil traduz o anseio de penetrar no mundo da criança, além de levar a profissão a um retorno às lembranças do imaginário infantil, como se estas fossem a luz que pudesse clarificar seu fazer pedagógico.

⁴ Este método consiste num conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos mais diversificados discursos para a manipulação do conteúdo e expressões deste, evidenciando índices que possibilitam a inferência sobre uma realidade diferente da presente no conteúdo.

Ao surgir a pergunta do aluno, me preparo com argumentos que possam satisfazer o questionamento da criança. Depois disso, parto para uma conversa informal onde ensino o que significa determinada coisa, palavra ou atitude. Essa conversa só termina quando fica claro aquilo que a criança pretendia saber (P1).

Para as atividades que estou fazendo, coloco todas as crianças em círculo sentados no chão e vamos conversar sobre o assunto em questão (P2).

Reúno eles no círculo dentro da sala, e vou conversar e explicar o significado da palavra que eles tiverem dúvidas (P3).

Inferimos que essas atitudes buscam, inicialmente, lembrar-se das brincadeiras infantis, as quais acontecem, geralmente, em forma de “roda”, e, depois, dar voz às crianças. Através da conversa, as professoras pretendem fazê-las expressar suas opiniões, o que é muito positivo para o seu aprendizado e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

Contudo, os exemplos abaixo revelam um resultado de passividade das crianças no final dessas atividades:

Percebo que eles param mais de falar as palavras, e até conversando com o coleguinha sobre o que eu expliquei (P3).

Geralmente eles não perguntam mais (P2).

Os resultados são bastante satisfatórios, pois não perguntam mais (P4).

Verificamos, nestas falas, que a consideração dos objetivos alcançados por parte de P3 se dá quando os alunos são capazes de externar o que foi explicado, repetindo-o numa conversa com o colega, ou, simplesmente, quando não perguntam mais sobre aquele determinado conceito, conforme demonstram P2 e P4. Porém, questionamo-nos se isto não seria apenas uma repetição sem sentido para as crianças ou uma simples imitação do professor,

tão comum entre elas. Além disso, perguntamo-nos se não seria uma maneira sutil de as crianças dizerem que não querem mais participar daquela atividade.

Seguindo a mesma hipótese de que o professor acredita na possibilidade do ensino direto de conceitos e tendo como pano de fundo as RS sobre a sua profissão, identificamos a imagem do “professor-artista”. Este procura utilizar músicas, atividades dinâmicas e engraçadas para chamar a atenção da criança; chega até a sugerir que, em determinados momentos, vira um palhaço em sala de aula.

O professor tem que ser um gênio, um mágico, afinal nós precisamos fazer mágicas para desenvolver a habilidade e a maturidade de cada um (P5).

O que é de costume é fazer um círculo com a turma e selecionar algumas palavras e de acordo com as palavras selecionadas faço gestos para explicar, canto música, uso material concreto e até mesmo dinâmica (P6).

Observa-se que P5 e P6 também têm a necessidade de penetrar no mundo da criança, porém, não utilizam somente a linguagem verbal, como P1, já que vão além, transportando para a aula muitas atividades lúdicas, como fazer mágicas, cantar, correr, fazer mímica (gestos), etc., tudo para ensinar à criança um determinado conceito. Porém, a criança é posta, mais uma vez, numa atitude passiva, na condição de espectador do espetáculo montado pelo professor-artista, cuja identidade lúdica parece reduzir-se a um recurso pedagógico de ensino.

É possível até que a criança interaja em alguns momentos, mas a professora se coloca ainda como a que vai lhe *explicar* o significado da palavra.

Recordemos que Vygotsky (2000) avalia o ensino direto de conceitos como uma atividade impossível e infrutífera, pois, para que esse processo se inicie, é preciso haver um problema, cuja solução se dê através da formação de conceitos novos. O que se verifica é que, em nenhum momento, as professoras sugeriram uma atividade que representasse para as crianças um desafio ou um problema a ser resolvido. Nos exemplos dados, as professoras parecem

construir uma representação social de professor ancorada no fascínio que o *artista* desperta no imaginário da criança, a fim de conquistá-la para “receber” a explicação sobre o conceito.

Uma última imagem fornecida pelos sujeitos é a do professor-jardineiro. Esta nos reporta para a famosa denominação *Jardim da Infância*, utilizada para a Educação Infantil, a qual, pela representação das professoras, é o espaço ideal para regar as “sementinhas”, que são simbolizadas pelas crianças.

Nesse sentido, a representação dos professores denota que o aprendizado germina nas “sementes”, representadas pelas crianças, as quais, ao serem bem regadas pelas professoras, se transformam em futuras árvores.

Os frutos a brotar dessas árvores são as respostas que as crianças darão ao serem interrogadas ou, simplesmente, ao demonstrarem uma atitude esperada.

O professor na Educação Infantil age como se fosse um regador. É ele quem dá início a uma tarefa árdua e cheia de mudanças. Os resultados são sempre positivos, porém é com bons resultados que surgem novas perguntas sobre palavras diversificadas (P6).

A criança é delicada como uma flor e precisa de amor e carinho. Precisa de muito cuidado para não ser podada e sim apreciada (P7).

A representação de P6 e P7 sobre a sua profissão faz da criança uma planta ou uma flor, cuja beleza, representada pelo sucesso escolar, está condicionada ao seu trabalho de jardinagem. Por isso, P6 atribui às novas perguntas formuladas pelas crianças os bons resultados da atividade que propôs para o ensino de conceitos.

Inferimos, portanto, que essa reação não significa um aprendizado satisfatório, como sugere a professora, mas a manifestação de um comportamento natural às crianças dessa idade, as quais são especialmente curiosas a respeito do mundo físico que as circunda.

Em um dado momento da entrevista, P6 deixa transparecer que avalia, positivamente, a atividade proposta, por conta da confiança que a criança desenvolveu durante a relação aluno-professor, tanto que rompe a timidez e se lança a fazer novas perguntas. Porém, a professora esquece que isso não é o suficiente para que a criança compreenda o conceito ou o significado da palavra que lhe havia perguntado. Assim sendo, em relação ao imaginário dos professores sobre a profissão de educador infantil, esta é a representação que mais evidencia a passividade imposta à criança, haja vista recordar as sementes que precisam ser enterradas para germinar e, ao acontecer tal fenômeno, a árvore dela resultante será um ser imóvel, preso às certezas de que lhe fala a escola.

Na fala de P7, a palavra “podada” manifesta a preocupação da professora com as potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. No entanto, verifica-se, neste mesmo exemplo, que a professora deixa evidente que a criança é algo para ser apreciado, o que reforça a situação passiva em que esta é colocada.

Essas representações acerca do professor de Educação Infantil denotam um consenso no grupo social investigado, já que são construídas e compartilhadas pelos professores, norteando, desta maneira, a prática de ensino direto de conceitos. *Lato sensu*, tais imagens se ajustam à Educação Infantil devido às multilinguagens que envolvem a criança. Contudo, no sentido *stricto* do ensino de conceitos, se olharmos pela perspectiva vygotskyana, essas imagens não se adequam a esse tipo de prática porque a tornarão mecânica, repetitiva e infrutífera.

VI. Considerações Finais

De acordo com o que vimos acima, constatamos que o desconhecimento de alguns pressupostos teóricos leva os professores a agirem de acordo com o sentido construído a partir do seu repertório social de representações sobre o ensinar.

Sendo assim, podemos concluir que a prática do professor de Educação Infantil está sendo norteadada por um imaginário segundo o qual ele é sempre aquele que ensina e que, por conta disso, acredita poder ensinar conceitos de forma direta à criança.

Torna-se, por este motivo, necessária a efetivação de discussões teóricas, desenvolvidas dentro de ações imediatas de formação para os docentes dessa área, sem, contudo, deixar de valorizar o conhecimento que eles importam de sua prática cotidiana para, com isso, acrescentar outras informações que possam lhes servir de base para o trabalho com as crianças.

Esse debate, bem sabemos, não se esgota no presente trabalho e, por isto, pode ser ampliado por outros estudiosos para que o profissional da Educação Infantil possa ter acesso a mais discussões sobre o fazer pedagógico.

É pertinente acrescentar ainda que o debate entre os principais interessados, ou seja, os professores da Educação Infantil, precisa também ser alargado, no sentido de que eles se apercebam da necessidade de refletir sobre seu fazer.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: emergência e conflito na psicologia social. In. **Revista Laboratório e Política** do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, p. 115-131, dez/ 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTORIADIS, C. **L'institution imaginaire de la société**. Paris: Seuil, 1965.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallom**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2000.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

MADEIRA, Margot Campos. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão**: à busca de sentidos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/2027t.htm> >. Acessado em: 29 out. 2002.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 17ª ed. Tradução de: Octávio M. Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109-145.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. Tradução de: Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CLARICE LISPECTOR: IMAGENS IMAGINADAS SOBRE A VIDA, AS EMOÇÕES E O CORPO

Aílton Siqueira de Sousa Fonseca

Cada ser e cada erva tem sua estrela.

Michel Randon

*Há mais de trinta anos tornei-me colecionador
de meus próprios sonhos.*

Lima de Freitas

Nossas primeiras palavras são de agradecimento e de parabenização aos idealizadores desse *I Colóquio do Imaginário: fronteiras, desafios e múltiplos olhares*. É um prazer fazer parte deste evento e um desafio estar nesse eixo temático intitulado “Imaginário Literário e Imaginação Poética”.

Nossa fala não vai abordar ou discutir conceitos sobre imaginário. Pretendemos, sim, refletir sobre a literatura da escritora brasileira Clarice Lispector - objeto de nossa paixão e pesquisa doutoral - e mostrar como em sua escritura se amalgamam real/imaginário, vida/ideias, pensamento/emoção. Ou seja: como sua obra fornece pontos de apoio imaginário à compreensão do real, pontos de apoio real à percepção da vida em sua concretude. Sua escritura revela, simultaneamente, as dimensões reais e imaginárias que tecem aquilo que somos e o universo ao nosso redor.

Não falaremos de forma genérica sobre a obra desta escritora e sim de uma obra específica, por meio da qual iremos dialogar com outras obras suas. Iremos refletir sobre o romance/diálogo *Um sopro de vida: pulsações*, obra póstuma.

Certa vez, ao entrevistar Vinícius de Moraes, Clarice Lispector pediu que esse poeta fizesse de imediato, sem pensar, uma poesia. Rapidamente, Vinicius disse: “Meu poema é em duas linhas: você escreve uma palavra em cima e a outra embaixo porque é um verso. É assim:

Clarice Lispector” (LISPECTOR, 1999a, p. 20).

O nome *Lispector* nem a própria Clarice sabia exatamente o que significava. Tudo que disse saber, em entrevista à TV Cultura, foi que *Lispector* era um nome latino e que em latim *LIS* quer dizer “no peito”, “flor no peito”¹ .

Uma flor só nasce quando a planta está adulta, mas Clarice parece que já nasceu flor, *Lispector*. Desde quando aprendeu a ler e a escrever, Lispector devorava livros. Quando descobriu que livros não nasciam de árvores, decidiu escrever. Aos sete anos de idade já mandava histórias para a seção infantil que saía às quintas-feiras no Diário de Pernambuco. “Nunca foram aceitas. E eu, teimosamente continuava escrevendo”, confessou em uma de suas crônicas (LISPECTOR, 1999b, p. 429). Enquanto outras crianças conseguiam, Clarice não. Ela mesma diz por quê: “As outras crianças contavam histórias, uma anedota, acontecimento. Ao passo que eu relatava sensações... coisas vagas” (ROSENBAUM, 2002:10-1). Na crônica “*Vergonha de viver*”, ela confessa:

“Aos nove anos escrevi uma peça de teatro de três atos que coube dentro de quatro folhas de um caderno. E como eu já falava de amor, escondi a peça atrás de uma estante e depois com medo de que a achassem e me revelassem, infelizmente rasguei o texto. Digo infelizmente porque tenho curiosidade de saber o que eu achava do amor aos nove precoces anos” (LISPECTOR, 1999b, p. 428-9).

As emoções sempre invadiram a vida, os pensamentos e a escritura de Clarice. Elas tornaram-se a nebulosa afetiva, a incógnita, a “coisa” atrás do pensamento da qual ela tanto fala em *Água Viva*, “coisa” que buscava atingir para compreender a si mesma e à vida, principalmente a vida que se leva por dentro. Essa “coisa” gerou diálogos complexos, indeterminados e inacabados, diálogos que atravessaram toda sua vida e obra. Por meio da palavra, ela tentava tocar o que não é palavra, o que não se reduz plenamente ao verbo, apesar de ser a palavra o único vetor de comunicabilidade entre o ser e a “coisa”, entre o ser e o não-ser, entre o ser e o mundo. “Sou uma pessoa que pretende pôr em palavras um mundo ininteligível e um mundo impalpável”, diz

¹ Entrevista a TV Cultura (programa Panorama Especial) concedida em 1977, meses antes de seu falecimento.

a escritora. “O que me importa são os instantes fotográficos das sensações”, admite Clarice no seu romance *Um sopro de vida: pulsações*, (1994).

Como já falamos inicialmente, esse romance será aqui a ancoragem de nosso pensamento, a referência para pensarmos sobre as emoções, o corpo e a vida que, silenciosamente, pulsam, desejam e tingem a escritura desse romance, oferecer a ele uma certa volúpia verbal, um sopro de vida encarnada nas letras.

Se a vida está nas ideias e as ideias na vida, se a parte está no todo e o todo está em cada parte, este romance - considerado de ficção e dividido em três partes – será aqui visto como um holograma sutil das cosmologias clariceanas. Falar dele significa também falar da cosmovisão geral de sua escritora. Significa ainda poder dialogar com outras produções literárias da escritora.

Com uma narrativa não-linear, *Um sopro de vida* é composto por fragmentos de pensamentos rejuntados pela teia de significados que as emoções produzem; romance escrito entre momentos de incompreensões e clarões de sabedorias poéticas; romance feito de pulsões indefinidas e inacabamento final, já que o sopro que mantinha a chama da vida acesa do seu escritor/ator parou em 1977, antes da sua conclusão.

Clarice sempre se jogou de encontro aos limites da vida, do ser e da linguagem, na tentativa de fazer o Ser e a escritura vivenciarem a liberdade de existir, expressar e viver. *Um sopro de vida* expressa esse desejo de ir-além.

Portanto, penetrar na leitura de Clarice é penetrar numa aventura do próprio (des)conhecimento. Não é uma aventura para quem quer se libertar, mas para quem é livre para pensar, sentir e interpretar. Diferentemente da ciência, a literatura possibilita ao leitor a liberdade para se achar, se perder e se reencontrar novamente dentro de seu próprio mundo labiríntico e imaginário.

Nesse romance, Clarice, no papel de autor/ator, dialoga com Ângela, personagem fruto de um sonho, talvez, mas certamente personagem de sua vida íntima, habitante de seu coração selvagem. Escrito em forma de diálogo, Clarice/autor escreve “como se fosse para salvar a vida de alguém (1994, p.17), a vida de Ângela, ao certo.

A vida do escritor se confunde e se funde com a própria escritura e com a vida de sua personagem. Vida/obra, obra/vida. “Em cada palavra pulsa um

coração. Escrever é tal procura de íntima veracidade de vida. Vida que me perturba e deixa o meu próprio coração trêmulo sofrendo a incalculável dor que parece ser necessária ao meu amadurecimento”. E acrescenta: “toda minha palavra tem um coração onde circula o sangue” (LISPECTOR, 1994, p.22)

Parece que o livro foi escrito à medida que o seu coração batia, a cada respiração, à medida que o autor/ator ia superando o “medo do que está oculto”, soprando e vivendo suas pulsações.

À semelhança de seu autor e personagens, o romance parece ter vida própria, um sopro que o leitor precisa sentir para entender e se aprofundar no Outro que é, no fundo, ele mesmo.

PENSAR/SENTIR

Como uma moeda com cara e coroa, *Um sopro de vida* possui duas faces de um mesmo ser: face masculina (de autor/ator) e face feminina (de Ângela Pralini). Na verdade, só há um Ser que são dois, ou dois que formam um, ou um e dois que não são três. Como escreveu o autor do livro, “cada ser é um outro ser, indubitavelmente uno embora quebradiço, impressões digitais únicas *ad secula seculorum*” (LISPECTOR, 1994, p. 62). Esses personagens dialogam uns com os outros por trás das cortinas do palco que as convenções societárias construíram. É Ser homem e Ser mulher, um ele-ela, um ela-ele presente também na coletânea de contos *Onde estivestes de noite*, de 1974.

Se para a vida societária basta sermos apenas um, para nós mesmos, sermos apenas um é muito pouco. Às vezes sentimos uma vital necessidade de sermos quem realmente somos, mas, às vezes, também sentimos a estranha necessidade de sermos quem não somos.

A personagem Ângela é fruto desse desejo. “Ângela urgente e emergente” (LISPECTOR, 1994, p. 82) é a tentativa de seu autor de ser dois.

Na verdade, Ângela é o sopro do criador (autor), a emblemática criatura que habita as cavernas interiores do autor/ator que tece a narratividade de seu próprio drama de ser e existir, a cada momento. Mas o drama de Ângela é o drama de todos nós: equilibrar-se no instável (LISPECTOR, 1994, p.66), viver o desequilíbrio equilibrado (LISPECTOR, 1994, p.61). No imaginário de Clarice, Ângela é uma *persona* de sua legião estrangeira, *persona* que habita o ser

criador do escritor e, ao mesmo tempo, a colmeia de seres de cada leitor, nossa colmeia.

Era objetivo de Clarice querer alcançar a verdade através de seu oposto: a inverdade. A verdade de si começa quando se permite sentir o novo, sentir-se de outra forma, buscar o Verso de si mesma. Sentir em plenitude todas as suas contradições é uma tentativa de se redescobrir, de se reconciliar consigo mesma, de perceber seu corpo no mundo e o mundo se passar no seu corpo.

A personagem Ângela é mais do que uma consciência de vida. É o caminho para a consciência de despertar para si e para o mundo. Ao criar o seu oposto dentro de si mesma e dialogar com ele, Clarice (autor/ator) buscava a “*síntese das antíteses*” do viver, tal qual expressa no poema do “Tao Te Ching” (LAO-TSÉ, 2003:30).

Talvez esta seja uma forma de Clarice melhor expressar a vida: tentando exprimir ao máximo as antíteses que a constituem e as que nos sustentam, as que fazem de nós o que somos, pois somos Unos e Versos. Somos universos, como diz a sabedoria do “Tao Te Ching”. Somos equilíbrio dinâmico entre Ser e Existir, entre Ser e Não-Ser, entre o Um e o Zero, entre o Um e o Infinito.

Não somos isso *OU* aquilo. Somos isso *E* aquilo. Somos “*Sim e Não*”, como escreveu Clarice: “Eu sou sim. Eu sou não.guardo com paciência a harmonia dos contrários. Serei um eu, o que significa também um nós” (LISPECTOR, 1999b, p.279). Somos equilíbrio dinâmico entre diversidade e unidade, somos uno e múltiplo, *unitas multiplex*, como escreve Morin. Enfim, somos os momentos de eclipses do ser com o outro que é um ele, um tu, um nós e um eu, ao mesmo tempo.

Seria pertinente dizer que, em Clarice, nunca somos um ser pronto e acabado, pois estamos em um processo de vir-a-ser. Somos um ser a-ser, inacabados.

“Juro que faço o possível para mergulhar bem fundo dentro de mim e retirar belas coisas simples”, diz a escritora em carta ao marido Maury (LISPECTOR, 2002, p.17). *Um sopro de vida* é esse mergulho profundo no imaginário, sem o qual o real não teria sentido, um devaneio para alcançar a realidade.

Esse é o romance onde melhor se percebe que *fazer* ou *dizer* não é suficiente para expressar o que somos ou quem somos, para expressar a vida,

pois esta se apresenta como um mistério. Somos seres esfingéticos para nós mesmos, porque nunca conseguiremos nos decifrar, nos entender completamente. O ser humano é esse ser que cada interrogação lançada ao ar corresponde a uma outra criada na escuridão de seu ser. O homem vive esse eterno paradoxo: quer se entender, mas a cada entendimento que obtém, uma outra zona desconhecida emerge em si. Neste sentido, Ângela é mais do que um personagem: “é mais uma demonstração de um além-escritura, como além-vida e além-palavra” (LISPECTOR, 1994, p.40).

Entre o autor/ator e Ângela há uma comunicação indizível que ocorre silenciosamente. *Um sopro de vida* expressa essa comunicação muda que ocorre entre as vozes internas do seu autor/ator. Vozes que falam dos sentidos, do sentir, do sentimento de ser e de viver. Vozes silenciadas que pedem para viver e sentir a vida.

Com essa estratégia de tocar o intocável, recurso próprio da ficção, Clarice se colocava de encontro à tradição do pensamento, que dizia que somos exclusivamente seres pensantes, como se o pensamento dissesse tudo que precisamos saber sobre nosso ser. Para essa escritora, é o que sentimos que diz o que nos acontece, revela nossa condição, diz, sem palavras, o que somos de fato, mesmo que não compreendamos o que acontece no interior de nosso próprio corpo, morada de nosso ser.

O corpo é uma imagem emblemática nesse romance. Falar de um corpo em *Um sopro de vida* é falar de uma “imagem imaginada” de um corpo transparente. O corpo é uma alma? A alma é um corpo? Para Clarice isso pouco importa, pois, como ela mesma dizia: “A sombra de minha alma é o corpo. O corpo é a sombra de minha alma”, diz o autor/ator. Portanto, faz-se necessário ouvir o corpo que revela a coisa não pela forma que ela tem, mas por aquilo que o próprio corpo possui e que tem o poder de o possuir: emoções oceânicas, paixões vibráteis, desejos vulcânicos.

Nesse romance, o corpo é carne, mas carne invisível que fala através do que sente; o que sente se converte em palavras e estas são carne e metáforas do corpo. Assim, o corpo não canta apenas uma música, não tem um único tom, não dança em um único ritmo, não fala uma única língua. Merleau-Ponty disse que o corpo pede com seu peso de corpo algo mais do que corpo (2000,

p. 352), como se a carne precisasse de algo mais do que carne para se realizar.

Para entender essa dimensão da corporeidade em Clarice, faz-se necessário sonhar com a “coisa” que não vemos, porque o sonho é uma forma de se atingir e revelar certas realidades. Portanto, é necessário o exercício de uma “ciência que sonha”, pois “para quem está à tona e sem sonhar as frases nada significam”, como lembra o próprio escritor. Para ele, “a vida real só é atingida pelo que há de sonho na vida real” (LISPECTOR, 1994, p. 80). E acrescenta: “Qualquer um pode sonhar acordado se não mantiver acesa demais a consciência” (LISPECTOR, 1994, p. 81).

Nas cosmologias clariceanas, o corpo, antes de ser uma unidade somática, é um sopro da vida pulsional e criadora; sopro que se torna carne e carne que só tem sentido porque nela encarna todos os órgãos de sentidos, todas as sensações, emoções e sentimentos possíveis de serem vividos. E vividos devagar. Essa era a concepção de viver de Ângela, que dizia ao seu autor: “tenho que viver aos poucos, não dá para viver tudo de uma vez” (LISPECTOR, 1994, p. 40).

Tudo que se sente é parte da vida. Sentir é viver, pois aquele que nada sente está morto. A vida é um sentir. Portanto, antes de ser pensada, a vida é sentida. Nessa perspectiva, Clarice está muito próxima de Merleau-Ponty quando este diz que “esse corpo que eu sou nunca é o corpo que eu penso” (2000, p. 332).

Em Clarice o corpo dissipa-se em cascatas de emoções e em infinitas imagens mentais, dissipa-se no fluxo da linguagem poética, linguagem de exaltação do viver, exaltação que deu vida à Ângela quase independente de seu criador. Ângela é um ser linguajante que nos habita. Poderia dizer que toda a obra de Clarice caminha em direção àquilo que Bachelard chama de “uma ciência humana da palavra poética”, palavra exaltada pela vontade de escrever (1990).

A personagem Ângela pode estar em todos nós. Ela não tem corpo, e sua voz vem do silêncio que nos habita; é eco da nossa ancestralidade, é uma única voz que é, ao mesmo tempo, voz de todos os nossos demônios, da “colméia de seres” que em nós vive, para empregar palavras de Bachelard.

A voz de Ângela é a outra voz que devemos ouvir, pois para entender quem somos precisamos escutar todas as nossas vozes que dentro de nós falam. Ângela é a voz que divide, mas que não aparta o Ser dele mesmo. Ao contrário: a voz dela é o sopro de liberdade íntima onde se enraízam todos os desejos, instintos e pulsões do escritor; ela provoca ruídos interiores, mas ouvi-la é a forma de o sujeito se reconciliar com seu oposto, consigo próprio.

SENTIR/PENSAR

Ao longo do romance, Clarice elabora um “caminho que é um descaminho” (1994, p. p.29), (des)caminho de conhecimentos, desconhecimentos e autoconhecimentos, uma prosa poética como via de acesso à “coisa” tal qual se vive.

Com exceção de Macabeia, personagem de *A hora da Estrela*, a grande maioria dos personagens clariceanos não tem corpo bem delineado e sim sensações, emoções, sentimentos. A personagem Joana, do romance *Perto do Coração Selvagem*, por exemplo, não tem perfil definido ou corpo objetivado, tem subjetividade à flor da pele. O mesmo acontece com a mulher do conto *A fuga*, com a personagem anônima de *Água Viva*, com G.H. e com os personagens do romance *Um sopro de vida*, romance este sobre o qual, ao contrário dos outros, ela não chegou a fazer nenhum comentário das circunstâncias e do processo de escritura.

Clarice sabia muito bem que o que se sente não pode ser traduzido. Ângela, personagem imaginária, filha da necessidade de dialogar com o outro lado de si próprio, habitante de suas cavernas subjetivas, não pode ser plenamente compreendida pelo autor/ator.

Ângela surge num momento de carência e inspiração intensa que conduz o escritor a abrir um caminho de (des)conhecimento, caminho para se saber o que não se sabe de si mesmo.

Como escreveu o autor:

“Ângela é tudo o que eu queria ser e não fui. O que ela é? Ela é as ondas do mar. Enquanto eu sou floresta espessa e sombria. Ângela se espalha em estilhaços brilhantes. Ângela é minha vertigem. Ângela é a minha reverberação, sendo emanção minha, ela é eu. Eu, o autor: o incógnito.

É por coincidência que eu sou eu. Ângela parece uma coisa íntima que se exteriorizou. Ângela não é um 'personagem'. É a evolução de um sentimento. Ela é uma idéia encarnada no ser. No começo só havia a idéia. Depois o verbo veio ao encontro da idéia. E depois o verbo já não era meu: me transcendia, era de todo mundo, era de Ângela" (SV, p.33). E mais: "Ângela tem em si água e deserto, povoamento e ermo, fartura e carência, medo e desafio. Tem em si a eloquência e a absoluta mudez, a surpresa e a antiguidade, o requinte e a rudeza" (LISPECTOR, 1994, p. 34).

Ângela representa a unidualidade da nossa condição humana, a parte incompreensível de toda compreensão, a parte passional de toda razão.

Poderia dizer que, com isso, a escritura de Clarice questiona os pilares da certeza, do determinismo e da linearidade da vida, denuncia a insuficiência da técnica e da razão que construíram o mundo em que vivemos e parte da vida que nos sustenta.

Buscando o contato com a "coisa", tentando rejuntar os fragmentos de sua vida, o autor/ator desejava, por meio disso, ultrapassar as barreiras que as aparências assumem no cotidiano para sentir-se mais próxima da essência reveladora da própria "coisa". O corpo assume essa dimensão: aparência que manifesta essência, objetividade que guarda em si subjetividades plurais, indefiníveis.

Seria possível dizer que, mais importante do que as aparências e as diferenças que separam homens e culturas, são os pontos de conexões universais, transpessoais, transculturais que (re)unem os homens em torno de uma mesma humanidade. O corpo torna-se a experiência do viver, do estar-no-mundo, do conviver-com-o-outro. Clarice percebeu que, ao estarmos no mundo, o mundo está em cada um de nós, como aparece no seu romance *A Cidade Sitiada*. Percebemos, nesse romance, que o corpo passa no mundo e o mundo no corpo, para falar como Merleau-Ponty (2000).

Mesmo sem negar o mundo circundante, Clarice soube perceber que há experiências que se vive de forma intransferível, sozinha e por dentro. Sendo o corpo experiências e vivências, ele está conectado aos outros. Portanto, o que se sente torna-se fundamental. Através de um corpo fala todos os corpos. Em um corpo todos os outros se encontram de alguma forma. O mundo e os outros

corpos se tornam nossa carne. O corpo é a experiência do mundo que faz cada um de nós experimentá-lo de múltiplas formas, com infinitas possibilidades.

Branco, preto ou vermelho; baixo, alto ou mediano; bonito, feio ou simpático; gordo, magro ou delgado; corpo de homem, corpo de mulher ou corpo transsexual, o corpo humano religa os homens numa espécie de “irmandade”, de comunhão planetária. Somos todos filhos do amor e da terra, frutos da mesma natureza, pertencemos à mesma história de criação do universo. Cada homem é visto como uma parcela de um grande todo. “Enquanto indivíduos, fazemos parte de um todo que constitui a humanidade” (RICOUER, 2002, p. 141).

Em *Um sopro de vida*, o corpo não tem forma porque está em formação assim como Ângela: é inacabado como nossa condição. Talvez fosse mais pertinente conceber, em Clarice, o corpo como uma escritura a ser decifrada. Assim, poderíamos dizer: no corpo há gritos dos desejos silenciados, há as cicatrizes que as experiências deixaram e as marcas inscritas pelo tempo; o corpo tem a idade que a vida permite, o tamanho adequado a cada ser, o peso que cada um suporta e a aparência ímpar que o singulariza no mundo, acrescentando a este a estética, o perfume e a performance de sua existência.

Invertendo o ideário de nossa sociedade contemporânea, onde o *ter* significa mais do que o *ser*, Clarice concebia a vida como um estado de *Ser*, ou de estar-sendo-no-mundo. *Ser* é mais do que *ter* e sentir é estar vivo. Como disse alhures: na vida só temos o que sentimos. Na verdade, somos o que sentimos.

O corpo que toca, também é tocado. Assim, ao sentir o outro, ele se sente no outro, com o outro e através dele. Ele é sentido relacionalmente. Até mesmo quando a ausência torna-se presente na vida de uma pessoa, o corpo também sente a si mesmo: sente a falta de toque, a falta de sensação, o vazio provocado pelo desejo de completude e plenitude que o outro alimenta.

Experiências, sem dúvida, que fazem um homem sentir a sua própria condição: ser-no-mundo, ser-com-o-outro. As experiências não vividas, próprias do vazio ou do desejo não realizado, também tatuam a vida, constituem o que somos. Somos, assim, também aquilo que a falta nos fez.

Nas cosmologias clariceanas, o homem é concebido como um ser racional e um *sentidor* em comunhão planetária. Aliás, ela mesma se define

como uma *sentidora*. Com isso, deixamos de ter uma visão centrada, uma visão antropocêntrica do mundo e de nós mesmos enquanto *sapiens-sapiens*.

A escritura de Clarice faz cair a auréola da razão que sempre coroou o homem acima da natureza. A máxima cartesiana “*penso, logo existo*”, torna-se, assim, ferida e condenada a ver seu império desvanecer. Como a própria Clarice propõe: “Não vai mais ser: eu me exprimo, logo sou. Será: eu sou, logo sou” (1999b, p. 254).

Somos seres sentidores. O sentir desafia o pensamento que pouco o compreende. A incompreensão gera, quase sempre, problemas, como acontece também com a própria Clarice. Sempre que sentiu, e que tentou se sentir, ela usou o raciocínio para tentar classificar e entender o que está para além do entendimento. “Usa-se a inteligência para entender a não inteligência”. Mas reconhece: “tudo que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. Tudo que não sei é que constitui a minha verdade” (LISPECTOR, 1999b, p. 384).

E, na crônica *Mais do que um jogo de palavras*, ela escreve: “O que eu sinto eu não ajo. O que ajo não penso. O que penso não sinto. Do que sei sou ignorante. Do que sinto não ignoro. Não me entendo e ajo como se me entendesse” (LISPECTOR, 1999b, p. 465).

Clarice não queria somente “entender o entendimento”, como afirma o autor/ator de *Um sopro de vida*. Se assim fosse, ela cairia nos problemas da racionalização, porque a racionalização é sempre redutora. E toda obra de Clarice vai de encontro aos reducionismos, simplificações e doutrinações.

Racionalizar o que não é racional também é matar. Clarice queria entender o entendimento que não entendia o que ela tanto desejava: emoções, sensações, sentimentos, pulsações, intuição, desejos e sua própria animalidade de mulher ou de ser selvático. Desejava viver a liberdade no próprio ato de ser/escrever.

Pensar é só mais uma forma de conhecer, algo que pode levar ao abismo de si, do conhecimento e gerar mais desconhecimentos. Na verdade, sentir ultrapassa o pensamento. Portanto, Clarice abre, em sua obra, o caminho para compreendermos a outra dimensão do *homo sapiens: homo-demen*; esse ser de afetividade imensa e instável, ser que sorri, ri e chora, como diz Morin (2002); ser emotivo cujas emoções fazem pulsar a veia, fazem

o sangue esfriar ou ferver, o coração acelerar ou inflar, a carne vibrar e tremer, fazem o pensamento vagar e a vida se tornar selvática.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Tradução: Norma Telles, São Paulo: Brasiliense, 1990.

LAO-TSÉ. **Tão Te Ching**: o livro que revela Deus. Tradução e notas: Huberto Rohden. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**: pulsações. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

_____. **De corpo inteiro** (entrevistas). Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. **A descoberta do mundo** (crônicas). Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

_____. **Onde estivestes de noite** (contos). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

_____. **Correspondências**. (Org.) Teresa Monteiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MERLEUA-PONTY, Maurice. **A natureza**: notas: cursos no College de France. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ROSENBAUM, Yudith. **Clarice Lispector**. São Paulo: Publifolha, 2002. (Folha Explica).

Ricoeur, Paul. **Paul Ricoeur**: o único e o singular. Tradução: Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Ed. UNESP/UEPA, 2002.

Dados dos Autores

Horácio Accioly Júnior

Graduação em Educação Física (UFRJ, 1974), Mestrado em Educação Física (USP, 1983), Doutorado em Educação (UFRN, 2000). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Didática da Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, saúde, esporte, educação física e atividade física.

Contato: horaccioly@uol.com.br

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4216783225484950>

Luis Carlos Schneider

Graduação em Odontologia (UFRN), Especialista em Metafísica (UFRN) e Bioética (UnB), Mestre em Ciências Sociais (UFRN). Atualmente professor das disciplinas de Antropologia e Sociologia da Saúde, Saúde Ambiental e Ética/Bioética nos cursos de Enfermagem e Biomedicina do Unicesp/Soebras – DF.

Contato: luischneider@hotmail.com

OBS: Informações fornecidas pelo autor.

Francisco Ramos Neves

Graduação em Filosofia (UFRN, 1992), Mestrado em Filosofia (UFPB, 2001). Atualmente é professor Assistente II do Departamento de Filosofia - DFI-UERN e professor titular da Faculdade Maurício de Nassau.

Contato: professor.ramos@yahoo.com.br

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2446309590738693>

ADAILSON TAVARES DE MACEDO

Licenciatura em Matemática (1982) Bacharelado em Psicologia (1991) Mestre em Educação(2003). Professor Assistente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Doutorando em Educação Matemática (UFRN). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação de jovens e adultos (EJA), educação prisional, psicologia analítica, matemática, educação especial e aprendizagem.

Contato: adailsontavares@gmail.com

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1128784934809114>

Helder Cavalcante Câmara

Graduação em Educação Física (1994). Especialização em Informática na Educação (2001) e Educação Física Escolar (2003). Professor auxiliar III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no Curso de Educação Física, onde é também coordenador. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase principalmente nas seguintes áreas: atletismo, prática de ensino, expressão corporal e metodologia do ensino da educação física

Contato: redlehcc@gmail.com

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9869136943013819>

Bertulino José de Souza

Graduação em Educação Física (UFU, 1994) Mestrado em Educação (UFRN, 2002). Doutorando em Antropologia Social e Cultural na Universidade de Coimbra. Professor Assistente III do Departamento de Educação Física da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência nas Ciências Humanas e Sociais com ênfase nas relações humanas e no seu significado social. Preocupa-se com questões relacionadas à qualidade de vida e estruturação do pensamento. Ainda, diversos trabalhos orientados nos seguintes temas: processos educacionais, interdisciplinaridade - ciência - cultura, literatura, estratégias educacionais, cultura, educação física e saúde mental. Pesquisa atualmente a cultura do futebol analisando: tecnocultura, emoção e transformação social a partir da Antropologia - Imaginário no esporte. É membro do Grupo de Pesquisa Educação Física, sociedade e saúde.

Contato: bertulinosouza@uern.br

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0591898261776447>

Rasland Costa de Luna Freire.

Historiador (1994). Mestre em Ciências Sociais (UFPB, 1997). Doutorando em Sociologia pela Universidade de Lisboa. Atualmente é professor titular da Faculdade Natalense Para O Desenvolvimento do Rn (FARN). Tem experiência na área de História, Sociologia e Antropologia com ênfase em estudos da Sexualidade.

Contato: rasland@farn.br

Acesso Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896700655395547>

Cleida Maria Bezerra Bessa.

Graduação em Pedagogia (UERN, 1998). Especialização em Lingüística Aplicada (UERN, 2007). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio – UVA. Mestrado em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING (UFPB, 2010). Professora auxiliar I da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (em caráter provisório). Professora efetiva concursada na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos, do município de Pau dos Ferros- RN, onde atua como coordenadora pedagógica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, supervisora do Programa Escola Ativa, organizadora e ministrante de cursos de formação para educadores de jovens e adultos e escola do campo. Tem experiência nas áreas de Educação e Linguística, com ênfase principalmente nos estudos sobre processo ensino-aprendizagem, prática pedagógica, diversidade e inclusão, avaliação, argumentação e letramento.

Contato: clecidabbessa@hotmail.com

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6698931528449167>

Daniela Mendes da Veiga Pessoa

Graduação em Odontologia (UFRN, 1999). Especialização em Odontologia em Saúde Coletiva (UFRN, 2003). Mestrado em Odontologia Preventiva e Social (UFRN, 2005). Doutoranda em Saúde (UFRN). Atualmente é professora Assistente II do curso de Odontologia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, atuando nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, além da coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. Tem experiência na área de Odontologia, com ênfase em Saúde Coletiva, atuando

principalmente nos seguintes temas: saúde bucal, sistema único de saúde, epidemiologia e promoção de saúde.

Contato: danielamvp@yahoo.com.br

Acesso lattes: <http://lattes.cnpq.br/3032029110195642>

Roberta Luna da Costa Freire

Graduação em Psicologia (UFRN, 1991). Especialização em teoria psicanalítica (UFPB, 1993), Mestrado em Educação (UFRN, 2003). Atualmente é docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, membro da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano- Brasil/ Fórum Natal, atuando principalmente no seguinte tema: psicanálise, Saúde e educação.

Contato: lunarobe@yahoo.com.br

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419623275386412>

Ana Laudelina Ferreira Gomes

Doutora em Ciências Sociais (PUC/SP, 2000); Mestre em Administração Pública (UFSC, 1993); Bacharel em Administração (FURJ/UNIVILLE, 1987). Professora da UFRN (Depto. de Ciências Sociais) desde 1994. Sua produção está concentrada no estudo da vida, obra, contexto cultural e ressonâncias da poeta Auta de Souza (1876-1901) e no pensamento do filósofo da imaginação ativa Gaston Bachelard, em especial em seus estudos estéticos. Tem orientado trabalhos que tratam do imaginário artístico e literário, envolvendo trajetórias de vida-obra e estudos que enfocam principalmente a condição feminina e imaginários construídos sobre a mulher, principalmente na literatura.

Contato: analaudelina@uol.com.br

Acesso Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7178264870931102>

Raimundo Leontino Gondim Filho

Graduação em Letras (UERN, 1984), Especialização em Língua Portuguesa (UERN, 1993), Mestrado em Estudos da Linguagem (UFRN, 1997) e Doutorado em Estudos Literários (UNESP, 2005). Atualmente é Professor Assistente IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Literatura Brasileira. Atuando principalmente nos seguintes temas: Raduan Nassar, Lavoura arcaica, narrador, memória, olhar e barroco.

Contato: leontinofilho@uol.com.br

Acesso Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9732825376645502>

Jarileide Cipriano da Silva.

Graduação em Ciências Sociais (UFRN, 1999), Mestrado em Ciências Sociais (UFRN, 2002). Atualmente é colaborador da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professor assistente II da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia do Imaginário, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura e representações sociais, simbolismo, morte, condição humana e sociologia das emoções.

Contato: jarisilva@uol.com.br

Acesso Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4750481257647990>

Marcos Augusto de Castro Peres.

Bacharelado em Ciências Sociais (UNICAMP, 1998), Licenciatura em Ciências Sociais (UNICAMP, 2001), Mestrado em Sociologia (UNICAMP, 2002) e Doutorado em Educação (USP, 2007), com estágio na Universidade de Montreal, no Canadá. É atualmente Professor Adjunto do Departamento de Agrotecnologia e Ciências Sociais, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, em Mossoró/RN, onde desenvolve pesquisa sobre a educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos na região do semi-árido. Atuou como Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAMEAM, tendo assumido a função de líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Educação - NEEEd, de julho a dezembro de 2008. É professor do ensino superior desde fevereiro de 2002. Tem experiência nas áreas de Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Ciências da Educação, trabalhando, principalmente, com os seguintes temas: envelhecimento, políticas públicas, mercado de trabalho, filosofia e sociologia da educação, exclusão por idade e movimentos sociais.

Contato: marcos@usp.br

Acesso Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7313160001449878>

Messias Holanda Dieb.

Mestrado e o Doutorado em Educação Brasileira (UFC). Atualmente é professor na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É pesquisador dos grupos NUPED (UERN - Campus de Assú), GEPEES (FE - UERN / Mossoró) e LUDICE (FACED / UFC), e seus temas de interesse na pesquisa são: a pesquisa educacional, a relação com o saber, as representações sociais e as iniciativas de formação docente, presenciais ou em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). É pesquisador vinculado ao Programa Bolsa de Produtividade em Pesquisa, instituído pela resolução N 12/2007-CD do Conselho Diretor e normatizado pela resolução N 035/2006-CONSEPE do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UERN.

Contato: mhdieb@gmail.com.

Acesso Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4729675669995125>

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Graduação em Ciências Sociais (UFRN, 1993) e Mestrado em Ciências Sociais (UFRN, 1998). Doutor (PUC/SP). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia da Comunicação Urbana, Antropologia e Complexidade, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura e linguagem, cotidiano e afetividade, literatura, ciência e imaginário. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Contato: ailtonsiqueira@uol.com.br

Acesso Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4878147595860938>

Dados da Revisora:**Maria Emília Guedes Gonçalves.**

Professora Mestre em Língua Portuguesa da UFRN (Aposentada), exercendo atualmente a função de Revisora Textual e Gramatical, em trabalhos em língua vernácula.

Contato: Josue_lia@yahoo.com.br

OBS: Informações fornecidas pela revisora.

Imaginário: Fronteiras, Desafios e Múltiplos Olhares - foi originado do evento homônimo realizado em Martins – Rio Grande do Norte, em dezembro de 2008, sob o rótulo de um Colóquio e alavancado pela Linha de Pesquisa “Imaginário no Esporte”, do Grupo de Pesquisa “Educação Física, Sociedade e Saúde”/CNPQ/UERN.

Pretendíamos, no âmbito da ciência, ponderar sobre a ideia de fronteira, particularmente verificada pela sua ruptura/construção/desconstrução, analisando e incorporando seus desafios e tratando-a por uma multifocalidade que denominamos olhares.

A partir desses olhares e sob a vigilância criteriosa da produção do conhecimento, característica do ambiente acadêmico e seus núcleos de investigação, constituímos as seis Linhas Temáticas desenhadas para o evento, a saber: 1 - Imaginário no Esporte/ Atividades na Natureza/Aventura/Risco; 2 - Imaginário Social; 3 - Imaginário Político, Econômico e Educacional; 4 - Imaginário na Saúde; 5 - Imaginário Literário e Imaginação Poética; 6 – Imaginário na Comunicação, e delas, temos aqui, o conjunto das apresentações em forma de textos.

IFRN
Editora



ISBN 978- 85- 89571- 70- 8

